



VIII CONGRESSO INTERNACIONAL SESC DE ARTE/ EDUCAÇÃO

CRIATIVIDADE COLETIVA:
ARTE E EDUCAÇÃO NO
SÉCULO XXI EM DEBATE

Organizadores:
Everson Melquiades Araújo Silva
Rudimar Constâncio



E-BOOK ● 2023

CRIATIVIDADE COLETIVA: ARTE E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI EM DEBATE

ANAIS • 2023

SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO

Presidente do Conselho Nacional |
José Roberto Tadros

DEPARTAMENTO NACIONAL

Diretor Geral | José Carlos Cirilo
Diretora de Programas Sociais |
Janaína Helena Cunha Melo
Gerente de Cultura | Luciana Dias Salles
Coordenador de Processos da Gerência de Cultura |
Vicente Carlos Pereira Júnior
Técnicos de Artes Cênicas |
Raphael Vianna Coutinho

DEPARTAMENTO REGIONAL EM PERNAMBUCO

Presidente | Bernardo Peixoto dos Santos
Oliveira Sobrinho
Diretor Regional | José Oswaldo de
Barros Lima Ramos
Chefe de Gabinete | Antônio Inocência Lima
Diretora de Administração e Finanças |
Socorro Costa
Diretora de Programas Sociais |
Paula Santos Lourenço
Gerente de Cultura | Rudimar Constâncio
Gerente de Comunicação e Marketing |
Ana Rosa Cavalcanti
Coordenador de Economia Criativa |
Izaías Trajano da Silva Neto
Analista Técnico de Biblioteca | Adalberto Trajano
Professor II - Artes Visuais | Tacio Russo
Professora II - Artes Música |
Fernanda Souza Pinheiro
Professora II - Artes Cênicas | Ariele Mendes
Professor II - Literatura | Pedro Teixeira
Professor II - Audiovisual | Anderson Damião

SESC PIEDADE

Gerente Sesc Piedade | Talita Poliana Guedes da Silva
Professora II - Artes Cênicas | Isis Agra
Professor II - Artes Música | Ângelo Lima
Professor II - Teatro | Almir Martins
Profesora II - Dança | Patricia Costa
Analista Técnico de Biblioteca | Adalberto Trajano

Professor II - Artes Visuais | Tacio Russo

Professora II - Artes Música |

Fernanda Souza Pinheiro

Professora II - Artes Cênicas | Ariele Mendes

Professor II - Literatura | Pedro Teixeira

Professor II - Audiovisual | Anderson Damião

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor | Alfredo Macedo Gomes
Vice-reitor | Moacyr Cunha de Araújo Filho
**Professor da Área de Fundamentos da
Arte / Educação e Encino do Teatro |**
Everson Melquiades Araújo Silva

EQUIPE DE EDITORAÇÃO E-BOOK

Preparação de Originais e Revisão |
Verinalda Gomes de Lima e Rudimar Constâncio
Organizadores | Everson Melquiades Araújo Silva
e Rudimar Constâncio
Capa e Projeto Gráfico | Claudio Lira

AVALIADORES AD HOC:

Ana Cristina Oliveira Marques; Anamaria Sobral
Costa; André Vitor Brandão da Silva; Andreza da
Nóbrega Arruda Silva; Ângelo Ferreira; Benedito
José Pereira; Ana Paula Abrahamian; Ana Elizabeth
Japiá; Auvaneide Ferreira Carvalho; Auxiliadora
Maria Martins da Silva; Bruno Fernandes Alves;
Clécio dos Santos Bunzen Júnior; Clécio Ernande da
Silva; Cristiane Maria Galdino de Almeida; Daniela
Maria Ferreira; Dayse Cabral de Moura; Diogo Lins;
Emanuella de Jesus Ferreira da Silva; Emília Patrícia
de Freitas; Érico José Souza de Oliveira; Ester
Calland de Souza Rosa; Everson Melquiades Araújo
Silva; Fernanda da Silva Araújo Melo; Francisco
Alexsandro da Silva; Isaac de Souza Assunção;
Rudimar Constâncio; Kalyna de Paula Aguiar;
Larissa Verbisck Alcântara Bonfim; Leandro Sousa;
Luciana Borre Nunes; Luciana Ferreira dos Santos;
Lucas Gonzaga Rosa; Luciene Pontes; Márcia
Virgínia Bezerra de Araújo; Marcus Flávio da Silva;
Maria da Conceição dos Reis; Maria Juliana de Sá
Oliveira; Maria Vitória dos Amarais; Niedja Ferreira
dos Santos Torres; Rejane Dias da Silva; Renata
Wilner; Rodrigo Cunha Santos; Rodrigo César Luna
dos Santos; Robson Telles Gomes; Sandra Maria
Nogueira Cruz; Teresinha Maria de Castro Vilela;
Valdiene Carneiro Pereira

Ficha catalográfica elaborada por: Cristiane Menezes da Silva – CRB-4/1842

C749

Congresso Sesc de Arte Educação (7.: 2023: Recife)

Anais do 8º Congresso Internacional Sesc de Arte Educação:
criatividade coletiva: arte e educação no século XXI em debate / orga-
nização [de] Everson Melquiades Araújo Silva, Rudimar Constâncio.
– Recife: SESC Pernambuco, 2023.

980 p.: il.

E-book: ISSN 2526-7949

1. Arte/Educação. 2. Experiências Criadoras. 3. (Des)Memorias nos Desafios
do Presente. 3. Economia Criativa. I. Título.

CDD 730.98

CDU 730.98

“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”.

Ana Mae Barbosa

SUMÁRIO

16 | APRESENTAÇÃO

20 | PRIMEIRA PARTE

21 | 1. FRAGMENTO DE UM DISCURSO DE AMOR À ARTE-EDUCAÇÃO

22 | UM LUGAR CHAMADO JOÃO DENYS

João Augusto Lira

**25 | FERNANDO ANTÔNIO GONÇALVES DE AZEVEDO: O FILÓSOFO
DA ABORDAGEM TRIANGULAR**

Ana Mae Barbosa

28 | 2. CRIATIVIDADE COLETIVA: ARTE E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI EM DEBATE

**29 | VIRADA EDUCACIONAL DOS /AS ARTISTAS COMO CRIATIVIDADE COLETIVA:
IMAGEM, LEITURA E CONTEXTUALIZAÇÃO**

Ana Mae Barbosa

42 | DO EGO AO ECO E A CRIATIVIDADE COLETIVA

Annelise Nani da Fonseca

53 | 3. ARTE/EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

**54 | O QUE OS ARTE/EDUCADORES PRECISAM SABER SOBRE UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA?**

Nilma Lino

**69 | EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA
DA LITERATURA NEGRA NA ESCOLA**

Dayse Cabral de Moura

76 | ARTE/EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Maria de Lourdes da Silva

**81 | 4. ARTE/EDUCAÇÃO E ABORDAGEM TRIANGULAR DO ENSINO DE ARTE
E CULTURAS VISUAIS**

**82 | ÀS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISITANDO A ABORDAGEM
TRIANGULAR E O ENSINO DE DANÇA**

Isabel Marques

88 | 5. ARTE/EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

**89 | REFLEXIONES EN TORNO AL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO MUSICAL
LATINOAMERICANO - UNA VISIÓN CALEIDOSCÓPICA**

Ethel Batres

- 100** | **EQUADOR: ARTE/EDUCAÇÃO Y UNIVERSIDADES NA PALESTRA**
Irina Verdesoto
- 110** | **6. ARTE/EDUCAÇÃO, IDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE**
- 111** | **BRENDA, QUANDO TU VAIS SER A PROFESSORA DE ARTES DA ESCOLA DA MINHA MENINA?**
Brenda Gomes Bazante
- 122** | **ARTE-EDUCAÇÃO EM CONTEXTO FAMILIAR: QUANDO O FILHO BIXA COMPARTILHA SABERES DE CRIAÇÃO COM SUA MÃE**
Eduardo Bruno
- 130** | **ABRINDO A RODA PARA A GINGA E O TERREIRO: O ENSINO DE ARTES E A SALA DE AULA COMO ESPAÇOS DE JOGO PARA 'MINAR DE DENTRO' E SER GENTE**
Renata Pimentel
- 138** | **7. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ARTE/EDUCAÇÃO NA ESCOLA**
- 139** | **NEM TUDO O QUE ESTÁ NA LETRA DA LEI ESTÁ NA INTERPRETAÇÃO (MAL) INTENCIONADA DAS PRÁTICAS GOVERNAMENTAIS PARA O ENSINO DA ARTE**
Juliano Casimiro de Camargo Sampaio, Adriana dos Reis Martins e Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães
- 148** | **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ARTE/EDUCAÇÃO NA ESCOLA**
Alexsandro do Nascimento Santos
- 154** | **8. ARTE/EDUCAÇÃO NA ECONOMIA DA CULTURA**
- 155** | **ARTE, CULTURA E ECONOMIA CRIATIVA: POR UMA POÉTICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**
Cláudia Leitão
- 160** | **PARA UM AMOR NO RECIFE**
Galiana Brasil
- 165** | **9. ARTE/EDUCAÇÃO E POVOS ORIGINÁRIOS**
- 166** | **A ARTE E A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO POVO ORIGINÁRIO XUKURU DO ORORUBÁ (PE)**
Átila da Silva Frazão
- 170** | **ARTE E EDUCAÇÃO INDÍGENA: ENSINAMENTOS ANCESTRAIS**
Elisa Urbano Ramos
- 173** | **10. ARTE/EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**
- 174** | **POR UMA ARTE/EDUCAÇÃO ANTICAPACITISTA E INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**
Viviane Louro
- 179** | **A DESCOBERTA DA PALAVRA QUE OUSA TOCAR AS IMAGENS: NOTAS SOBRE AUDIODESCRIÇÃO**
Jefferson Fernandes Alves

186 | 11. ARTE/EDUCAÇÃO E PAULO FREIRE

187 | ARTE/EDUCAÇÃO E PAULO FREIRE: A BONITEZA NOS PASSOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Kalyna de Paula Aguiar

196 | HUMANIZAR-A-AÇÃO: UM FAZER QUEFAZER COM PAULO FREIRE E ELZA FREIRE

Nima Spigolon

203 | 12. ARTE/EDUCAÇÃO NAS ÁFRICAS

204 | EDUCAÇÃO VISUAL NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: QUAL É A SUA VISIBILIDADE E COMO FAZ PARA SE VISUALIZAR

Lourenço Eugénio Cossa

211 | A ARTE/EDUCAÇÃO EM ANGOLA: A SITUAÇÃO ACTUAL E DESAFIOS PARA AS PRÓXIMAS DÉCADAS

Jorge Gumbe

220 | SEGUNDA PARTE

221 | 1. PEDAGOGIAS DAS ARTES VISUAIS

222 | A CIDADE, O PORTO E O TEMPO: POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO CULTURAL PELA PERSPECTIVA DAS ARTES

Alanys Maria Araújo de Paula

Leandro Roberto Batista de Oliveira

231 | RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINA “LAMBES MONSTRUOSOS” NO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DO CEARÁ

Beatriz de Araújo Gurgel

238 | RESSIGNIFICANDO INSTITUIÇÕES CULTURAIS: EXPOSIÇÃO GIROS SANKOFA – ANCESTRALIDADES ENCRUZADAS ENQUANTO POSSIBILIDADE DE UMA MUSEOLOGIA SOCIAL, ENTRELACADA COM PRÁTICAS EDUCATIVAS LIGADAS ÀS CULTURAS POPULARES

Daniel Vicente Santiago

Silvio Ribeiro

247 | A ARTE EDUCAÇÃO COMO FORMA DE EXPRESSÃO: RELEITURAS DE OBRAS DO ARTISTA VINCENT VAN GOGH VISUAIS

Flávia Regina Paes da Rocha

252 | ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS COM CRIANÇAS

Gilvânia Maurício Dias de Pontes

258 | EXPERIÊNCIAS ARTE/EDUCATIVAS (ARTES VISUAIS) NOS CÍRCULOS DE ARTE E CULTURA: APRENDER A TRASNVER (PEGAR A VISÃO) DA POTÊNCIA DAS IMAGENS NOS COLETIVOS CRIATIVOS, SOB A ÉGIDE DOS OLHARES POLIPERSPECTIVADOS

Jaildon Jorge Amorim Góes

- 267** | **CRIAÇÃO DE EXPOSIÇÃO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA A PARTIR DO ACERVO DOCUMENTAL DO TEATRO ALBERTO MARANHÃO (1938-1944) EM NATAL- RN: EMERGÊNCIAS DA PRESERVAÇÃO E DIGITALIZAÇÃO DE ACERVOS**
Jennifer Katarina Miranda da Silva
Monize de Oliveira Moura
- 278** | **A LEITURA DE IMAGENS COMO POTENCIADORA DAS ARTICULAÇÕES DA MATEMÁTICA COM AS ARTES E CULTURAS VISUAIS**
Luciana Ferreira dos Santos
- 287** | **EXPOSIÇÃO ENTRE DOIS MUNDOS: PROJETO PEDAGÓGICO AFROCENTRADO DESENVOLVIDO PARA NOVAS PERSPECTIVAS ANTIRRACISTAS NA SALA DE AULA**
Madalena Silva de Abreu
- 292** | **A DISCIPLINA DE CERÂMICA NA GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**
Maria de Jesus de Assis Ribeiro
- 297** | **INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E TECNOLOGIAS DE CRIAÇÃO DE IMAGENS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS**
Niara Mackert Pascoal
- 305** | **ABAIXO A DITADURA DO DESENHO LIVRE**
Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque
- 313** | **O QUE APRENDEMOS COM O DIVISOR DE LYGIA PAPE?**
Aline Leão do Nascimento
- 323** | **2. PEDAGOGIAS DA ECONOMIA DA CULTURA**
- 324** | **IMPACTOS DO FESTIVAL ALDEIA DO VELHO CHICO NA PROFISSIONALIZAÇÃO EM ARTE EM PETROLINA**
Maria Edneide Torres Coelho
- 330** | **EU PENSO... IMAGINO E FAÇO! - ECONOMIA CRIATIVA**
Maria Jaqueline Barboza Gomes
- 336** | **OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DO SAMBA DE COCO DE ARCOVERDE-PE**
Paula Santos Lourenço
- 348** | **A EDUCAÇÃO DO EMPREENDEDORISMO PARA INDIVÍDUOS DA TERCEIRA IDADE: UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL**
Silvio Silva Broxado
- 359** | **3. PEDAGOGIAS DA E-ARTE/EDUCAÇÃO**
- 360** | **ARTE E TECNOLOGIA - A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS EM SALA DE AULA NOS CONTEXTOS PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO**
Adriana Maria Custódio Braga de Oliveira
- 367** | **O PIXILART COMO INTRODUÇÃO À ARTE DIGITAL EM UMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Priscylla Karollyne Gomes Dias

- 374** | **EXPLORANDO O IMPACTO DO DESIGN DE INTERAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
Thomas Frutuoso Alves
- 383** | **5, 4, 3, 2, 1: AÇÃO! STOP MOTION NAS AULAS DE ARTE**
Valeska de Lima Moura
- 388** | **ART&CRIATIVA: BOSSA NOVA EM GAME**
Vivian Zepellini Lima Fernandes
Viviane P. Guimarães Pinheiro
- 395** | **4. PEDAGOGIAS DA MÚSICA**
- 396** | **A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MUSICAL: O PAPEL DO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS NA PROMOÇÃO DO ACESSO À CULTURA E FORMAÇÃO HUMANA**
Isabelle Sousa Azevedo
- 402** | **SESC-PE ENQUANTO CAMPO DE ESTÁGIO E FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE PERCEPÇÃO MUSICAL PARTICIPATIVA COM UMA TURMA COLETIVA DE VIOLÃO**
Ítalo Fernandes da Silva
Sara Caroline Cesar da Silva Araújo
- 411** | **EDUCAÇÃO MUSICAL E MÚSICA NAS TRADIÇÕES POPULARES –RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE**
Lucas Barbosa da Silva
Letícia Rodrigues de Amorim
Hudson Alan Alves Nascimento
- 419** | **A UTILIZAÇÃO DE MÚSICAS DO MUNDO NA APRENDIZAGEM DE VIOLINO**
Felipe Burkhardt
- 428** | **5. PEDAGOGIAS DA ACESSIBILIDADE**
- 429** | **AUTISMO E A BUSCA PELO SER MAIS: UMA PROPOSTA MUSICAL HUMANIZADORA ARTICULADA AO MODELO DIR/FLOORTIME**
Allan Maykson Longui de Araujo
- 437** | **UNIVERSIDADE, ARTE E ACESSIBILIDADE: O PROJETO ARTES VISUAIS & INCLUSÃO DA UFPB**
Ana Cláudia Araújo do Nascimento
Robson Xavier da Costa
Ana Gabriela do Vale Gomes
- 444** | **CRIAÇÃO EM DANÇA INCLUSIVA**
Arnaldo Siqueira Jr
Adriano André Rosa da Silva
- 451** | **SESSÃO ALUMIAR: A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL NO CINEMA**
Túlio Ricardo de Lima Rodrigues

- 456** | **(CUIR)ADORIA E ACESSIBILIDADE: UMA ANÁLISE DO MATERIAL GUIA PARA MEDIAÇÃO DA EXPOSIÇÃO**
Waldirio Oliveira Castro
- 464** | **6. PEDAGOGIAS DA LITERATURA**
- 465** | **TECENDO SABERES DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS ENTRELINHAS DE ANANSE PELAS ESCRIVIVÊNCIAS DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA AMORAS DE OLIVEIRA BELÉM-PA**
Rafael Fernando Serrão Chaves
- 470** | **LITERATURA E CULTURA NAS ESCOLAS**
Rejane Dias da Silva Moraes
- 474** | **PROJETO BAÚ DE HISTÓRIAS: LENDO COM E EM FAMÍLIA (FORMANDO LEITORES)**
Thays Meirely Silva de Oliveira
Marilene Severina de Oliveira Coutinho
- 482** | **A ARTE DA PALAVRA: DIÁLOGO ENTRE LEITURA, ESCRITA E CRIAÇÃO**
Fabya Martins Silva
Dayana da Silva Miranda
- 490** | **O LIVRO DE IMAGEM COMO POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS NARRATIVAS**
Adriana Maria Santos de Almeida Campana
Gabriel de Oliveira Campana
- 497** | **AS ILUSTRAÇÕES DE AS RODAS LAZZAROTTO EM DIÁLOGO COM O TEXTO LITERÁRIO: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DE “OS SERTÕES”, DE EUCLIDES DA CUNHA**
Antonio Luceni dos Santos
- 503** | **CORPO-PALAVRA-EM-PRESENÇA: PERFORMANCE ORAL POÉTICA E FORMAÇÃO LEITORA**
Daniela Landin Baffi
Luciene Souza Santos
- 511** | **A LITERATURA-ARTE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UM ESTADO DA ARTE**
Jéssica Oliveira de Pádua
Alessandra Cardoso de Freitas
- 520** | **LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: VISÃO E RE-VISÃO DE UM CONCEITO**
José Nogueira da Silva
Moisés Monteiro de Melo Neto
- 524** | **A POESIA DOS ESQUECIDOS: LEITURAS E RELEITURAS DE POEMAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO SESC PIEDADE**
Laercio Queiroz
Carolina Lima
- 533** | **PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO DAS ARTES NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA**
Neto Portela
- 542** | **DA FALA A ESCRITA: A ARTE LITERÁRIA MOTIVANDO NOVOS LEITORES**
Nildo Alfredo Barbosa
Claudiné Luna de Abreu

549 | 7. PEDAGOGIAS DO TEATRO

550 | AS INTERFACES DA PEDAGOGIA FREIRIANA NO PROCESSO COLABORATIVO: DESVELAMENTOS NA FORMAÇÃO DE ATORES INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO
Adriana Fátima de Cristo

558 | O FAZER TEATRAL DO NUCFIRE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TEATRAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO EDUCANDO
Aline Gizelda Bezerra Gomes

566 | O TEATRO JORNAL REVELANDO AS HABILIDADES DOS JOVENS ESTUDANTES SOBRE AS FAKE NEWS
Carlos Matias de Santana

573 | HISTÓRIAS, OLHARES E MEMÓRIAS EM CENA: O TEATRO PLAYBACK COMO CAMINHO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DO TEATRO
Cynthya da Silva Dias

582 | O ENSINO DE TEATRO E A PRODUÇÃO DE ESPETÁCULOS PARA CRIANÇAS NA ESCOLA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL
Maria Alves da Silva

589 | A CRUZ DE FRANCISCA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM PROCESSO
Rodrigo Cunha Santos

595 | CRIATIVIDADE COLETIVA NO ENSINO DE ARTE: UMA PRÁTICA GUIADA PELOS JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN
Sarah Rodrigues Damiani
Stela Maris Sanmartin

601 | PROCESSOS EDUCATIVOS QUE ABREM GAIOLAS: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE TEATRO, MEMÓRIA E NARRATIVAS ORAIS DE VIDA DE MULHERES ESTUDANTES DA EJA
Silvani Maria da Silva

608 | 8. PEDAGOGIAS DA DANÇA

609 | HISTÓRIAS DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA DE RECIFE: MARIA FUX E O CURSO DE DANÇA NA EDUCAÇÃO
Alexsander Barbozza da Silva

618 | ZIGUEZAGUE: UM JOGO ENTRE CORPO E IMAGEM
Bruna Mascaro Seabra de Melo
Camila Storck Leroy

625 | O MOVIMENTO TRANSGRESSOR DO FREVO E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE
Catharina Stephanie Santos L.
Aniceto Silva
Gláucia Garcia Melasso de Carvalho

633 | FLUIDOS EM FLUXO: CICLO PROCESSUAL DA PESQUISA DANÇA LÍQUIDA – AMPLIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA A PARTIR DE UMA ARQUITETURA LÍQUIDA
Cláudio Marcelo Carneiro Leão Lacerda

- 641** | **ENSINO DE DANÇA VIA MEDIAÇÃO CULTURAL: REFLETINDO SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO DA PROPOSTA**
Diogo Lins de Lima
- 648** | **DANÇAS DE SALÃO E SEUS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O QUE INDICAM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS?**
Helyne Soares Moura
Alexsander Barbozza da Silva
- 658** | **O ENSINO DE SÓLIDOS GEOMÉTRICOS ATRAVÉS DA DANÇA**
Jaelson Dantas da Silva
Stefany Gomes Ribeiro
- 667** | **MARCADOR DE QUADRILHA - O ARTISTA PROSOPOÉTICO DA ENUNCIÇÃO**
Marcus Venicius Filgueira de Medeiros
- 676** | **REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS METODOLÓGICOS EM DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Vitória Ferreira da Silva e Márcia
Virgínia Bezerra de Araújo
- 684** | **A DANÇA COMO ATO EDUCATIVO**
Zuleide Nogueira Medeiros Soares
Marcílio de Souza Vieira
- 692** | **WE DON'T HAVE FUNK: A NÃO PRESENÇA DAS "DANÇAS PERIFÉRICAS" NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA.**
Paulo Ricardo Coquito da Cunha
- 701** | **BATUCAR-CANTAR-DANÇAR O TORÉ NO ENSINO FUNDAMENTAL I: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID DANÇA UFPB**
Roana Borges Barbosa, Jonas
Roberto Valério Silva e Michelle
Aparecida Gabrielli Boaventura
- 709** | **EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO CÊNICA A PARTIR DAS MATRIZES ESTÉTICAS DOS ESPETÁCULOS POPULARES NUMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ**
Shirley Alencar
- 714** | **PATRIMÔNIO DA CULTURA DA DANÇA POPULAR POTIGUAR**
Marcílio de Souza Vieira
- 720** | **MATRIZES DO PALHACER UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ARTE DO PALHACE**
Francisco Alessandro da Silva
- 727** | **9. PEDAGOGIAS DA ARTE/EDUCAÇÃO**
- 728** | **(IN)VISIBILIDADE FORMATIVA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORAS/ES NA ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE**
Auvaneide Carvalho
Maria Betânia e Silva

- 737** | **AÇÃO ARTÍSTICA “DRIVERS” EM CONTEXTOS DE COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA EM ARTE/EDUCAÇÃO**
Bruna Moraes Luana Andrade
Mário de Faria Carvalho
- 745** | **POR UMA PEDAGOGIA COLETIVA, ESTÉTICA E SENSÍVEL**
Carlos Eduardo Galon da Silva
- 754** | **ESCULPINDO REALIDADES REGENERATIVAS: ARTE/EDUCAÇÃO EM PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS COLABORATIVOS**
Carolina Teixeira Pires
- 762** | **PROFESSORALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO**
Djário Dias de Araújo
- 774** | **ARTE-EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE ANIMAÇÃO CULTURAL DO RECIFE – PE**
Josymar Cleiton Pereira de Barros
Mariana Guenther
- 780** | **TRAJETÓRIAS: ROTAS E REDES DA ARTE/EDUCAÇÃO**
Julia Pereira de Souza
- 788** | **AULAS DE ARTE NA RÁDIO FREI CANECA**
Diogo José de Moraes Lopes Barbosa
Thelma Panerai Alves
- 796** | **DAS PROVOCAÇÕES, TRANSFORMAÇÕES E DESCOBERTAS NO CAMPO DA ARTE/EDUCAÇÃO A PARTIR DO RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NO INSTITUTO RICARDO BRENNAND**
Eduardo Bezerra de Oliveira Silva
Fabiana Souto Lima Vidal
- 805** | **TERRITÓRIO EDUCATIVO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E ARTE/EDUCAÇÃO**
Emanuely Arco Iris Silva
Ana Maria Freire Silva
- 812** | **O ENSINO DA ARTE E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM ESTUDO ENTRE A PARAÍBA E SÃO PAULO**
Liliane Alves Chagas
- 819** | **ADULTOCENTRISMO: UM OLHAR SOBRE AS INFÂNCIAS**
Marcelo Ricci
- 827** | **PROJETO “JUNTOS SOMOS UM SÓ”: EDUCAÇÃO E ARTE COMO TRANSFORMAÇÃO**
Marli Maria Bahia de Sousa
- 836** | **CARTA PARA NEM: NOVO ENSINO MÉDIO**
Radamés Alves Rocha da Silva
- 845** | **COMEDORA DE LÁPIS E AS RELAÇÕES ENTRE ARTE, CLÍNICA E EDUCAÇÃO**
Rita Tatiana Gualberto de Almeida

- 850 | A VIVA FLOR DO BREJO: MARGARIDA MARIA ALVES COMO MOTE PARA A PESQUISA E A CRIAÇÃO ARTÍSTICA NO AMBIENTE ESCOLAR**
Sinésio da Silva Bina
- 857 | AS RODAS DE DIÁLOGO FREIREANAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
Clécio Ernande da Silva
Bruno Jhonnatas Santos de Oliveira
- 862 | PAULO FREIRE E PEDAGOGIA QUEER : UMA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA A PARTIR DA DANÇA E DA COMUNIDADE BALLROOM**
Crystian Danny da Silva Castro,
Lutiere Dalla Valle
Reginaldo dos Santos Oliveira
- 871 | PAULO FREIRE E O CORPO CONSCIENTE - DANÇAS CIRCULARES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES**
Edneida Rabêlo Cavalcanti
Álvaro Pantoja
- 878 | PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO SOCIAL: PERSPECTIVAS, CATEGORIAS E REFLEXÃO**
José Antônio Oliveira de Arruda
Fagner José de Andrade
- 884 | ARTE E EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE: EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA FREIREANA**
Lylian José Félix da Silva Cabral
- 890 | AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – PROCESSOS FORMATIVOS NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DE ALAGOAS**
Lucas Nascimento Carvalho
- 897 | EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A CRIAÇÃO DE CONHECIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
Ana Helena Rizzi Cintra
Fraulein Vidigal de Paula
- 905 | O LUGAR DA CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BNCC EM CENA**
Aline Maria Souza da Silva e
Catarina Carneiro Gonçalves
- 913 | MULHERES MODERNISTAS BRASILEIRAS: ARTE MODERNA PARA ALÉM DOS MESTRES EUROPEUS**
Raquel da Silva Ramos
Magdiel Taveira de Araujo
- 921 | 10. OUTRAS PEDAGOGIAS**
- 922 | EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO MUSEU DE CIÊNCIAS NATURAIS: OBJETOS E ESPAÇOS PROPOSITORES**
Katia Franklin Da Silva
- 930 | PONTOS DE CULTURA: DIVERSIDADE CULTURAL E A PEDAGOGIA SOCIAL - DO IN ANTROPOLÓGICO PELA PEDAGOGIA SOCIAL**
Américo Córdula

- 937** | **UM ESTUDO DE CASO SOBRE A CAPELA NOSSA SENHORA DO CARMO,
NA USINA MASSAUASSU EM ESCADA/PE**
Edilson Alves Monteiro Leão
Dimison Cesar Vieira Gomes
- 942** | **ENTRE MULHERES E BORDADOS**
Larissa Rachel Gomes Silva
- 950** | **UM OLHAR PRÉ-REFLEXIVO: PERCEPÇÕES ACERCA DA UTILIZAÇÃO DA
FOTOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE**
Renato Marcelo Reis
- 959** | **A FOTOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES
DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA**
Aldo Lima Silva
- 967** | **A BIBLIOTECA DO SESC LER GOIANA E A AÇÃO CULTURAL**
Danielle Karla Martins da Silva,
Isabela Nathália Nunes Tristão
Larissa Caroline Oliveira de Paiva Rodrigues
- 975** | **QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM PRODUÇÃO CULTURAL COMO ESTRATÉGIA
DE FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES PERIFÉRICAS**
Ludmila dos Santos Teixeira

Saberes, Criatividades e coletividades na Arte/Educação Contemporânea

Everson Melquíades Araújo Silva ¹

Rudimar Constâncio²

O VIII Congresso Internacional Sesc de Arte/Educação consolida-se como um marco relevante na trajetória de intersecções entre práticas artísticas e processos pedagógicos, reafirmando sua posição como espaço privilegiado de formação, debate crítico e proposição de caminhos para uma educação mais sensível, plural e comprometida com os desafios do século XXI. A edição de 2023, realizada de 17 a 21 de julho no campus da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), contou com a temática **“Criatividade Coletiva: Arte e Educação no Século XXI”** e prestou justa homenagem aos professores e arte/educadores Fernando Azevedo e João Denys Araújo Leite, cuja trajetória tem contribuído significativamente para o pensamento e a prática da Arte/Educação no Brasil.

O Congresso tem se caracterizado por um movimento contínuo de integração entre educadores, artistas, pesquisadores e gestores culturais, estabelecendo pontes entre os saberes da experiência e os campos da teoria e da política educacional. Esta edição reafirma o compromisso do Sesc com uma educação culturalmente referenciada, que reconhece as múltiplas linguagens, saberes locais e territórios da diversidade como pilares de uma formação cidadã e transformadora.

As atividades propostas abordaram desde discussões sobre a formação docente em arte, as abordagens contemporâneas da mediação cultural, os desafios das políticas públicas em educação e cultura, até os atravessamentos da tecnologia, da memória e da inclusão social nos espaços escolares e não escolares. O foco na “criatividade coletiva” sugere um reposicionamento epistemológico e prático frente às demandas contemporâneas por colaboração, escuta ativa, empatia e inovação compartilhada.

Fundamentado na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa – que integra o fazer, o ler e o contextualizar – o Congresso fortalece a visão de uma educação integral, que promove o desenvolvimento da sensibilidade estética, da consciência crítica e da capacidade de expressão criativa como dimensões essenciais da formação humana. Tal perspectiva está alinhada às premissas de uma pedagogia emancipadora, que reconhece a Arte como forma de conhecimento, linguagem simbólica e dispositivo de emancipação social.

1. Ator; Arte/Educador; Doutor em Educação; Professor da área de Arte/Educação da UFPE; Diretor da Escolinha de Arte do Recife; Líder do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão (GEFAI/CNPq) e Coordenador Geral do VII Congresso SESC de Arte/Educação.

2. Historiador, pesquisador, arte/educador, professor, ator e diretor teatral, com trajetória consolidada na área cultural e educacional. É doutor em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (PR), mestre em Ciências da Educação pela Universidade da Madeira (Portugal), especialista em Ensino das Artes (UFPE) e atualmente realiza pós-doutorado em Educação na UFPE. Gestor do SESC Pernambuco, tendo exercido funções de Gerente do SESC Piedade, Coordenador Regional de Educação e Gerente Regional de Cultura; curador nacional e coordenador geral do Palco Giratório (SESC- PE); curador e editor do Congresso Internacional SESC de Arte/Educação (em parceria com a UFPE). Publicou obras de referência nas áreas de teatro, pedagogia e cultura popular, como *Circo Social: a experiência da Escola Pernambucana de Circo* (Funcultura/2011), *Teatro de Cultura Popular* (CEPE, 2017) e *Por Uma Pedagogia Brasileira de Teatro de Grupo* (CEPE, 2022).

O e-book que ora apresentamos é resultado direto desse encontro de ideias, vivências e proposições. Seus textos refletem o vigor da pesquisa e da prática, constituindo um repositório valioso de experiências, reflexões e metodologias que dialogam com os desafios urgentes da educação brasileira e latino-americana. A diversidade dos artigos aqui reunidos espelha a pluralidade de vozes, linguagens e territórios presentes no Congresso, reafirmando a crença na potência da Arte/Educação como força de transformação social, política e subjetiva.

Este livro também se destaca como um documento de memória, registrando os caminhos percorridos por educadores e artistas em meio a um contexto histórico marcado por tensões políticas, crises sanitárias e profundas desigualdades sociais. Ao mesmo tempo, aponta para possibilidades de reconstrução, esperar e reinvenção dos espaços educativos com a arte. O compartilhamento das experiências aqui descritas amplia horizontes, fortalece redes de colaboração e convida à continuidade dos diálogos em diferentes territórios e comunidades educativas.

Nesse sentido, esta publicação representa não apenas um produto editorial, mas uma práxis pedagógica e política que pode (e deve) ser mobilizada em sala de aula, nos espaços culturais, nas universidades, nas políticas públicas e nos movimentos sociais. Seu conteúdo provoca a escuta, o olhar sensível, o pensamento divergente e a ação transformadora, ancorada na dignidade dos sujeitos, na diversidade de saberes e na afirmação de uma cultura de paz, justiça e equidade.

Reafirmamos, portanto, o papel do Sesc como instituição promotora de cultura, cidadania e bem comum. Ao realizar, com rigor e sensibilidade, o VIII Congresso Internacional Sesc de Arte/Educação, reafirma-se o compromisso com a formação de sujeitos históricos capazes de imaginar outros mundos possíveis – mais éticos, estéticos, sustentáveis e solidários.

Assim, este e-book constitui-se como um registro coletivo e polifônico de saberes compartilhados, experiências vividas e reflexões críticas produzidas no âmbito do Congresso e foi organizado a partir do tema “Criatividade Coletiva: Arte e Educação no Século XXI”. Ao reunir diferentes vozes e perspectivas em torno dos eixos temáticos propostos nos Círculos de Cultura, reafirma-se o compromisso com uma formação dialógica, emancipadora e transformadora, fortalecendo a articulação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, cultura e educação.

Com base nessa perspectiva, os temas geradores que estruturam este e-book foram organizados sob a forma de onze Círculos de Cultura, configurando-se como eixos de reflexão e produção coletiva. Cada círculo expressa uma pedagogia específica da arte – compreendida em sua potência crítica, sensível e inventiva – e traduz as múltiplas dimensões da Arte/Educação no Brasil contemporâneo. São eles: Pedagogias das Artes Visuais; Pedagogias do Cinema; Pedagogias do Circo; Pedagogias da Economia da Cultura; Pedagogias da E- Arte/Educação; Pedagogias da Literatura; Pedagogias da Música; Pedagogias da Acessibilidade; Pedagogias do Patrimônio; Pedagogias da Performance; Pedagogias do Teatro; Pedagogias da Dança; e Pedagogias da Arte/Educação e Outras Pedagogias. Esses eixos temáticos delineiam um espaço fértil de diálogo, intercâmbio e construção de conhecimentos entre pesquisadores, docentes, artistas, mediadores culturais, estudantes e gestores públicos.

Nessa perspectiva, e a partir da temática do congresso, das pedagogias das artes apresentadas e dos círculos de cultura gerados, o presente livro está dividido em duas partes: a Primeira Parte reúne 26 (vinte e seis) artigos de especialistas convidados; e a Segunda Parte reúne 100(cem) artigos, ensaios, relatos reflexivos de experiências e resultados de pesquisas – parciais ou finais – oriundos das comunicações submetidas e aprovadas durante o congresso, realizado entre os dias 17 e 21 de julho de 2023.

A seguir, apresentamos os onze eixos geradores que fundamentaram os debates e as produções do evento, os quais denominamos, inspiradamente, de Círculos de Cultura:

1. Arte/Educação como Mediação Cultural

Este círculo contempla estudos, pesquisas e práticas que compreendem a Arte/Educação como parte da mediação cultural, fundamental para processos criativos que aproximam públicos, expressões e produções culturais. Enfatiza-se o papel do educador como mediador, valorizando estratégias educativas baseadas na diversidade cultural, na intergeracionalidade, na acessibilidade e na territorialidade, com foco na fruição e democratização das artes.

2. Arte/Educação como Mediação Social

Focaliza práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas em contextos comunitários e sociais diversos — como ONGs, sindicatos, hospitais, unidades prisionais, associações e comunidades tradicionais. Aborda o papel da Arte/Educação como processo de mediação social e de construção cidadã em espaços não formais, onde o fazer artístico assume caráter emancipador e transformador.

3. Arte/Educação Inclusiva

Abrange as experiências voltadas à inclusão da pessoa com deficiência nos processos educativos mediados pela arte. Discute dispositivos e estratégias pedagógicas que envolvem acessibilidade física, cultural, atitudinal e comunicacional, tanto em ambientes escolares quanto em instituições culturais, destacando a importância de práticas inclusivas que reconheçam a singularidade e os direitos de todos.

4. Arte/Educação Intercultural/Decolonial/Pós-Colonialista

Promove a reflexão crítica sobre os processos educativos que integram narrativas plurais e saberes periféricos. Valoriza a diversidade de expressões culturais — indígenas, afro-brasileiras, feministas, populares, contemporâneas e ancestrais — e propõe uma pedagogia da arte que reconhece o sujeito em sua dimensão histórica e cultural, rompendo com lógicas hegemônicas de exclusão.

5. Arte/Educação na Economia da Cultura

Envolve debates sobre os aspectos econômicos e empreendedores do fazer artístico-educacional. Aborda temas como economia criativa, sustentabilidade de arte/educadores, marketing cultural, design de serviços, financiamento e elaboração de projetos culturais. Destaca-se a potência da arte na geração de trabalho, renda, inovação e desenvolvimento territorial.

6. Arte/Educação na Escola

Dedica-se à investigação das práticas de ensino das artes na Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Médio), considerando o potencial formativo das linguagens artísticas no ambiente escolar. Enfatiza a integração entre arte, cultura e currículo escolar, compreendendo a escola como espaço de experimentação, sensibilidade e humanização.

7. E-Arte/Educação

Explora as interseções entre arte, educação e tecnologias digitais. Engloba experiências com EAD, ensino híbrido, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), plataformas digitais, games, aplicativos, redes sociais, NFTs, criptoarte e outras linguagens emergentes que atravessam o campo da Arte/Educação em tempos de acelerada transformação tecnológica.

8. Formação de Arte/Educadores

Reflete sobre os processos formativos dos profissionais que atuam no campo da Arte/Educação, considerando a formação inicial e continuada, os saberes docentes, a construção da identidade profissional, a profissionalização e as políticas públicas voltadas ao ensino das artes. A formação do educador é aqui pensada como prática crítica, ética e estética.

9. História da Arte/Educação

Propõe o estudo dos processos históricos da Arte/Educação no Brasil e no mundo, analisando suas teorias, práticas e acontecimentos a partir de uma perspectiva crítica e contextualizada. Ao investigar a historicidade das práticas artístico-pedagógicas, este círculo busca construir pontes com os desafios da contemporaneidade.

10. Políticas Públicas para Arte/Educação

Discute as políticas culturais e educacionais que garantem o acesso às artes como direito de todos os cidadãos. Analisa planos, programas e ações governamentais — como a BNCC, Pontos de Cultura, Vale-Cultura, leis de incentivo — que impactam diretamente o campo da Arte/Educação, suas institucionalizações e os marcos legais que a sustentam.

11. Arte/Educação e Paulo Freire

Este círculo de cultura agrega os estudos, pesquisas e práticas que estabelecem um diálogo do campo da Arte/Educação com a epistemologia/ontologia freireana, tomando como centralidade de suas reflexões diferentes categorias dessa matriz teórica, a exemplo de Autonomia, Conscientização, Dialogicidade, Emancipação, Esperançar, Estética, Ética, Inacabamento, Indignação, Leitura de mundo, Libertação, Orpimido/Opressor, Práxis.

Que esta obra inspire novas práticas, instigue debates e contribua para a formação de educadores sensíveis, criativos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo, poético e solidário.

The background is composed of several large, overlapping triangles in shades of orange and red. The colors range from a deep, dark red to a bright, vibrant orange. The triangles are arranged in a way that creates a dynamic, geometric pattern. The text 'PRIMEIRA PARTE' is centered in the middle of the image, overlaid on a large orange triangle.

PRIMEIRA PARTE

The background is an abstract composition of geometric shapes in various shades of red and orange. A large, dark red shape occupies the upper right and central portions. To its left, there are several overlapping shapes in lighter orange and red, creating a dynamic, layered effect. The overall aesthetic is modern and graphic.

1.

FRAGMENTO
DE UM DISCURSO
DE AMOR À
ARTE-EDUCAÇÃO

UM LUGAR CHAMADO JOÃO DENYS

João Augusto Lira³

OVIII Congresso Internacional SESC de Arte/Educação, que tem como premissa promover debates e pesquisas norteadas por princípios políticos e pedagógicos da arte e educação, nesta sua versão realizada no ano corrente de 2023, presta homenagem ao multiartista e arte-educador João Denys Araújo Leite.

Há inúmeros caminhos para se fazer uma resenha de apresentação sobre alguém a ser homenageado. Pode-se partir de um perfil biográfico; trilhar um percurso de formação; listar e descrever aptidões; fazer um inventário de suas produções; mapear os seus mestres e influências; avaliar o papel das suas origens em sua trajetória de vida; apontar pilares e referências de amadurecimento e representatividade que justifiquem o porquê da homenagem prestada.

Procurando não cair no lugar-comum de uma apresentação laudatória de praxe, nós procuramos elaborar um caminho mais “particularizado” para tal. Um viés que vai além do simplesmente “falar sobre” João Denys; mas sim, apresentá-lo sob a sugestão desafiadora – e deveras cativante – de tomar um caminho diferencial de “como pensar” João Denys. Para tanto, precisamos inevitavelmente elicitar como base referencial algumas de suas potencialidades várias.

João Denys ator, professor, arte-educador, mestre, pensador, escritor, poeta, dramaturgo, encenador, cenógrafo, iluminador, maquiador, figurinista, programador visual, artista plástico; enfim, um conjunto de ofícios e aptidões nas quais ele executa com maestria. Não haveria espaço nesta breve resenha para ilustrar nem uma pequena amostra dos trabalhos por ele realizados em cada uma das funções acima destacadas.

São tantas perspectivas, ângulos, prismas, espelhos; luzes, cores, traços; gestos, olhares, palavras; dizeres, pensamentos, fascínios; ecos, ressonâncias, reverberações; imagens, contornos, volumes, instâncias, cenas; tantos espaços preenchidos, preenchendo-se, e ainda por se preencher; tantos talentos e saberes, cujo conjunto nos permite configurar uma analogia de pensar João Denys enquanto um lugar edificado por tamanha variedade de matizes da imaginação criadora e do saber transformador.

Seguindo com a ousadia de pensá-lo através de tais vislumbres indicativos e subjuntivos, adentramos propositadamente nos domínios da fenomenologia da imaginação, engendrando o que Gaston Bachelard estabelece como a “busca de uma determinação fenomenológica de imagens” poetizantes que procurem redesenhar a persona João Denys enquanto espaço, enquanto lugar, e portanto, enquanto marco referencial a ser celebrado.

Caminho este que nos faz ousar experimentar livremente via a “dialética do interno e do externo”, repercutindo numa “dialética do aberto e do fechado”, e mergulhando pela “imensidão íntima”, sobre a qual Bachelard refere-se usando uma citação do poeta alemão Rainer Maria Rilke, na qual ele diz que “o mundo é grande, mas em nós ele é profundo como o mar”. E nas encruzilhadas aqui traçadas, o recorte de mundo que se faz anunciar é um lugar chamado João Denys.

3. João Augusto Lira é ator, produtor teatral, professor, tradutor, escritor, especialista em literaturas de língua inglesa e doutor em teoria da literatura pela UFPE. Autor do livro “Poética do Grito & Geografia da Vertigem – Um olhar sobre a dramaturgia de João Denys” (2018), publicado pela CEPE Editora, obra que faz parte das publicações do SESC/PE.

Ao abrir o espectro da luneta dentro do âmbito de nossa apreciação, somos tragados por uma luz ofuscante que nos coloca em um largo espaço margeado por imensas colunas repletas de inscrições em relevo de símbolos, palavras, linguagens imemoriais. Estamos em um longo corredor de algum templo cerimonial antigo, ou a nave de uma igreja tão extensa que não conseguimos avistar os seus extremos. O teto é uma manta sem fim de noite estrelada bordada à mão.

A pouco mais de sessenta passos à nossa frente, vislumbra-se uma imagem no átrio central suspensa no ar. Vê-se uma casa com crianças brincando e riso incontido de festa caseira. Rodeada pelas crianças, que não param de pular e rodopiar em brincadeiras de quintal, uma mãe recosta-se serena em uma cadeira de balanço. Ela carrega no rosto um sorriso de ternura incessante e contempla o tempo indo e voltando ao seu redor. Eles estão em Currais Novos. Na aridez sertaneja do Seridó potiguar. Acima deles, uma lua cheia qual uma hóstia imensa eleva-se em ofertório, girando sobre a mornidão do amor eterno que brilha ao luar. A imagem elevada é o nascedouro de todos os inícios, os trajetos, as partidas, as chegadas, os retornos, as retomadas, e as bases construídas.

Na medida que avançamos pelo corredor principal, percebemos que entre as colunas dá-se acesso a outros tantos espaços adjacentes. Em cada entrada vê-se uma série de subidas e descidas em espiral, que vão se expandindo alternadamente ao passo que nelas vai-se adentrando. Para cada rumo tomado chega-se tanto em pequenos cômodos quanto em salas ou grandes salões de presenças destacadas e outras subliminares. De tudo se encontra. As partes de fora. Os recantos das minúcias de dentro. Portas abertas, escancaradas, e outras trancadas, guardando baús de segredos-pergaminhos.

Os espaços são ocupados por inúmeros referenciais de composição, que remetem a particularidades do que neles habita. As primeiras séries de entradas e bifurcações revela-nos que estamos notoriamente no templo de um ser do Teatro. Por todos os cantos cintilam constelações do universo teatral e todo um conjunto de fatores que este abarca. Em portais, tal qual molduras, brilham grossas cortinas de vermelho-sangue. Há palcos em variados níveis. Chãos cênicos com hastes desenhadas que modulam cenários. Artefatos, fragmentos, e vestígios da criatura-ator, ladrão de vidas, estão por toda parte, assim como seus trajes e suas máscaras infindas. Urdimentos armados com sobrepostas varas de luzes a tudo iluminam. Partituras orquestradas de direção e encenação reverberam em uníssono como se respirassem um modo de pensar, formas de ver o mundo, de representá-lo, de transfigurá-lo, de multiplicá-lo, de recriá-lo, de poetizá-lo, de torná-lo grandioso em infinitas possibilidades.

Eis que entramos no território das ideias e dos frutos mais genuínos da criação do ser artístico. Onde os seus artifícios proliferam e suas palavras vão além dos limites de si mesmas. Tornam-se falas. Transmutam-se em gestos. Ecoam-se gritos. Fecundam vertigens onde as cores de sua imaginação ganham incalculáveis tonalidades. Terreno onde as suas capacidades se superam.

Pelos espirais que levam aos múltiplos patamares da casa desta presença, giram os espelhos de suas faces mais plurais. No largo dos saberes, as grossas paredes estão revestidas por lousas das mais diferentes formas e tamanhos. Riscados pelo giz do conhecimento, espalham-se pelas superfícies os indicadores da formação de artistas das variadas áreas do teatro. Arte-educadores, professores de teatro, atores, atrizes, diretores, cenógrafos, iluminadores, maquiadores. Podemos ler nas lousas testemunhos intermináveis daqueles que propagam e multiplicam ensinamentos e ofícios. Mãos que fazem questão de deixar marcas de reverência, celebração, e agradecimento pelo aprendizado que lhes foi transmitido.

Em outro vasto salão, há mesas compridas de madeira crua, sobre as quais estão colocadas pilhas de papéis e outras tantas folhas avulsas, que flutuam no espaço junto com palavras alçadas pelo vento que sopra através das dezenas de janelas. No ar evoluem dramaturgias. Mecanismos intertextuais e intratextuais do discurso dramático. Interfaces de um contradiscurso ideológico. Jogo multifacetado de escrituras que desencadeiam atos singularizados. Desconstrução, experimentação,

desestabilização, transfiguração, ressemantização, performatização; ações que transgridem o tradicionalismo estético-regionalista nordestino, focalizando relações estabelecidas entre produção textual, formação social, experiência vivida, e memória. Relicário de peculiaridade memorialista.

Transpõem-se as fronteiras do lugar e eis que emerge o homem. João Denys de Currais Novos; João Denys da aridez do sertão do Seridó; João Denys que abraçou Pernambuco enquanto segunda casa, segunda naturalidade, segunda metade originária; João Denys tantos e plurais; João Denys das areias do Pina; João Denys marinho; João Denys solar; João Denys das águas; João Denys dos sonhos dourados; João Denys das velas desfraldadas; João Denys da imaginação desenfreada e sem limites; João Denys incansável; João Denys irrequieto; João Denys teimoso; João Denys insistente; João Denys artista frutífero e de fonte incessante.

João Denys feito verbete pelos atentados poéticos do “famigerado” Jomard Muniz de Britto: “João Denys. [...] Diferença das diferenças. Avessos agrestes. Sertões desrealizados. Perversos nordestes. E por essa diferença entre diferenças faz surgir o imaginário de nossas contradições. [...] Artesanato de sabedorias. Artesão de complexidades. Artevidente de simbologias.[...] Ele sempre, recorrentemente, trans-bordando pelas margens terceiras, infinitamente, sem medo das rimas nem dos azuis desmantelos. [...] Onde vai parar este rapaz? [...] Tantas palavras para dizer o mínimo múltiplo incomum da grandeza de uma personagem que excede todos os dizeres e contradições.”

E assim, por fim, chegamos em João Denys Araújo Leite. Sejam bem-vindos!

FERNANDO ANTÔNIO GONÇALVES DE AZEVEDO: O FILÓSOFO DA ABORDAGEM TRIANGULAR

Anna Mae Barbosa⁴

Os congressos internacionais de Arte/Educação do SESC Piedade já fazem a mais de uma década, parte obrigatória do cronograma dos Arte/Educadores de todo o Brasil, no mês de julho de dois em dois anos. A parceria com a Universidade Federal de Pernambuco é uma demonstração de que as instituições só têm a ganhar com compartilhamento e diálogos. Nesses Congressos há sempre homenagens aos mais importantes arte/educadores do estado de Pernambuco e do Brasil. Este ano de 2023 os homenageados de Recife são o Prof. João Denys e o Prof. Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo. Fiquei muito feliz com a escolha e especialmente honrada com o pedido dos organizadores para que eu escrevesse sobre Fernando Azevedo, meu querido amigo e companheiro de trabalho há muitos anos. Apesar de eu ter sido obrigada a deixar Recife há 58 anos, nunca me afastei do lugar em que minha cultura foi feita e que considero minha terra. Fernando foi um esteio afetivo e intelectual que me manteve sempre em contato com Pernambuco.

Fernando desempenha um papel muito importante na Arte/Educação do Brasil por ser filósofo e especialista em Teatro, duas áreas que considero essenciais na educação de todo ser humano em qualquer lugar que viva e em qualquer profissão que atue. Através do Teatro nos tornamos capazes de nos comunicarmos integralmente com os outros interligando som, palavra, gesto, movimento, espaço, tempo, imagem, observação, fantasia e imaginação cujo desenvolvimento é essencial para descobrirmos o que não existe na realidade. Através da Filosofia conhecemos a nós mesmos e aos outros. No Brasil falta filósofos na Arte/Educação e o Teatro tem se expandido tão lentamente na educação escolar que nos deixa ansiosos por entender porque na educação não formal em ONGs ele se desenvolve rápida e consistentemente, além de facilitar a empatia das crianças umas com as outras estimulando a cognição.

Fernando com seus escritos em livros e revistas têm esclarecido nossas mentes, ampliado nossos horizontes, e problematizado a função do diálogo como propulsor do conhecimento. Suas aulas e palestras são ricas em metáforas e estimuladoras do pensamento filosófico. Fernando flui, para, raciocina, continua a jornada, enfrenta a tempestade de ideias e amparado na filosofia se organiza. Eu sinto falta de ter tido uma flexível formação filosófica, mas pelo contrário, ter sido educada para a pétrea letra da lei que nunca me salvou da tempestade de ideias.

Não poucas vezes me afoguei em águas turbulentas e tive de me reconstruir enfrentando duras perdas.

Fernando foi também, desde o início de sua vida intelectual um batalhador em favor da educação chamada naquela época “especial” e hoje “inclusiva”. Trabalhamos juntos para todos os congressos do programa Arte sem Barreiras da Funarte, que deixou marcas profundas na consciência dos participantes que defendiam a integração de alunos deficientes na sala de aula comum como forma de aprendizagem coletiva de comportamentos e ideias.

4. Professora, pesquisadora, arte/educadora e criadora da Teoria da Abordagem Triangular.

No primeiro projeto coletivo para televisão que organizei, a participação de Fernando foi decisiva. Trata-se de uma série de cinco episódios no ano 2000 sobre Arte na Educação do projeto Salto para o Futuro, que resultou no livro *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte* publicado pela Editora Cortez. O convite e a carta branca para escolher e conduzir os temas, além de convocar os participantes foi de Marcia Feldman e Rosa Helena Mendonça. Confesso que tinha ao mesmo tempo receio e fascínio pela TV. Fascínio, pois a TV atinge todas as classes sociais, era apenas necessário a educação preparar para a leitura crítica da imagem; receio, pelas relações naquela época da educação pela TV com a rede Globo e seus interesses políticos.

Mal sabia eu que hoje iria considerar a Fundação Roberto Marinho flexível e respeitadora em comparação com os bancos e empresas que não tendo nada que ver com educação, a partir de 2006 se improvisaram em fundações educacionais, gradativamente tomaram de assalto o MEC para reduzir o ensino, especialmente o Médio, a mero escrever, ler, contar, manejar programas de computador e obedecer e defender o capitalismo selvagem.

A experiência com o Salto para o Futuro, como depois com o programa Toda Beleza na rede Futura foi de respeito aos nossos objetivos explícitos de mudança teórica, filosófica e metodológica do Modernismo para o Pós-Modernismo centrado principalmente no Multiculturalismo, já que o Interculturalismo era muito avançado para aquele tempo e tinha sido muito mal recebido pelas elites dominadoras do sistema das Artes na política cultural que imprimi ao Museu de Arte Contemporânea (MAC) quando o dirigi de 1987 a 1993.

A participação no programa de TV e os textos do livro sobre multiculturalidade couberam a Ivone Richter e a Fernando Azevedo, que também aceitou discorrer sobre a relação das ideias culturalistas com a educação especial a pedido da própria Ivone, pois cada parte do livro foi amplamente discutida entre os arte/educadores colaboradores. Esse livro abriu caminho para a divulgação da Abordagem Triangular (AT) e sua correspondência com o Pós-Modernismo na Arte/Educação no Brasil. Muitos dos colaboradores do livro foram essenciais para a construção da AT, entre eles dois pernambucanos, Rejane Coutinho e Fernando Azevedo.

Fernando Azevedo consolidou a AT estudando aspectos importantíssimos de sua constituição filosófica, histórica e metodológica. Posso dar como exemplos os seguintes textos: *Movimento Escolinha de Arte: em cena memórias* de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa e *Histórias Vivas de Lutas: O Encontro entre Paulo Freire, Noemia Varela, Ana Mae Barbosa e Francisco Brennand*, que esclarecem a matriz dialogal da AT que poucos críticos viram. Os países europeus colonizadores do ensino da Arte no Brasil procuram encaixar a AT como tradução brasileira do DBAE americano só porque estudei nos Estados Unidos. Os colonizadores usam a técnica de desqualificar o que os colonizados criam para se manterem como hegemônicos e os próprios colonizados repetem a opinião desqualificante dos colonizadores acerca da produção autóctone de seu próprio país. Fernando viu a grande influência de Paulo Freire onde os outros não viram porque não quiseram, pois para mim é evidente que a contextualização é a base da conscientização, assunto que discuti com o próprio Paulo Freire. Ele foi examinador da minha tese de Livre docência na USP a qual deu origem ao livro *A imagem no Ensino da Arte* que lançou ao público a AT. Paulo Freire se reconheceu no texto pois a AT fora experimentada nas escolas públicas do município de São Paulo quando ele foi Secretário de Educação da Prefeitura da cidade, antes de ser explicitada publicamente.

Fernando Azevedo como filósofo decolonizador soube ver a gênese da Abordagem Triangular em Paulo Freire, reconhecida também em recente artigo do historiador da Arte e Arte/Educador Afonso Medeiros.

Outro relevante artigo de Fernando para o reconhecimento da AT foi *A Abordagem Triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora* que aponta para um valor

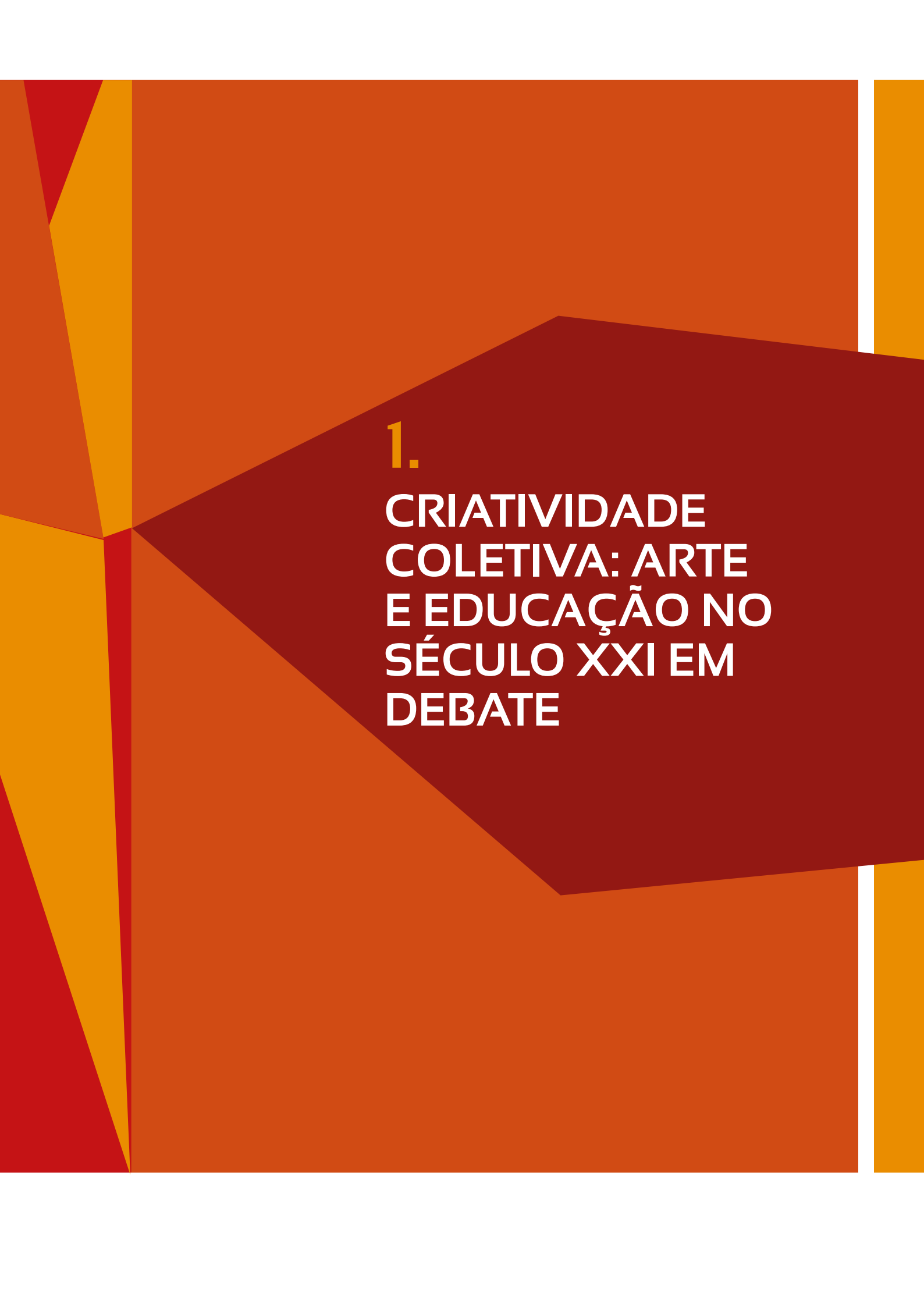
atribuído a Arte pela Educação Modernista, a criatividade, nunca negado pela AT, entretanto revisto à luz de pesquisas para dar ênfase a criatividade coletiva.

Um dos artigos de Fernando que uso com meus alunos é Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais, além da sua dissertação de mestrado defendida na ECA/USP, Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa orientada por Regina Machado e seu livro A Abordagem Triangular no Ensino das Artes como Teoria e a Pesquisa Como Experiência Criadora resultante da tese de doutorado A formação do arte/educador a partir da recepção da abordagem triangular em Pernambuco defendida na Faculdade de Educação da UFPE que teve como orientadora a Dra. Clarissa Martins de Araújo. Fernando durante o doutorado pediu uma bolsa sanduíche à CAPES mas enquanto os estudantes do Brasil todo escolhem fazer suas bolsas de pesquisa no exterior, ele escolheu ir para Universidade Federal do Rio Grande do Sul onde com a orientação de Analice Dutra Pillar se integrou ao grupo de Estudos GEARTE o qual é muito produtivo e eficiente. Sua escolha vale um atestado de decolonialista.

Dos artigos de Fernando falo principalmente dos que vocês, que vão ouvi-lo neste congresso, podem encontrar facilmente na internet, mas ele tem escrito só coisa boa.

Acima de tudo Fernando é um ser humano espontaneamente sem arrogância e vaidade, que apesar de muito inteligente é também generoso. Como amigo é de uma fidelidade inabalável nos momentos de alegria e tristeza. Tive o privilégio de poder contar com ele nos piores momentos da minha vida, assim como, com ele festejei as muitas alegrias que a vida me deu.

Longa vida a Fernando Azevedo, merecedor de nossas homenagens como pensador e como ser humano engajado em construir um mundo melhor para todas as classes sociais, não importa as diferenças, através da Arte.



1.

**CRIATIVIDADE
COLETIVA: ARTE
E EDUCAÇÃO NO
SÉCULO XXI EM
DEBATE**

VIRADA EDUCACIONAL DOS /AS ARTISTAS COMO CRIATIVIDADE COLETIVA: IMAGEM, LEITURA E CONTEXTUALIZAÇÃO

Anna Mae Barbosa⁵

No Brasil, a Abordagem Triangular⁶ no ensino da Arte iniciou a prática da leitura de imagem, da obra ou do campo de sentido da Arte, na educação escolar, da Educação Infantil à formação de professores de Arte na Universidade. A Abordagem Triangular propõe a articulação dos processos perceptivos, cognitivos, analíticos e criadores em torno das ações de:

1. Fazer Arte;
2. Ver e Ler a imagem, a obra ou o campo de sentido da Arte⁷;
3. Contextualizar - o que é expressado e as imagens e os objetos que são lidos em termos históricos, sociais, vivenciais, subjetivos, etc.

O objetivo é desenvolver a percepção e a imaginação para capturar a realidade circundante (pela imaginação descobrimos o que não existe na realidade).

Desenvolver a capacidade crítica para analisar, imagens, objetos e a realidade percebida.

Estimular a capacidade criadora não só para materializar o imaginado, mas também para responder adequadamente à realidade percebida e analisada modificando-a ou transformando-a.

A vantagem desta Abordagem é que não é composta por disciplinas, mas por processos mentais como tradução de imagem mental em imagem materializada, processos de descrição, análise e interpretação e processos de identificação e comparação cultural entre tempos, espaços e modos de vida diferentes.

A leitura tem sido enfatizada na educação contemporânea por todas as correntes pedagógicas e muito especialmente pela Pedagogia Crítica e pela Pedagogia Cultural. Falamos da leitura de palavras, textos, livros e também da leitura de gestos, ações, necessidades, desejos, expectativas, imagens e objetos.

A leitura como identificação cultural, como necessidade de reconhecimento de si próprio e de construção da realidade na qual estamos inseridos é o centro da educação que se pretende desenvolver não só através das palavras, mas também através da imagem.

5. Professora Emérita da Universidade de São Paulo USP, onde lecionou nos programas de Graduação e Pós-Graduação em Arte/Educação por 47 anos. Atualmente ensina Educação em Arte e Design no Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Anhembí Morumbi. Ensinou nas Universidades de Yale, The Ohio State University e Universidad de Granada. Publicou 24 livros. Ganhou os Prêmios Edwin Zigfield (USA); Sir Herbert Read (InSEA); Itaú Cultural 30 anos (2017); Comenda Nacional da Ordem Científica (Ministério da Ciência e Tecnologia), Comenda da Ordem Cultural (Ministério da Cultura), entre outros. Professora Honoris Causa da UFPB, da UFPE e da Universidad de las Artes (UMA) da Argentina.

6. Pesquisa iniciada em 1980 - Semana de Arte e Ensino USP. First Publication: 1991;

7. Também é referenciada como Fazer, Ver, Contextualizar em: BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no Ensino da Arte*. SP: Editora Perspectiva, 2019, 9ª edição (primeira edição 1991).

Se pretendemos educar para uma leitura do mundo, como dizia Paulo Freire, será preciso considerar de igual importância a Leitura Verbal e a Leitura de Imagens, prática que desenvolveu para seu Sistema de Educação de Adultos. Desde sua primeira experiência exitosa ao alfabetizar 300 trabalhadores rurais de Angicos, uma pequena cidade do Estado do Ceará em 40 horas ele usava pinturas de Francisco Brennand para através da leitura da imagem deflagrar o diálogo com seus alunos sobre a própria cultura deles.



Guache do artista plástico pernambucano Francisco Brennand, ilustrando a discussão do conceito de cultura nos Círculos de Cultura.



As pedagogias de Paulo Freire remetem à libertação como forma de enfrentamento de múltiplas realidades opressoras.

Figura 1 e 2: Guaches do artista de Pernambuco Francisco Brennand, que servia de base para a discussão do conceito de cultura nos Círculos Culturais.

Falo de uma leitura que não é apenas formal em termos de linha, cor, espaço, etc., mas de uma leitura interpretativa, crítica, contextualizadora do ponto de vista social. A AT não prescreve nenhuma teoria para a empreendermos a leitura de imagem. Pessoalmente uso a Estética Empírica, a Estética Relacional, já muito conhecidas e a Estética da Atmosfera⁸ que começa a se desenvolver. Mas, a escolha do processo de análise é do professor quase sempre em conformidade com seus alunos no caso das Universidades. Grupos de estudos em diferentes Universidades escolhem diferentes metodologias de leitura de imagem. Por exemplo, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o Grupo GEARTE liderado por Analice Dutra Pillar trabalha com a Semiótica de Greimás⁹, a PUC-SP com a Semiótica Sincrética¹⁰, Luciana Fisher (Mato Grosso do Sul) com a Semiótica de Pierce¹¹. Temos ainda grande influência de Georges Didi-Huberman no grupo de Rita Bredariolli¹² UNESP. Já o grupo de Jocielle Lampert está se especializando na Fenomenologia de John Dewey que

8. A Estética da Atmosfera vem sendo definida como intercultural. Nesse sentido, o conceito Estética da Atmosfera contribui para a renovação dos princípios e metodologias da estética codificados. Ela tem como foco a inter-relação do objeto estético, do comportamento estético e da percepção estética, revela as semelhanças e diferenças de experiências estéticas de diferentes tradições (compatibilidade, incompatibilidade, transição, entrelaçamento), e atribui importância de igual valor a essas experiências sem hierarquização. Na verdade, a estética contemporânea é em grande parte intercultural.

9. GREIMÁS, A. J.; COURTÉS. *Dicionário de Semiótica*. Trad. De Alceu Dias Lima e outros. São Paulo, Cultrix, 1989. RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra R. *Imagem também se lê*. São Paulo: Edições Rosari, 2005.

10. OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). *Semiótica Plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia (Org.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

11. OLIVEIRA, Luciana Davi (Luciana Fisher). *Abordagem triangular e metáforas: epistemologia e cognição*. Tese de Doutorado. CAP USP, 2020.

12. BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. *A lógica indisciplinada das imagens em correspondências temporais*. In: **III Encontro Anual da AIM**, 2014, Coimbra. Atas do III Encontro Anual da AIM. Coimbra: AIM, 2013.

destaca a Leitura da experiência na Universidade do Estado de Santa Catarina¹³. No Pará se destaca a leitura histórica no contexto da contemporaneidade¹⁴ amazônica. Em Juiz de Fora as metodologias feministas e a inter-relação com o design social se destacam nas pesquisas de vários grupos¹⁵, assim como no Nordeste (Pernambuco, Paraíba), UFMG, UNESP, a leitura culturalista de Paulo Freire domina combinada com outras fontes decolonialistas e algumas cognitivistas.

Piaget, Arthur Efland, Elliot Eisner, Michael Parsons são teóricos cognitivistas que encontram eco no Brasil especialmente nos grupos decolonizadores. Isso não é incoerência. Influência teórica não é dominação se aliada a visões autóctones estruturantes das culturas locais. São exemplos de leituras interculturais Lucia Pimentel na Universidade Federal de Minas Gerais, Rejane Coutinho na UNESP, Christina Rizzi na USP, Sidney Peterson Lima no chão da escola, Vitoria Amaral mais voltada para o feminismo da UFPE, Robson Xavier na UFPB, Jurema Sampaio na UNICAMP, Fábio Rodrigues e Renata Felinto na URCA/ Ceará.

A Cultura Visual de procedência espanhola combateu a Arte na Educação um curto período, mas encontrou caminhos profícuos no estudo de cinema com a liderança de Alice Fátima Martins e da cultura do povo com Leda Guimarães na Universidade Federal de Goiás onde na Escola de Música se desenvolveu a e-arte/educação estimulando pesquisas com tecnologias contemporâneas também, em Artes Visuais orientadas por Fernanda Pereira da Cunha. Na Universidade Mackenzie com Miriam Celeste Martins o estudo da imagem se configurou através da influência de Ricardo Marin e da Universidade de Granada em direção à Pesquisa em Arte/Educação baseada em Arte ou meta/arte.

A Teoria do discurso tem contribuído para os processos de análise de imagem e obra de Arte¹⁶ como nos textos de Fernando de Azevedo¹⁷, mas as teorias da comunicação estão interferindo positivamente na ampliação do escopo das leituras associadas a Contextualização¹⁸.

A Arte/Educação à distância (EAD) vem se desenvolvendo no Brasil e a dupla José Minerini Neto e Ana Amália Barbosa são excelentes produtores de conteúdo estimulador de leitura de imagem e contextualização.

Aqui falo principalmente de trabalhos que conheço de perto, mas muitas linhas de interpretação da linguagem visual estão sendo produzida nas universidades.

O hibridismo teórico é uma marca da Pedagogia da Arte/Educação nas Universidades brasileiras, talvez uma consequência da autonomia que a Abordagem Triangular permite aos professores ao não prescrever nenhuma metodologia para a leitura de imagem. Como verão adiante mais de cinquenta por cento dos professores de arte trabalham com a Abordagem Triangular.

13. LAMPERT, Jocielle e WOSNIAK, Fabio. **Revista Apotheke**, número especial Dewey: Educação, Artes Visuais e Experiência v. 7 n. 2 (2021)

14. MEDEIROS, Afonso. *Ana, Paulo, John: apontamentos para uma filosofia multiplanar da Arte através da educação* em PETERSON. Sidney e MIDORI, Amanda **O ensino artístico que temos e o que queremos**. Porto: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2021.

RIZZI, Maria Christina e SILVA. Mauricio Virgulina. *Um manifesto sobre a Arte/Educação que queremos considerando a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e das Culturas Visuais e a Educomunicação como proposta decolonial* em PETERSON. Sidney e MIDORI, Amanda. **O ensino artístico que temos e o que queremos**. Porto: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2021.

15. FONSECA, Annelise Nani. *Abordagem Triangular e Processo criador*, aceito para publicação na Revista GEARTE 2022; URBANO, Clarissa Souza Palomequé. *Ecologia: Arte e Design*. Dissertação de Mestrado no Programa de Design, Arte e Tecnologia da Universidade Anhembi Morumbi, 2010.;

FONSECA, Annelise Nani e BARBOSA, Ana Mae *Criatividade Coletiva: Arte e Educação no século XXI*, SP: Editora Perspectiva .2023

16. CAMPOS, MCR. *Uma Leitura sobre a Política de Avaliação e a Abordagem da Obra de Arte como Entrelugar Mediador de uma Intervenção Discursiva* - Currículo sem Fronteiras, 2020 - curriculosemfronteiras.org

17. AZEVEDO, Fernando. A recepção da abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais em Pernambuco; histórias e sentidos. Faculdade de Educação UFPE. Tese de Doutorado, 2014.

18. RONCO, Giuliano. *Abordagem Triangular do ensino da linguagem audiovisual*. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais, ECA/USP, 2018; SILVA. Mauricio Virgulino. *Cartas a Teodora: confluências entre a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e a Educomunicação para uma arteducomunicação decolonial*. Doutorado, ECA-USP, 2021. Orientação de Maria Christina Rizzi.

Leitura de livros e de imagens é decodificação e atribuição de significado para cuja construção participam interligadamente objeto e leitor numa ação designada por Derrida como “*subjectil*”, a qual transforma o leitor em um recriador do autor.

Se a Leitura de imagem é construção de conhecimento, seja qual for o instrumento de análise, a Contextualização ilumina a leitura levando a Arte a funcionar não apenas como deleite, mas principalmente como base para a crítica cultural e social. O contexto é a fibra ótica da leitura.

A contextualização como instrumento fenomenológico e epistemológico da Abordagem Triangular foi construída em relação direta com a ideia de “conscientização” de Paulo Freire.

Só tornando-se conscientes da opressão os sujeitos podem se libertar da realidade opressiva, da injustiça e do colonialismo sistêmico.

Fui aluna de Paulo Freire desde 18 anos de idade e nossa relação não se esgarçou apesar da diáspora provocada pela Ditadura militar de 1964-1984. Ambos originários de Recife (Nordeste do Brasil), ele se exilou no Chile e posteriormente na Suíça e minha família em São Paulo. Visitei-o duas vezes na Suíça ficando hospedada com ele e sua mulher, que muito contribuiu para sua obra. A minha ligação com os Freire foi tão próxima que eu fui aluna de Paulo Freire, Madalena sua filha minha aluna, minha filha Ana Amália aluna de Madalena e Carolina, filha de Madalena aluna de Ana Amália, minha filha. Trata-se portanto de uma ligação educacional e inter-geracional.

A pesquisa mais extensa e aprofundada que fizemos antes de adotar a Abordagem Triangular em nossa prática educacional foi na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo¹⁹ quando Paulo Freire de volta do exílio tornou-se o diretor daquela instituição (1989 a 1991). A convite de Paulo Freire assumi a coordenação da reorganização curricular de Artes, iniciei a pesquisa e Maria Christina Rizzi, que era minha orientanda e mediadora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo que eu dirigia (1986-1993), prosseguiu brilhantemente.

Na Escolinha de Arte de São Paulo²⁰ já vinha pesquisando a leitura de objetos levando os alunos a lojas de moda e de objetos de Design para observarem e desenharem modificando a roupa ou o objeto para se adequarem aos seus corpos ou a seus ambientes quotidianos sob a tutela de Paulo Freire, que nos enviava livros e discutia ideias comigo e sua filha Madalena, pois trabalhávamos juntas.



Representação realística do abajur



Abajur adaptado ao quarto da aluna

Figura 3: Desenhos de observação do mesmo objeto por duas crianças de 9 e 10 anos em uma loja de objetos de design. Escolinha de Arte de São Paulo, 1970. A proposta era adaptar o objeto observado a um ambiente imaginado pela criança

19. Havia em 1989 na Secretaria municipal de Educação de São Paulo 703 escolas públicas, muitas delas em condições bastante precárias, uma educação municipal de pouca qualidade, servindo a 720.000 alunos distribuídos, por partes iguais, entre Educação infantil (4-6 anos) e educação fundamental (7-14 anos). No total, 39.614 funcionários da educação municipal (professores, administradores e pessoal de apoio), que representa 30% do total de servidores públicos da cidade de São Paulo, constituem um desafio à imaginação administrativa e pedagógica (Freire, 2001, p. 14).

FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

20. LIMA, Sidney Peterson de. *Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história*. Mestrado em Artes, Instituto de Artes da UNESP, 2014.

A Contextualização é fundamentalmente decolonizadora pois trata de levar a ver além do objeto e da imagem suas conexões com a cultura na qual foi produzida pelo olhar de leitores diferentes, em diferentes tempos.

Paulo Freire apontou em seus livros o problema da colonização cultural introjetada inconscientemente pelo colonizado, o que Nora Merlin²¹ vem chamando de “colonização inconsciente”, que vai além da colonização cognitiva e torna-se facilmente uma colonização emocional. As ideias decolonizadoras de Paulo Freire se originam no estudo das relações entre opressor e oprimido. A falta de consciência acerca da colonização cultural leva ao desejo do colonizado oprimido ser opressor e ele assume esse papel de multiplicador da opressão assim que pode. Da mesma maneira, intelectuais dos países colonizadores inconscientemente assimilam as estratégias colonizadoras ancestrais e perpetuam as atitudes colonizadoras embora racionalmente as critique. É o exemplo do que fizeram com a Abordagem Triangular, na qual alguns europeus não conseguiram ver a influência de Paulo Freire e declararam ser cópia do DBAE americano. Tornaram essa acusação verossímil pelo fato de eu ter estudado nos Estados Unidos²², mas essa interpretação não é verdadeira pois parte de uma análise parcial e não de análise abrangente e desinteressada. É óbvio que somos produto de diferentes influências. As influências são escolhidas, depuradas, resultam em compostos híbridos; a dependência é sistêmica, manipulada e quase sempre têm força de lei, como a última reforma educacional do Brasil em 2016 (BNCC), que reduziu o ensino das Artes ao Fazer e a Apreciação. Depois de trinta anos de sucesso escolar com a Abordagem Triangular, nunca oficializada pelos governos, mas largamente praticada em todo o país como foi comprovado no II Congresso Internacional Online entre Arte, Cultura e Educação: Reconexões da Abordagem Triangular no Ensino das Artes (UFG, 2021), as leis educacionais do Brasil em 2018 voltam a falar de Apreciação em lugar de Leitura e excluem a Contextualização no ensino das Artes. Nesse Congresso do qual participaram mais de duas mil pessoas Ana Mae Barbosa, Glacy Antunes de Oliveira, Annelise Nani da Fonseca, Ana Flávia Tavares de Melo, Fábio de Castilhos e Fernanda Pereira da Cunha realizaram uma pesquisa respondida por 1009 participantes a qual demonstrou:

1. 58% tinham graduação ou licenciatura em Artes;
2. 73,7% trabalhavam em Ensino da Arte. Portanto, 24,35% de professores de Artes não têm formação em Artes. Quase um quarto dos Professores de Arte;
3. 54,9% já utilizavam a Abordagem Triangular;
4. Apenas 184 pessoas não conheciam até então a Abordagem Triangular, portanto 826 a conheciam.

Portanto, a Abordagem Triangular é de domínio de quase todos os professores de Artes, que têm formação em Artes no Brasil, apesar da campanha para sua destruição por parte dos colonizadores e dos brasileiros que atuam em suas universidades como filiais empobrecidas de Universidades estrangeiras.

Destruir a história do colonizado é o caminho mais fácil de dominação colonizadora. Desqualificar o colonizado e desacreditá-lo como criador de sua própria cultura é essencial para perpetuação da colonização. Mas a Abordagem Triangular tem origem direta com a pedagogia freireana, em contato com as diferentes soluções pós modernas para o ensino da Arte, inclusive até com algumas

21. Nora Merlin, intelectual argentina desde sua primeira palestra em abril de 2019 no Congresso Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: colonialismo e questões de gênero, por mim organizado com a ajuda de representantes de todo o país, vem sendo muito lida e citada pelos arte/educadores decolonialistas no Brasil (ver Revista GEARTE)

22. Critico o DBAE por ser disciplinar no livro *A imagem no ensino da Arte* (São Paulo: Editora Perspectiva, 1991) no qual lanço a Abordagem Triangular depois de quase 10 anos de pesquisas em locais diferentes. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul por Analice Dutra Pillar e Denise Alcade com alunos de Escolas Públicas e Privada, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo como mediação cultural e na Secretaria de Educação do Município de São Paulo no período que Paulo Freire foi Secretário de Educação continuando com Mario Sergio Cortella.

soluções modernistas, entretanto culturalistas²³, como as *Escuelas al Aire Libre* do México evitando repetir erros que eu própria critico em meus livros no DBAE americano tais como ser composto por Disciplinas e especificar, fragmentando a leitura em História, Crítica e Estética, tarefa de especialistas.

É na contextualização que rompemos as limitações individuais e refletimos acerca do mundo que nos cerca, do mundo que nos querem impor, do mundo imaginário e do mundo que queremos construir.

A contextualização é talvez o mais pervasivo processo deflagrado pela Abordagem Triangular. Está referenciado à leitura da imagem, da obra ou do campo de sentido da Arte e também ao fazer. Que relação meu fazer tem com outros fazeres de outra natureza? Que relação meu fazer tem com o de outros artistas?

A contextualização é mediação entre as diferenças culturais. A educação intercultural confia na contextualização para que o ser humano possa se ver, ser visto e ver os que estão ao seu redor.

A contextualização corresponde à conscientização de que falava Freire. CONTEXTUALIZAÇÃO é muito importante para a conscientização social e uma visão crítica da sociedade.

A contextualização faz a diferença e abre a mente para questões sociais, históricas, antropológicas, realidades e ambientes, preconceitos naturalizados, desigualdades e necessidades de melhor qualidade de vida, bem como diferentes formas de interdisciplinaridade.

O aprender fazendo, o aprender destrinchando o já feito e o aprender ao ver fazer são engrenagens cognitivas conaturais aos seres humanos, que nascem predispostos ou aparelhados a gradativamente saber sobreviver em seu meio ambiente. O contexto é tremendamente variável, de acordo com o que se quer fazer e o como que se quer ver fazendo ou se quer ver feito. A contextualização é responsabilidade e decisão pedagógica de cada professor, pois é no processo de contextualizar que ele amplia suas decisões teóricas ou meramente temáticas. É na contextualização que rompemos as limitações individuais e refletimos acerca do mundo que nos cerca, do mundo que nos querem impor, do mundo imaginário e do mundo que queremos construir.

A contextualização é mediação entre as diferenças culturais. A educação intercultural confia na contextualização para que o ser humano possa se ver, ser visto e ver os que estão ao seu redor. Portanto a cognição holística só pode acontecer a partir da contextualização que cada indivíduo ou cada comunidade constrói. O coletivo e o individual criam narrativas complementares.

Resulta sempre em fracasso a importação dos modelos ditos civilizados europeus. Só a interculturalidade pode nos salvar do lugar de subalternidade ao qual fomos condenados na África e na América Latina. Minha tese de doutorado escrita em 1977 era pesadamente baseada em Paulo Freire e na Teoria da Dependência. Em 1992 o Bureau International d'Éducation em Genève, através de Elliot Eisner me encomendou um texto sobre Arte Educação no Brasil. Meu texto foi escrito do ponto de vista decolonial e nem meu texto, nem os textos dos escritores escolhidos por Elliot Eisner foram jamais publicados pelo BIE. Desistiram do livro. Publicamos os textos em outros veículos. Mas a resposta que me deram em carta datada de 21 de abril de 1992 foi "you suggest replacing the domination of European and North American codes by that of local codes. Slight modification of this paragraph will avoid such interpretation"²⁴ Mas era o que eu queria dizer mesmo. Acho que Walter Mignolo tem toda razão ao dizer que para nós a Cultura Europeia deve ser um estudo de caso e não um modelo.

23. Em um Congresso em Sevilha, Juan Carlos Araño aventou a possibilidade de eu ter sido influenciada pelo *Critical Studies* de David Thistlewood, com o qual concordo, pois David esteve duas vezes no Brasil a meu convite eu era frequente participante de seus eventos profissionais.

24. Carta de Victor Adamets Chief. Studies Unit do BIE Genève, 21 de abril de 1992.

Não à exclusão do CONTEXTO

Podemos dizer que aquilo que distingue a Arte/Educação modernista da Arte/Educação²⁵ pós-moderna é o lugar dado à leitura da imagem ou da produção artística visual dos outros, quer estes outros sejam artistas, designers, artesãos, publicitários, videastas, produtores de *lives*, blogueiros, interneteiros etc.

A Contextualização é a porta aberta para a interdisciplinaridade e para a leitura do social, para o combate à colonização cultural sistêmica.

Todas as disciplinas, todo o conhecimento humano categorizado pode ser movimentado no processo de contextualização desde a Matemática, Ciências, Antropologia, História, Sociologia, etc. Enfim, a obra convida o espaço ao redor as circunstâncias de várias naturezas e a curiosidade do sujeito para colaborar no entendimento da imagem que analisa e na imagem que produz

Contextualização não é mera APRECIÇÃO.

Por que não é apreciação? Por que a “apreciação” é palatável para o currículo que as classes dominantes desenharam para o Brasil? Elas aprenderam com as manobras do século XIX em relação aos processos de industrialização e consumo. Era preciso ampliar o consumo para todas as classes sociais, era importante fazer o povo, os operários comprarem os produtos por eles próprios produzidos, era importante moldar o gosto e o desejo do povo operário. Criaram na Inglaterra cursos de apreciação artística. A palavra apreciação no Brasil significa também admiração. Se eu digo: “Eu aprecio você”, estou significando que lhe admiro, que gosto de você.

A classe dominante se associa no Brasil aos museus para produzir um discurso de convencimento dirigido às classes subalternas, tentando convencê-las de que aquilo de que a burguesia gosta é o único padrão de valores válido. É assim que é mantida a colonização europeia e norte-americana branca. Os museus querem que todos pensem que tudo que eles guardam é valioso esteticamente. Em um país como o Brasil, que sofreu duas ditaduras implacáveis: O Estado Novo (1937-1945) e a ditadura Civil / Militar (1964-1984), existe no acervo dos museus muita obra ruim ou irrelevante, que entrou por ter sido produzida pela irmã do general ou pela filha do deputado. Apreciação é igual a “Deleite-se, mas não pense”. Por outro lado, a palavra Crítica, usada no sistema pós-moderno de ensino/aprendizagem da Arte na Inglaterra, está contaminada pelo uso cotidiano significando discordância. Se eu falar: Li seu artigo e tenho algumas críticas, se entende que eu tenho discordâncias com você. Poderia falar de decodificação em lugar de leitura mas acho uma palavra pedante do universo acadêmico e AT é prática. As nuances da prática linguística me fazem insistir na palavra leitura, que prefiro por significar a necessidade de alfabetização visual no mundo contemporâneo invadido pela imagem. Todas as profissões atuais precisam da imagem, exceto a filosofia.

A Leitura Crítica e Contextualizada da imagem é aprendizagem da linguagem presentacional, raciocínio através do pensamento visual, ação analítica e judicativa sem menosprezar os processos empáticos.

A virada educacional dos artistas também foi uma força confirmadora da importância do contexto na produção artística. Se os artistas consideram o contexto o como foco da sua construção estética cabe ao educador se empenhar nas decodificações do contexto e a escola confirmá-las desde que exequíveis. O trabalho educacional apresentado como Arte pelo/a artista é forma e conteúdo interligados; é cognição e criatividade; é ideia e materialidade do mesmo modo que Arte/Educação é imaginação e ação; produção e crítica.

25. No Brasil não usamos a expressão Educação Artística por ter sido a nomenclatura usada pela Ditadura Militar, mas as designações Arte/Educação; Arte- Educação ou simplesmente Arte Educação.

É somente nos anos 2010²⁶ que esta linha de construção artística, a partir das ações educacionais dos artistas ganha interesse no Brasil, embora Joseph Beuys tenha sido um precursor na década de 70 do século passado. O curioso é que os imitadores brasileiros dos celebrados trabalhos de Beuys (décadas de 1970 e 1980) eram os artistas que mais desprezavam educação. Um deles me disse um dia: “Sou contra esta sua mania de querer que todo mundo entenda de Arte. Para mim só interessa que entenda de Arte quem pode comprar meu trabalho”. Chegaram a trabalhar com feltro e banha que Beuys usava. Os imitadores talvez soubessem mas achavam que os compradores, o mercado e os públicos não sabiam as possíveis razões fenomenológicas da escolha destes materiais. Senso comum ou mito, Beuys foi salvo de uma queda de avião na Segunda Guerra Mundial por um grupo de tártaros, que envolveram seu corpo com ervas, banha e feltro. Ignoravam, não entendiam ou faziam questão de desprezar a importância que Beuys dava à educação atribuindo a seus atos educacionais a categoria de ações artísticas com muita propriedade e criando um experimento em Arte/Educação denominado “Escola Livre de Alta Educação” renomeado FIU (Universidade Livre Internacional²⁷).

No Brasil o precursor da Virada Educacional dos Artistas foi Otavio Roth²⁸ com o Projeto “A Árvore” no (MAC-USP), São Paulo/SP dentro do Projeto mais amplo sobre Arte e Ecologia desenvolvido pelo MAC de 1991/1992 quando fui membro do Comitê da ECO-92. Este projeto de Otavio Roth, financiado pela Prefeitura de São Paulo quando era Prefeita Luiza Erundina incluiu a participação de 10.000 (dez mil) crianças no mês de férias, em Julho²⁹.

“(…) La idea de Roth fue montar con los niños una instalación colectiva, a partir del esqueleto de un enorme árbol de largos gajos, dibujados en negro en una superficie de acetato transparente. Los niños, después de conversar con Octavio Roth, recibían hojas de árbol recortadas en papel adhesivo, las cuales deberían dibujar y pintar. Listas las hojas, fueron colocadas en el árbol y cada niño firmó con su nombre debajo de la imagen.³⁰”

O Projeto Arte e Meio Ambiente do MAC e a ação educacional de Otavio Roth foi muito bem sucedida e a árvore viajou por mais de 70 países, sendo enriquecida com mais folhas produzidas por muitas crianças de diferentes culturas, etnias e classes sociais. Trinta anos depois, já no século XXI a filha de Otavio Roth, Isabel, especialista em Direito Internacional, diante da situação ambiental do país e da necessidade de reforçarmos os princípios dos Direitos Humanos no Brasil, recontextualizou e tridimensionalizou a Árvore, que exposta no SESC Bom Retiro integrou uma mostra curada por Fábio Magalhães e que percorreu escolas em São Paulo.

Para enfrentarmos o presente podemos recorrer a instrumentos que foram eficazes em situações semelhantes no passado. O problema com a História é que nunca se repete, pois, as condições sociais mudam e é preciso recontextualizar em função do tempo, do espaço e das condições políticas. Isabel Roth fez isto.

26. Tivemos precursores da virada educacional dos artistas nos anos 90 no Brasil, não muito valorizados pelo sistema colonizado das Artes. A aceitação da colonização era endêmica.

27. Dália Rosenthal. *Joseph Beuys: o elemento material como agente social* ARS (São Paulo) vol. 9 no. 18 São Paulo, 2011. Este Artigo foi escrito a partir dos capítulos 5 e 6 presentes na Dissertação de Mestrado. O Elemento Material na obra de Joseph Beuys, defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-53202011000200008>

28. Foi gravador, designer gráfico, ilustrador e professor. Morou em Israel, Inglaterra, Noruega e Estados Unidos. Estudou fotografia e cursou Comunicação e Marketing na ESPM e Desenho Gráfico na Hornsey College of Art, em Londres. Foi um ativista dos direitos humanos. Seu engajamento político rendeu parcerias com as Nações Unidas e também com a Anistia Internacional.

29. Ver sobre o projeto Arte e Meio Ambiente. Ana Mae Barbosa: Tópicos Utópicos. BH: Comarte. 1998.

30. BARBOSA, Ana Mae. *Arte e Ecologia*. Anais do Congresso de Museus em México, 2008.



Figura 4. Depois de visita ao Parque Ibirapuera explorando árvores conversa sobre o projeto e sobre ecologia com Otavio Roth.



Figura 5. Receberam papel autocolante com corte prévio de folhas para desenharem.



Figura 6. O artista Otavio Roth colava as folhas no esboço dos galhos desenhado em acetato; cada aluno escrevia seu nome em adesivo e colocava em baixo da árvore.

A virada educacional dos artistas vem sendo apoiada pela crítica hegemônica das Artes, como é o caso do excelente trabalho de Rivane Neuenschwander³¹ que para seu Projeto O nome do Medo³² trabalhou com crianças no Parque Lage, Rio de Janeiro e com um estilista elaborou capas, baseadas nos desenhos que fizeram, para combater os seus medos. Esses trabalhos estiveram em várias exposições, inclusive no exterior.



Figura 7. “Mosquito da Dengue/Janela” e “Monstro Estranho (fotos: Pedro Agilson) (Fonte: <https://medium.com/revista-bravo/os-medos-na-inf%C3%A2ncia-7d9c08111d0>)

A obra de Graziela Kunsch, *Public Daycare* é uma das mais recentes na história da virada educacional dos artistas pois foi apresentada na Documenta de Kassel de 2022. A artista brasileira:

“Graziela Kunsch projetou um espaço com mobiliário para o acolhimento e desenvolvimento de bebês – que com os responsáveis têm entrada gratuita pela porta exclusiva do trabalho. Ela se baseou na “pedagogia emancipadora da pediatra húngara Emmi Pikler (1902-1984). O ambiente é seguro e de aprendizado para adultos e pequenos. A instalação mostra também escritos e fotografias de crianças no abrigo de Pikler, fundado em 1946. Uma sala contígua, escura e confortável, exibe uma projeção de Manuela, filha da artista, experimentando o método, que tem entre seus princípios a autonomia do bebê ao brincar#”. (Fonte: Revista Select)

31. Rivane Neuenschwander nasceu em 1967, em Belo Horizonte e atualmente vive em São Paulo. Por volta dos 22 anos, seu interesse por artes materializou-se no estudo de desenho na Universidade Federal de Minas Gerais. Não tardou a fazer sua primeira exposição individual, na Itaú Galeria BH e SP (1992). Daí em diante, passou por várias outras instituições culturais. Participou de duas bienais de Veneza, em 2003 e 2004, além de marcar presença em três edições da Bienal de São Paulo. Em 2015, apresentou o projeto The

32. Name of Fear, na Whitechapel Gallery, em Londres; em 2016, participou das exposições Histórias da Infância, no Masp, e Filmes e Vídeos de Artistas na Coleção Itaú Cultural.



Figura 8. Public Daycare.

A *Árvore dos desejos* é um projeto de Paulo Teles³³, “professor do Instituto de Artes da UNICAMP e Pós-Doutorado pela Escola de Comunicações e Artes da USP (2015). Podemos considerar Teles como um artista cujo trabalho participativo com os alunos é também sua própria obra de Arte. Esse projeto foi executado e exposto em Museus e Centros Culturais vários países da Ásia, África, América do Sul, várias cidades do Brasil e uma aldeia de etnia Pataxó e executado com crianças, adolescentes e adultos. É portanto Internacional e interdisciplinar porque se encaixa em diferentes categorias disciplinares como Educomunicação, Artes, História, Arte/Educação, Geografia, etc. Feito sobretudo em escolas do Brasil e de outros países, neste projeto professores, alunos ou participantes são orientados a recolher materiais recicláveis, discutir sobre consumo sustentável e produzir mídias (vídeos, fotos e narrações em áudio) sobre os desejos e sonhos de cada participante, que são divulgados numa árvore artificial produzida com os materiais coletados. Os produtos de mídia produzidos pelos alunos são ativados por sensores através de um sistema eletrônico incorporado na Árvore e projetados num telão”. Acompanhei na Namíbia em 2018 o trabalho de Paulo Teles e Rosana, professora de Arte da Escola Fundamental e Média de Campinas e fiquei entusiasmada pela atuação deles na sala de aula, transformando em Arte sua ideologia ecológica e iniciando as crianças em processos tecnológicos. A diversidade das árvores produzidas pela ação de Teles em cada país comprova seu respeito pela cultura local. Também é muito respeitoso com o processo participativo; Teles nomeia cada professor de sala de aula que colabora com seu trabalho.

Esses quatro artistas com sua obra ajudam a vencer o preconceito hoje indiscriminado contra Educação Pública, que é enorme no Brasil, só suplantado pelo preconceito de raça, de classe social e de gênero. Os ricos estudam em colégios caríssimos e/ou no exterior. Entretanto, este preconceito não é discutido mais amplamente porque não deixa cadáveres estendidos nas ruas das cidades, mas “apenas” gera seres humanos, em geral da classe dos despossuídos, infelicitados por inadequações à vida, exclusão e falta de estímulo cognitivo.

33. Tendo mais de trinta anos de atuação dedicada às artes e à comunicação, com trabalhos produzidos e exibidos em diversos países, atua nas áreas de arte tecnológica e de novas tecnologias de comunicação nos seguintes temas: processos criativos e inclusivos, linguagem audiovisual, mídias emergentes e arte-educação multiprocessual. Informações do Boletim de Educomunicação da USP, 2017.



figura 9. Árvore PATAXÓ HÃHÃHÃE.
 Fonte: <https://aei.art.br/residencias/arvore-dos-desejos/>

Figura 10. Árvore dos Desejos produzida em Portugal.

Fonte: <https://educomusp.wordpress.com/2012/12/22/educomunicadores8/>



Curiosamente entre os anos 1950 e 1970 a Arte na educação, como era de alcance apenas para crianças da classe média em diante, foi celebrada pelos estratos mais altos da sociedade.

Na década de 1970 a obrigatoriedade do Ensino das Artes na escola pública foi contaminada pelo preconceito pois criava uma Licenciatura que em dois anos pretendia preparar um professor para ensinar Música, Artes Plásticas, Teatro, Dança (Artes Cênicas) e Desenho Geométrico ao mesmo tempo. A preparação destes professores foi um fracasso Apesar de algumas Universidades importantes terem se recusado a esta polivalência e formação aligeirada, o mal estava feito e a má fama do professor de Arte considerado um mediocrizador da Arte se enraizou. Na USP, embora tivéssemos bons professores, o fato de só haver por muito tempo Licenciatura e não haver Bacharelado em Artes Visuais levava os alunos a abominarem Educação pois eram obrigados a ter disciplinas que segundo eles jamais precisariam delas pois pretendiam ser artistas. Eu lutei bastante pela criação do Bacharelado para só ter aluno interessados em serem professores. Parece uma contradição, mas aprovado o Bacharelado, muitos alunos formados voltavam para fazer a disciplina de Educação, quando era necessário ensinar para sobreviver. Eram recebidos com enorme alegria. A reflexão sobre Educação ajuda a reconhecer os processos de aprendizagem pelos quais passamos, nos conhecermos melhor e reconhecermos os heróis e heroínas da nossa própria história.

A virada educacional dos artistas é arte participativa e é desenvolvimento de criatividade coletiva de que trata esse Congresso.

Bibliografia

- AZEVEDO, Fernando. *A recepção da abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais em Pernambuco; histórias e sentidos*. Faculdade de Educação UFPE. Tese de Doutorado, 2014.
- BAL, Mieke. *Semiotic elements in academic practice*. Critical Inquire Chicago (Critical response). Spring 1996. Vol 22, Number 3, pag. 573 a 589.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no Ensino da Arte*. SP: Editora Perspectiva, 2019, 9ª edição. Primeira edição 1991
- BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da. *Abordagem Triangular nas Artes e Culturas visuais*. São Paulo: Editora Cortez, 2010
- BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. *A lógica indisciplinada das imagens em correspondências temporais*. In: III Encontro Anual da AIM, 2014, Coimbra. Atas do III Encontro Anual da AIM. Coimbra: AIM, 2013.
- CAMPOS, MCR de. Uma Leitura sobre a Política de Avaliação e a Abordagem da Obra de Arte como Entrelugar Mediador de uma Intervenção Discursiva. Currículo sem Fronteiras, 2020.
- CARTA de Victor Adamets. Chief., Studies Unit do BIE Genève, 21 de Abril de 1992
- DUARTE, Sanny Carla. *Estratégias de leitura de obra pictórica e de gráfico para o ensino de ciências nos anos finais do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020.
- ELKINS, James. *What do we want pictures to be?* reply to Mieke Bal. Chicago Critical Inquire (Critical response) Spring 1996. Vol 22, Number 3, pag. 590 a 602.
- FONSECA, Annelise Nani. *Abordagem Triangular e Processo criador*, aceito para publicação na Revista GEARTE 2022.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GREIMÁS, A. J.; COURTÉS. *Dicionário de Semiótica*. Trad. De Alceu Dias Lima e outros. São Paulo, Cultrix, 1989.
- HOUSEN, Abigail. *The eye of the beholder: measuring aesthetic development*. Harvard Graduate School of Education, 1983.
- LAMPERT, Jociele e WOSNIAK, Fabio. Revista Apoteke, número especial Dewey: Educação, Artes Visuais e Experiência v. 7 n. 2 (2021).
- LARROCHE, Caroline. *Qui copie qui? La peinture sous influence*. Paris, França: Éditions Solar, 2012.
- LIMA, Sidiney Peterson de. *Escolinha de Arte de São Paulo*: Mestrado em Artes, Instituto de Artes da UNESP, 2014.
- MEDEIROS, Afonso. *Ana, Paulo, John: apontamentos para uma filosofia multiplanar da Arte através da educação* em PETERSON. Sidiney e MIDORI, Amanda O ensino artístico que temos e o que queremos. Porto: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2021.
- OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). *Semiótica Plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004.
- OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia (Org.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.
- OLIVEIRA, Luciana Davi (Luciana Fisher). *Abordagem triangular e metáforas: epistemologia e cognição*. Tese de Doutorado. CAP USP, 2020.
- PARSONS, Michael. *Compreender a arte*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- PERONI, V.M.V.; Caetano, M.R.; Arelaro, L.R.G. (2019). *BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?* RBPAE – v. 35, n. 1 (p. 035 - 056, jan/abr)
- RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra R. *Imagem também se lê*. São Paulo: Edições Rosari, 2005.
- RIZZI, Maria Christina e SILVA. Mauricio Virgulina. *Um manifesto sobre a Arte/Educação que queremos considerando a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e das Culturas Visuais e a Educomunicação como proposta decolonial* em PETERSON. Sidiney e MIDORI, Amanda. **O ensino artístico que temos e o que queremos**. Porto: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2021.
- RONCO, Giuliano. *Abordagem Triangular do ensino da linguagem audiovisual*. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais, ECA/USP, 2018.
- ROSENTHAL Dália. *Joseph Beuys: o elemento material como agente social** ARS (São Paulo) vol. 9 no. 18 São Paulo, 2011.
- SILVA. Mauricio Virgulino. *Cartas a Teodora: confluências entre a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e a Educomunicação para uma arte-ducomunicação decolonial*. Doutorado, ECA-USP, 2021.
- TURINO, Célio. *Ponto de Cultura: o Brasil de baixo para cima*. São Paulo: Editora e Livraria Anitta, 2009
- URBANO, Clarissa Souza Palomequé. *Ecologia: Arte e Design*. Dissertação de Mestrado no Programa de Design, Arte e Tecnologia da Universidade Anhembi Morumbi, 2010

DO EGO AO ECO E A CRIATIVIDADE COLETIVA

Fonseca, Annelise Nani da³⁴

O que inspira o começo da escrita do texto para Abertura do VIII Congresso Internacional SESC de Arte/Educação – Criatividade Coletiva: Arte e Educação no Século XXI, consiste em um item de um edital da prefeitura de Maringá, minha cidade natal, que participei: “2.1. Não serão aceitas apresentações de caráter didático em que o aspecto criativo e artístico seja postergado³⁵” (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ, 2023. p.4). Este item é presente em praticamente todos os editais emitidos pela Secretaria de Cultura da Minha cidade e, vem me incomodando sucessivas vezes, uma delas resolvi escrever questionando para saber o motivo da oposição didática X criatividade, e a resposta que obtive é que eles se inspiram na escrita dos editais da Funarte e nada foi alterado. Este item me incomoda justamente porque ele condensa vários prejulgamentos relativos ao fazer artístico dos arte/educadores que, por sua vez, são vinculados à Criatividade Coletiva.

Penso que este item coloca em oposição didática X criatividade e, por consequência, o trabalho do arte/educador X artista que na área sofre preconceito de longa data, em virtude da tradição elitista da formação dos artistas no Brasil, reforçando preconceitos, discriminações e oposições equivocadas. Sendo assim, esse item denota uma espécie de mecanismo impeditivo para a participação de arte/educadores, configurando uma reserva de mercado somente para os “artistas”.

Atualmente discutimos justamente o oposto, a rejeição de oposições binárias tanto no ensino de arte como no fazer artístico, principalmente por meio de metodologias cartográficas, a/r/tográficas³⁶ que vão pensar a indissociabilidade das relações do ser artista/professor/pesquisar, por isso a escrita com barras justamente para ressaltar as conexões entre estas ações.

É importante destacar que essa oposição inclusive anda na contramão dos princípios das políticas culturais que visam justamente à democratização do acesso à arte com foco na mediação cultural e formação de público, ou seja, exige ações que envolvem inevitavelmente preocupações tanto com estratégias didáticas como com a qualidade criativa. Neste sentido, sugiro que os editais futuros solicitem para que os proponentes apresentem em seus projetos uma contrapartida vinculada a mediação cultural após os espetáculos de qualquer linguagem, podendo ser direcionadas tanto para o público em geral, como para os professores do município, por exemplo. Portanto, não excluir o caráter didático, e sim, na realidade, deve incluí-lo e estimulá-lo.

Neste sentido, após o lançamento do livro “Criatividade Coletiva”, penso que se fosse para apontar a característica principal dela, consiste justamente no seu caráter inclusivo e didático. Apon- to duas características em uma porque a apesar de já ser um ganho considerar outras perspectivas

34. Doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Design pela Anhembi Morumbi, bacharel e licenciada em Artes Visuais, bacharel em Moda e Bacharel em Psicologia (UNICESUMAR). Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no Departamento de Artes e Design (IAD).

35. Disponível em: <https://maringacultura.maringa.pr.gov.br/oportunidade/279/>

36. Para maiores informações a respeito de a/r/tografia consultar o trabalho de IRWIN, Rita L.; DIAS, Belidson. **Pesquisa Educacional baseada em arte: A/r/tografia**. Editora UFSM, 2013.

para além da do homem/branco/europeu/heterocisnormativo/magro, a inclusão sozinha não configura a mudança epistêmica do coletivo no processo criativo. A inclusão é importante porque consiste no primeiro passo, a preocupação em colocar nas discussões pessoas de vários lugares de fala³⁷ distintos, mesmo que seja somente por força da lei como a Lei nº 10.639, sancionada no dia 09 de janeiro de 2003 e a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.

Neste sentido, após ter se certificado de que existe uma perspectiva multicultural, o segundo passo para estimular a criatividade coletiva consiste na mudança de paradigma do coletivo que passa da perspectiva do ego para o eco. (AMARAL,2013). Ou seja, sair do foco egóico para a perspectiva ecológica. A perspectiva ecológica justamente a partir de sua etimologia que vem do grego a partir do prefixo “*oikos*”, que remete a “lar” ou “casa” com o sufixo “*logos*” que significa “estudo”, que de uma forma geral, refere-se a área da biologia que se debruça nas relações entre os seres vivos e o meio ambiente³⁸. Sendo assim, essa mudança da perspectiva egóica, autocentrada, narcísica para a perspectiva ecológica que é focada nas relações e a partir daí também se pode pensar em outro sentido do prefixo “eco”, que remete ao princípio físico da reverberação, ou seja, de como um processo criativo pode reverberar no outro, pode estimular o seu processo de modo que todos possa criar juntos. Essa perspectiva prima pela potência da obra em repercutir tanto processos criativos entre os coautores tanto em fazer ressoar os conceitos mobilizados na obra.

Isso significa dizer que são acrescentados outros critérios para a avaliação do que seria considerado criativo, critérios estes que partem de uma forma geral da relevância e pertinência dos temas mobilizados nas obras. Para refletir a mudança de critérios que a Criatividade Coletiva propõe será realizado a seguir uma contextualização a respeito dos critérios do que seria considerado criativo em outros períodos históricos. A começar pelas sociedades tradicionais nas quais a criatividade não era estimulada porque o que regia o processo criativo era justamente o contrário, a obediência ao cânone, justamente por isso, a figura do artista e a assinatura das obras muitas vezes não existia. Assim, é possível pensar que o foco na criatividade, acompanha a emancipação do artista, sendo um processo relativamente moderno. A modernidade com o rompimento com a tradição clássica e o cânone passa a valorizar a mudança, a novidade e isso faz emergir critérios para o processo criativo conforme pode ser observado a seguir.

Segundo Barbosa (2018), a originalidade e a fluência eram fatores determinantes para considerar uma produção criativa ou não. Pode-se inferir que a originalidade e a fluência como critérios de avaliação foram estabelecidas como reflexo da ruptura de pensamento e de estilo promovida pela modernidade. Os movimentos de vanguarda são exemplos disso, cada um à sua maneira cultuava o novo e incentivava uma maior fluidez com relação à manipulação dos suportes e a apropriação dos objetos com os *ready mades*. Cada movimento de vanguarda propôs um manifesto que expressava seus anseios e desejos de mudança que não estavam restritos às artes. Pode-se inferir que estas características do que seria um trabalho criativo adentram nas pesquisas da criatividade com o intuito de identificar e avaliar isso nos sujeitos, em sua personalidade e na sua forma de pensar. Ou seja, uma pessoa criativa seria aquela que possui fluência de raciocínio (que é vinculada à capacidade de gerar ideias a partir de uma demanda, sendo que ela pode ser associativa, ideacional e expressiva) e aquela capaz de ser original (que significa expressar-se com independência, autonomia, de modo singular, individual, inovador, inusitado, principalmente relativo ao grau de novidade de uma proposta). (BARBOSA e FONSECA, 2020.p. 221-222)

37. Para maiores informações a respeito do conceito de “lugar de fala”, consultar o trabalho de Djamila Ribeiro no livro Lugar de Fala (2019).

38. Fonte: <https://www.dicio.com.br/ecologia/> Acessado em: 05/03/2023.

Com o passar do tempo a aposta na originalidade e na flexibilidade como critérios que orientam o processo criativo, mudam justamente porque o encanto em relação ao progresso, a tecnologia, a indústria não cumprem com a sua “promessa” de mudança social. A máquina não proporcionou melhoria na qualidade de vida para todos, os manifestos e revoluções tampouco, fazendo com a que a fé e esperança no futuro mudasse para desencanto e monotonia em relação ao novo.

Terminou a idolatria do *american way of life*, dos triunfantes carros cheios de cromados, dos grandes astros e dos sonhos de Hollywood; terminou a revolta dos *beatnik*, o escândalo da vanguarda. Tudo isso deu lugar, diríamos, a uma cultura pós-moderna identificável por vários detalhes: busca da qualidade de vida, paixão pela personalidade, sensibilidade ecológica, enfraquecimento dos grandes sistemas de sentidos, culto à participação e à expressão, moda retrógrada, reabilitação do local, do regional, de certas crenças e práticas tradicionais (LIPOVES-TSKY, 2005. p. XX).

Por isso, a metáfora da “Modernidade Líquida” de Zigmund Bauman (2005) para descrever os processos de mudança da modernidade possui tanta eloquência, porque ela dá conta de materializar as mudanças, como se fossem literalmente derretidas o cânone duro do tradicionalismo focado na perpetuação, o gigantismo, o centralismo, as ideologias duras das vanguardas cedendo lugar, a pluralidade, a flexibilidade, as citações, as pazes com o passado, a uma revisão crítica da originalidade que aceita a elaboração e passa a ver como ingenuidade a novidade. Dessa forma, pode-se dizer que os desdobramentos da modernidade na pós-modernidade, culminam em uma mudança dos critérios referentes ao que é considerado criativo que sai da originalidade e fluência para flexibilidade e elaboração.

Elaboração, neste sentido, é mais adequada às demandas contemporâneas, pois ela permite uma reconciliação com o passado e as tradições, além de ser mais consciente da impossibilidade da novidade a todo custo. Elaborar consiste na conscientização das influências que os artistas sofrem, sem abrir mão da possibilidade dessas premissas poderem ser abordadas em uma perspectiva autoral. Essa mudança de raciocínio deflagra o outro critério, a flexibilidade. A flexibilidade, neste sentido, significa capacidade de produzir soluções novas, de se adaptar não mais somente vinculado a uma categoria como na fluência, mas integrando várias categorias. Ou seja, flexibilidade consiste na capacidade de transitar em vários suportes, estilos, épocas, categorias e técnicas. ((BARBOSA e FONSECA, 2020.p. 224).

Essa conjectura pós-moderna permite compreender as mudanças ocorridas no fazer artístico contemporâneo. Como a fé no futuro dá lugar ao desencanto, os artistas de um modo geral deixam de preocupar-se com a elaboração de manifestos e, como novidade é problematizada, o foco a respeito da pesquisa de uma temática e de uma técnica não antes empregada cede espaço, para as citações, os happenings, a arte urbana, os *site specifics*, as apropriações, a performance, os coletivos entre outros. Neste sentido, a pós-modernidade além de influenciar os critérios para criatividade e as linguagens artísticas contemporâneas, influenciou também o enfoque das pesquisas a respeito da criatividade.

Os pesquisadores contemporâneos passam a valorizar menos as características da personalidade criativa, do produto e da pessoa criativa, por isso, as metodologias deixam dar ênfase na psicométrica, considerando outros fatores como: gênero, raça, condições ambientais, condições materiais, a contribuição da neurociência e os desdobramentos da colonização. Sendo justamente estes os critérios para a seleção dos textos e dos autores para compor o livro “Criatividade Coletiva: Arte e Educação no Século XXI”: a relação entre criatividade e gênero pode ser observada no texto de Ning Luo

(2023), as questões que compreendem raça no texto de Vanessa Souza (2023), as condições ambientais por meio de Csikizentmihali(1996, 2013); as condições materiais com Zorzal e Basso (2002) e as questões decoloniais com Achinte (2023), Victor Kon (2019), Ramón Cabrera (2019) e Nora Merlín (2019).

A partir da contextualização a respeito do contexto histórico a respeito do modernismo e da pós-modernidade, é possível se aproximar dos critérios da criatividade deflagrados a partir da criatividade coletiva. A Criatividade Coletiva é tão engajada que não pode ser separada da ideia do ativismo social, ou ativismo político, nesta perspectiva não é possível desvincular vida e obra, pensamento poético, do pensamento político, conforme Paulo Freire (1921-1997) já havia preconizado uma atuação coerente de forma ética/política/estética. Neste sentido, também passa a ser observado a relação vida offline e vida online, como uma nova interpretação da máxima da Bauhaus, “forma X função” para “criatividade X contribuição social”. (HARRIS, 2023).

Essa mudança de paradigma que a Criatividade Coletiva provoca segundo Harris (2023), possui além da inclusão e da mudança do ego para o eco, mencionado anteriormente, a autora explica que essa perspectiva ecológica, é fortemente transdisciplinar. Isso porque, como influência das características do contexto pós-moderno, passam a ser borradas as separações vida X obra, ambiente offline X online, resultando em um processo criativo que se volta não somente para a pensamento poético, mas passa a ser valorizado o pensamento estratégico. Essa estratégia é aliada à poética elucubrada para pensar formas em gerar maior alcance não somente para o trabalho, como uma divulgação, mas para causa que o trabalho é vinculado. Neste sentido, a poética converte-se em estratégia mister para potencializar o engajamento político dos artistas, ela que vai permitir que as outras áreas já utilizadas por ONGs por exemplo, ou outras entidades vinculadas a causas sociais, como estratégias de comunicação, associação com formadores de opinião, organização comunitária, ativismo, empreendedurismo entre outras. Neste sentido, estes saberes ligados ao fazer artístico permite que seja ampliado a força da mensagem que desejam transmitir e, essa mensagem sendo mais forte, permanece mais tempo em pauta, evitando que seja esquecida rapidamente.

Desse modo, pode-se inferir que a principal contribuição da Criatividade Coletiva, consiste no fato que ela passa a problematizar privilégios, a questionar os profissionais envolvidos nos ciclos de consagração das artes evidenciando sua cor/gênero/raça e suas escolhas, passa a observar se existe coerência entre a poética do artista sua vida, sua história, com o intuito de observar se suas escolhas e vínculos em causas são genuínos ou somente estratégias de manutenção de poder. Sendo assim, pode-se dizer que a mudança do ego para o eco, vai observar de forma geral, se o processo criativo é engajado ou não. Para isso, passa a ser relevante seu vínculo com pautas identitárias, com pautas ambientais, com pautas interseccionais e se ele possui acessibilidade.

A acessibilidade pode ser entendida como um desdobramento da inclusão, visto que o trabalho passa a ser observado se é acessível em nível econômico, geográfico, tecnológico e físico. Ou seja, se a obra é acessível para pessoas com deficiências, como para pessoas que não possuem acesso a tecnologias de última geração, como para pessoas que moram afastadas do centro e para pessoas que não possuem muito poder aquisitivo. Isso explica a transdisciplinaridade e foco do processo criativo para estratégias de comunicação.

Para corroborar a mudança de perspectiva do ego para eco na Criatividade Coletiva, apresenta-se o pensamento de Margaret Boden (2013), o qual afirma que de forma geral existem dois tipos de orientações para o raciocínio de pessoas criativas:

Portanto, cada um de nós tem, embora alguns de nós o exibam com mais frequência e de forma mais convincente do que outros. Quero dizer ‘mais convincente’, quando algumas pessoas repetidamente produzem ideias consideradas altamente valiosas – e que, até onde se sabe, ninguém mais as teve antes. Elas são “histo-

ricamente” criativas, ou H-criativas. A maioria das pessoas, ao contrário, produz idéias apenas moderadamente interessantes, muitas das quais já são conhecidas por outras pessoas, mesmo que sejam novas para o indivíduo em questão. Elas são “psicologicamente” ou “pessoalmente” criativos: P-criativa, para abreviar. (BODEN, 2013. p.237).

A partir do trecho apresentado, é possível inferir que para além destas orientações de H-criativos e P-criativos, é possível pensar em pessoas C-criativas (informação verbal), ou seja, pessoas que possuem características de Criatividade Coletiva. Neste sentido, as pessoas C-criativas, como dito anteriormente, possuem em sua poética um forte compromisso social, por isso suas temáticas englobam vínculos com causas identitárias de acordo com sua história de vida, seu território e sua orientação política, sendo que os temas são deflagrados a partir de problematizações de noções binarizadas, de si mesmas, dos outros, do corpo, do ambiente virtual e da coletividade. (HARRIS, 2023). Por isso, é comum encontrar em suas produções enfrentamentos que englobam: a colonização, o eurocentrismo, o desmatamento, o aquecimento global, o trabalho escravo, a desigualdade social, o racismo, a misoginia, o sexismo, o machismo, o etarismo, o capacitismo, a homofobia, a transfobia, a gordofobia entre outros. Daniel Harris (2023), explica ainda que essas mudanças de raciocínio da Criatividade Coletiva teve repercussão especial na forma de pensar a curadoria na contemporaneidade. Ou seja, começa a ter uma conscientização cada vez maior do poder político da curadoria, deflagrando expansões dela para: curadorias de cidadania, de trabalho, de dados, de artistas engajados, de capital e de autorepresentações.

Um exemplo que materializa estas características da Criatividade Coletiva, descritas anteriormente consiste no trabalho de Denilson Baniwa (1984-), exposto na Pinacoteca de São Paulo deste ano. A obra de Baniwa, não desvincula a didática de criatividade, possui preocupação com a inclusão e representatividade e um caráter engajado em relação a causa indígena conforme pode ser visto no quadro a seguir.



Fonte: Denilson Baniwa, “Escola Panapaná”, 2023. Pinacoteca de São Paulo. Foto feita pela autora.

A obra intitulada “Escola Panapaná”, consiste em uma instalação em forma de escola feita com estrutura metálica e madeira, que apresenta três andares. O conceito do nome já revela o vínculo com a coletividade, visto que trata-se do coletivo de borboletas, que é deflagrado de uma narrativa fundante Baniwa.

No universo sagrado dos Baniwa, povo de língua Aruak que vive no noroeste da Amazônia, Kaaly é a divindade responsável pelo conhecimento produtivo, pela manutenção das roças e pela comunicação. Nos tempos míticos da criação, Kaaly se manifestou em forma de mariposa e, por sua notável habilidade de de abrir e

cuidar das roças, ensinou os homens a entender a passagem do tempo e o tempo de plantio – Kaaly une o cultivo à cultura. Por isso as mariposas também ensinam a ler o mundo e a interpretar a natureza. (MENEZES, 2023.n.p).

A narrativa baniwa da mariposa alicerça a compreensão de mundo baniwa em relação ao tempo de semadura, as fases da vida o que permite observar a sua relação simbiótica entre o homem e a natureza, sem hierarquizações.

Essa instalação traduz de forma poética o comportamento das mariposas de migrar e fertilizar as plantas, e isso a Escola que Denilson criou faz, migra o conhecimento baniwa para fertilizar o octógono da pinacoteca e a mente das pessoas. A forma da instalação no formato de totem também encarna de uma forma poética, o significado do totem em várias culturas de povos originários, de monumento de culto aos ancestrais, um símbolo sagrado que se abre a coletividade em uma experimentação artística-pedagógica. A forma do totem também alude ao casulo da mariposa em sua fase de metamorfose, como uma espécie de convite do artista ao público para também incubar-se alimentando-se de outros referenciais. No totem os estandartes que estão pendurados nas laterais remetem a asas, com grafismos geométricos feitos com a sílaba gráfica da mariposa e no topo a obra em formato circular, é um mapa de roça e do ciclo de vida da mariposa. Esse círculo também remete a cabeça da mariposa e/ou de uma possível divindade ancestral.

No térreo, possui um espaço dedicado para a interação e encontros públicos, sendo que o autor recomenda que seja ocupado por pessoas indígenas para atividades coletivas agendadas antecipadamente. Enquanto que o primeiro andar é voltado para oficinas de arte e cultura indígenas e o ensino dos idiomas baniwa e guarani. Já o segundo andar também é destinado para oficinas, ofertando aulas com professores convidados e o último andar é destinado para apresentações e experimentações com músicos indígenas, não sendo destinado para o público em geral. A capacidade para cada andar é de 10 pessoas³⁹. É importante destacar que em todos os ambientes pensados pelo artista existe um copromtimento em dar espaço para outros artistas participem da obra. Além disso, também existe a preocupação em relação a coletividade voltada para o público, visto que o público também vai ser co-participante da obra, visto que ela não é voltada para um produto, um objeto final, sendo este justamente as experiências, as trocas e os aprendizados a partir da cultura indígena. Portanto, com Baniwa é possível ver a Criatividade Coletiva como vetor para o estímulo da metamorfose por meio da educação, o coletivo em sua obra atua como o pólen da mariposa na cultura brasileira. A instalação de Baniwa materializa os preceitos identificados por Giles Lipovetsky (2005) na contemporaneidade conforme pode ser observado a seguir:

Após a unificação nacional e a supremacia das administrações centrais, temos o poder recente dos conselhos regionais, dos eleitos locais e das políticas culturais regionais. É a hora do desengajamento do Estado, das iniciativas locais e regionais, do reconhecimento das particularidades e identidades territoriais; a nova repartição da sedução democrática humaniza a nação, ventila os poderes, aproxima as instâncias de decisão dos cidadãos, redistribui dignidade às periferias. O Estado nacional-jacobino esboça uma reconversão centrífuga destinada a diminuir a rigidez burocrática, reavalia o “país”, promove de certa maneira uma democracia de contato, de proximidade através de uma nova determinação territorial com personalização regionalista. Ao mesmo tempo, agencia uma política do patrimônio que se inscreve na mesma linha que a da descentralização ou da ecologia: nunca mais devastar, desarraigar ou inferiorizar, mas, sim, proteger e

39. Estas informações foram retiradas dos informativos que acompanhavam a obra na Pinacoteca de São Paulo.

valorizar as riquezas regionais, memoriais e naturais (...) A nova política museográfica tem sua semelhança na política de regionalismo administrativo e cultural que aciona um mesmo desenvolvimento de forças e entidades descentradas, um mesmo dispositivo de diálogo entre presente e passado, entre população e pátria. Não se trata de um efeito da nostalgia de uma sociedade devastada pela conquista do futuro e ainda menos de um espetáculo midiático-político; mais obscuramente e mais profundamente, trata-se da personalização do presente pela salvaguarda do passado (LIPOVESTSKY, 2005. p.9-10).

Observa-se no contexto atual, como um dos desbobramentos dos preceitos da Criatividade Coletiva, uma efervescência em relação a um movimento de reparação histórica, valorizando o protagonismo dos indígenas para refletirem sobre sua história. Isso pode ser observado na 34ª Bienal de São Paulo “Faz escuro mas eu canto” (2021), que pela primeira vez assume um posicionamento de valorização dos artistas indígenas; na receptividade da obra de Ailton Krenak (1956-); no Ministério dos Povos Originários e na recente ópera “O Guarani” sendo reinterpretada por indígenas no Teatro Municipal de São Paulo. Mais especificamente nas artes visuais também se destacam artistas como: Jaidier Esbell (1979-2021), Daiara Tukano (1982-), Djuena Tikuna (1984-), Barbara Parawara, Walelasoepilemã Suruí (1984-), Moara Tupinambá (1983-) entre outros.

Outro exemplo que explora a Criatividade Coletiva, é o Coletivo Pi, que conforme sua página explica foi criado em 2009, por Pâmella Cruz e Priscila Toscano, o grupo é focado em intervenções urbanas efêmeras. O Coletivo visa em suas intervenções transformar tanto o espaço físico quanto o espaço imaginário propondo de forma poética problematizações por meio da exploração de linguagens como: performance, teatro, dança e as artes visuais. O conceito do nome do grupo já demonstra o seu tipo de engajamento: “Pi é um símbolo ligado a circularidade, a qualquer simetria esférica. O círculo é a forma mais democrática de distribuição de pessoas em um espaço, onde todos possuem a mesma posição, todos podem se ver⁴⁰”.

Dentre tantos dos trabalhos do grupo destaco a intervenção urbana “Entre Saltos”, que aconteceu em quatro cidades diferentes, São Paulo, Campinas, Porto Alegre e Salvador no ano de 2014. A intervenção ressignificou a temática do desfile de moda, bem como um dos símbolos da opressão feminina o sapato de salto, por meio de um desfile público compostos por várias participantes vestidas de vermelho e calçando apenas um sapato de salto alto em seus pés. Isso com a colaboração da artista plástica Ana Tereza Fernández, artista que explora em sua poéticas temáticas femininas.



Fonte: Entre Saltos São Paulo. Disponível em: <https://coletivopi.blogspot.com/p/o-coletivo-pi.htm>

Foto de Eduardo Bernardino.

40. Fonte: <https://coletivopi.blogspot.com/p/o-coletivo-pi.htm> Acessado em: 05/06/2023.

Ao final do desfile as participantes elaboraram uma instalação com os sapatos utilizados. O grupo através do equilíbrio e desequilíbrio causado pelo salto do sapato reforça pela via da poética a desigualdade de gênero na sociedade, atuando como uma espécie de ensino em espaços não formais, apesar de não declarar-se focado em desenvolver estratégias didáticas, fica evidente em sua produção o caráter educativo da proposta. Isso também pode ser verificado no cuidado do grupo em oferecer três dias de oficinas preparatórias para a participação coletiva.

Além dos trabalhos mencionados penso ser importante mencionar o trabalho de Nise da Silveira (1905-1999), que ficou exposto no SESC Belenzinho em São Paulo até dia 26 de março deste ano. A exposição “Nise da Silveira: A Revolução pelo Afeto”, demonstra de forma indubitável a potência da Criatividade Coletiva. O trabalho da psiquiatra alagoana, materializa os princípios descritos anteriormente, ele possui um engajamento político evidente contra a lobotomia, contra o encarceramento e os castigos físicos usados na época como ‘tratamentos’ e contra o preconceito em relação as pessoas com transtornos mentais. Nele é possível identificar a preocupação com inclusão, com o coletivo, com respeito e, principalmente, com a análise das produções que de forma pioneira as relacionava com os trabalhos de outras culturas e os arquétipos identificados por seu mentor Carl Gustav Jung (1875-1971). O quadro a seguir demonstra o tipo de análise feita por Nise.



Fonte: Nise da Silveira, Museu de Imagens do Inconsciente - Exposição SESC Belenzinho, 2023. Foto feita pela autora.

O quadro apresenta dois trabalhos de Carlos Pertuis, ambos Sem Título, em óleo sobre tela e do ano de 1955. O primeiro deles apresenta um grupo de bacantes e sátiros, que está representado com traços animalescos e em verde cor da vegetação o que pertence associá-lo a Dionísio. A segunda o tela duas personagens idosas que riem, com uma personagem ao meio pintada em verde com folhas de vinha na cabeça e atrás dele outra personagem com chifres negros e pescoço com pêlos que também pode ser associado a Dionísio. A última imagem consiste em uma reprodução do Mosaico de Dionísio da Catedral de Colônia na Alemanha, feito por volta de 220/230 A.E.C. A exposição apresentou um trecho da análise das produções de nise no qual será apresentado a diante:

Se Dionísio surgiu das escavações ao lado da Catedral de Colônia, em mosaicos antigos intactos, como um acahado arqueológico, aparece vivo no hospital Engenho de Dentro, emergindo do mundo subterrâneo psíquico, mostrando, assim, que é de fato um poder eterno. (SILVEIRA apd. M'BARAKÁ, 2023. n.p).

Outro exemplo eloquente da Criatividade Coletiva, que pode com tranquilidade ser identificado como exemplo mister dela consiste nas Escolas de Samba. Elas possuem engajamento político de várias formas: nas ações culturais e educacionais envolvidas nas quadras, nos empregos que elas

geram que contribuem para a geração de renda das comunidades; nos próprios enrredos que comumente desfilam verdadeiros protestos e denúncias sociais. Ainda que existam algumas problemáticas em relação à representatividade, principalmente em posições de destaque, há também um interesse e resistência a essa situação em diferentes setores da produção em carnaval. Nas quadras é inegável o caráter inclusivo e participativo onde os inúmeros artistas criam juntos sobre a batuta do carnavalesco resultando em um dos maiores espetáculos do mundo. Um desfile que pode ilustrar a discussão supracitada é o da Mangueira “História pra ninar gente grande” de Leandro Vieira apresentado em 2019.

Por fim, para justificar a importância da Criatividade Coletiva no contexto contemporâneo consiste na criação, no ano de 2017, do “Dia Mundial da Criatividade e Inovação” dia 21 de abril. Cabe salientar que por volta de 80 países são signatários deste dia e de suas proclamações que atestam o papel da criatividade tanto no que tange o desenvolvimento humano em nível individual, quanto como estratégia de sobrevivência, de preservação cultural e desenvolvimento sustentável das nações. Esse raciocínio da Criatividade Coletiva como estratégia de preservação cultural, de re-existência também pode ser observado em no relatório das Nações Unidas de 16 de fevereiro de 2020 no qual:

Reafirma o papel da cultura como facilitadora do desenvolvimento sustentável que proporciona aos povos e as comunidades um forte sentido de identidade, coesão social e contribui para que as políticas e medidas de desenvolvimento a todos os níveis sejam mais eficazes e sustentáveis(...) Reconhece também que a educação de qualidade, a educação não formal e a aprendizagem permanente se veem enriquecidos pela cultura que transmite valores, conhecimentos e atitudes compartilhadas e reconhece ainda que a arte/educação pode contribuir diretamente a transformação construtiva dos sistemas educativos para responder as necessidades dos estudantes em um mundo que muda com rapidez, assim como a necessidade de uma força de trabalho criativa e adaptável (NAÇÕES UNIDAS, 2020.p.5-6. Tradução livre).

Outro indício da Criatividade Coletiva que pode ser observado na atualidade consiste na cooptação da potência do coletivo, das parcerias criativas por meio das *collabs*. A entrada das *collabs* atuais, refletem a identificação dos departamentos de marketing das empresas a respeito do poder da associação entre marcas ou indivíduos que compartilham sua economia simbólica (para utilizar a explicação de Pierre Bordieu (1930-2002)) para vender. Como é comum na área, batiza-se a estratégia com um nome abreviado do inglês, *collaboration*, para engendrar as campanhas. É comum parcerias entre lojas de *fast-fashion* e marcas de luxo, (como por exemplo a collab da Riachuelo com a Moschino em 2021) de marcas de luxo com artistas contemporâneos (como foi o caso da Louis Vuitton e Yayoi Kusama deste ano), de marcas de fast-food com outras marcas de alimentação (McDonald’s e Copenhagen). Mediante a prática cada vez mais frequente das *collabs* em vários tipos de negócio, retomo o raciocínio de Ana Mae Barbosa (1998) em Tópicos Utópicos, no qual ela explica que “Cultura é poder de marketing das nações”, ressaltando a importância do domínio dos códigos culturais hegemônicos para subvertê-los com os códigos próprios para valorização da cultura dos países colonizados. Portanto, é possível inferir que essa estratégia da Criatividade Coletiva, consiste na forma mais potente para a necessária revisão historiográfica a respeito da nossa história; para a elaboração de exposições que reflitam a diversidade do nosso povo; para a retomada do ensino de artes na matriz curricular do ensino médio e para impulsionar a economia criativa para que possamos exportar mais cultura e menos *commodities*.

Referências Bibliográficas

- ACHINTE, Adolfo Albán. **A comunalidade criativa uma pedagogia da imagem**. In: BARNOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da. *Criatividade, Arte e Educação no Século XXI*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2023.
- AMARAL, Wagner Lima. (2013). **A eco e o ego uma análise da crise ecológica e o egoísmo humano**. In: *Último Andar*, (21), 17-36. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/view/13982>Acesso em: 03/2023.
- BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da. **Criatividade Coletiva: Arte e Educação no Século XXI**. São Paulo: Perspectiva, 2023.
- BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da. **Movimentos Dispersivos da Criatividade: da novidade ao engajamento**. Anais do 29º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Anpap. RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso; ROCHA, Cleomar, (Orgs). Goiânia: Anpap, 2020. ISSN 21 75-8212. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/003016083.pdf>
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. C\Arte. Belo Horizonte: 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1999.
- _____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BODEN, Margaret. *Creativity: How Does it Work*. In: KRAUSZ, Michael; DUTTON, Denis; BARDSLEY, Karen. **The idea of creativity**. Danvers: Brill, 2013.
- BOURDIEU, Pierre; DELSAUT, Yvette. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. Zouk, 2004.
- CABRERA SALORT, Ramón. Saber olhar com olhos próprios (Uma escola necessária para evitar ideias fora de lugar). *Revista GEARTE*, [S.l.], v. 6, n. 2, jul. 2019. ISSN 2357-9854. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/92912>. Acesso em: 03 jun. 2023. doi: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.92912>.
- 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 05/06/2023.
- _____. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 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". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 05/06/2023.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity**. New York: HarperCollins, 1996.
- HARRIS, Daniel. **'Defendendo um Terreno': Criatividade e Ativismo Social Contemporâneo**. In: BARNOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da. *Criatividade, Arte e Educação no Século XXI*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2023.
- KON, Victor. Educación por el Arte vs. Colonización de la Subjetividad. *Revista GEARTE*, [S.l.], v. 6, n. 2, jul. 2019. ISSN 2357-9854. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/92914>. Acesso em: 03 jun. 2023. doi: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.92914>.
- LIPOVETSKY, Giles. **A era do Vazio, ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Editora Monole, Barueri-SP, 2005.
- LUO, Ning. **Desconstruindo o gênio solitário através das lentes de gênero: criatividade artística revisitada**. In: BARNOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da. *Criatividade, Arte e Educação no Século XXI*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2023.
- MERLIN, Nora. **Mentir y colonizar: obediencia inconsciente en la subjetividad neoliberal**. Buenos Aires: Letra Viva, 2019.
- NAÇÕES UNIDAS. **Globalización e interdependencia: cultura y desarrollo sostenible**. Resolución aprobada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2019. Distr. general 16 de enero de 2020. Disponible

em: <https://undocs.org/Home/Mobile?FinalSymbol=A%2FRES%2F74%2F230&Language=E&DeviceType=Desktop&LangRequested=False>

PINACOTECA DE SÃO PAULO. **Denilson Baniwa, Escola Panapaná**. Curadoria: Renato Menezes. 2023. Disponível em: [Pinacoteca – Denilson Baniwa: Escola Panapaná](#) Acessado em: 05/06/2023.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – ESTADO DO PARANÁ. **Edital de Concurso – Festa Literária Internacional de Maringá (FLIM)**. Secretaria Municipal de Logística e Compras Diretoria de Licitações. Processo nº.: 01.14.00015144/2023.79. CONCURSO Nº 004/2023-PMM. Disponível em: [conc_004_2023.pdf \(maringa.pr.gov.br\)](#) Acessado em: 05/06/2023.

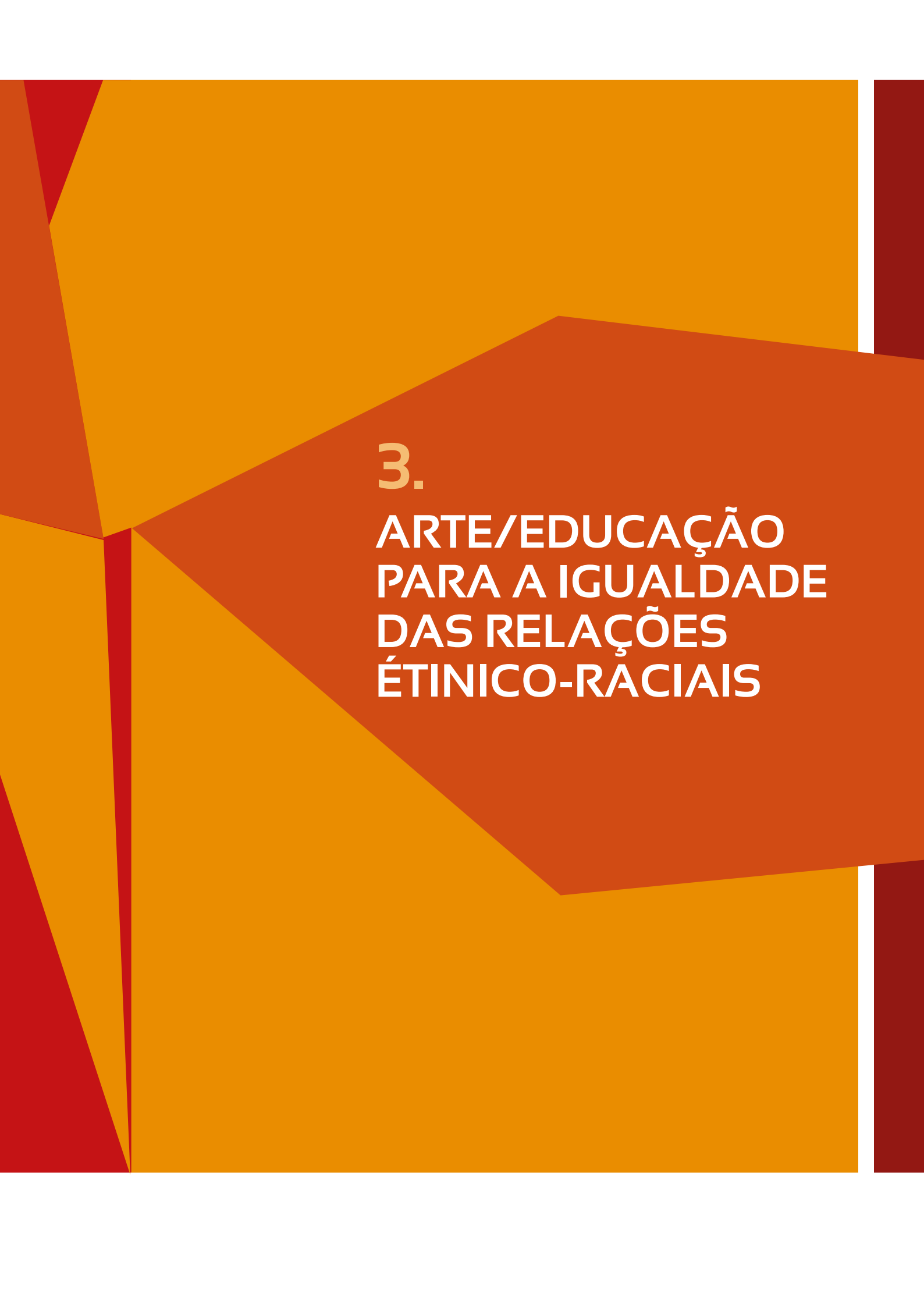
SESC BELENZINHO. **Nise da Silveira: A Revolução pelo Afeto**. Curadoria: Estúdio M'Baraká. Consulto-

ria: Vitor Pordeus e Eurípedes Júnior. São Paulo: SESC Belenzinho, 2023. Disponível em: www.sescsp.org.br/revolucao-peo-afeto-de-nise-da-silveira/ Acessado em: 05/06/2023.

SOUZA, Vanessa Raquel Lambert de. **Poéticas negras e representatividade: Caminhos para pensar processos criativos em/sobre arte**. In: BARNOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da. *Criatividade, Arte e Educação no Século XXI*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ZORZAL, M. F.; BASSO, I. S. **Por uma ontologia da criatividade: uma abordagem histórico-cultural**. In: 25ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002, Caxambu.



3.

**ARTE/EDUCAÇÃO
PARA A IGUALDADE
DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS**

O QUE OS ARTE/EDUCADORES PRECISAM SABER SOBRE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA?

Nilma Lino⁴¹

Apresentadora – E, a gente vai saudar a todos, mais uma vez. Todos, todas e todes que estão aqui conosco, presencialmente. Também, para os congressistas, que nos acompanham através, aí, da nossa transmissão. Nós que já estamos com coração partido. Né? A gente já está com coração apertado, porque a gente tá se aproximando já do final do nosso congresso. Mas a parte boa é que a gente está convicto de que nós tivemos uma edição realmente inesquecível e que, certamente, todos vocês estão já contando as horas para que a gente retome o nosso encontro, em 2025.

Esperamos, também, que vocês tenham tido ótimas mesas simultâneas, mais cedo, e que estejam aproveitando muito esses momentos de troca, de ressignificações, de aprendizados, a partir de temáticas que são tão oportunas. Né? Como aquelas que envolvem arte-educação, povos originários, pessoas com deficiência, legado de Paulo Freire e os exemplos trazidos das áfricas. E é seguindo com essas questões provocativas e totalmente conectadas aos tempos atuais, que nós chamamos ao nosso palco, agora, Nilma Lino – Mestra em Educação pela FAEL-UFMG; doutora em Educação e Antropologia Social pela USP; pós-doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra e em Educação pela UFSCAR; coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas; ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, de 2015 a 2016, e do Ministério das Mulheres e Igualdade Racial e Direitos Humanos, de 2015 a 2016.

E nossa mediadora, Auxiliadora Maria Martins da Silva – pós-Doutora pela UFC (Universidade Federal do Ceará), em 2023; doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, em 2011; e mestra em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, em 2005; professora associada da UFPE, lecionando as disciplinas Teoria Curricular, Pesquisa em Práticas Curriculares na Escola e na Sala de Aula, Seminários de Educação, Escola e Currículo, e Educação em Africanidades e Afrodescendência. Para iniciarmos nossa conferência, que tem como título... Nessa conferência de encerramento. Né? Que tem como título “O que os arte-educadores precisam saber sobre uma educação antirracista”? Nós já pedimos para que as nossas convidadas

41. Pedagoga/UFMG, mestra em Educação/UFMG, doutora em Antropologia Social/USP e pós-doutora em Sociologia/Univ.Coimbra e em Educação pela UFSCAR. Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Integra o corpo docente permanente da pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social -FAE/UFMG. Atua como professora voluntária da FAE/UFMG desde o ano de 2019. Foi Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG (2002 a 2013). Dentre as premiações recebidas destacam-se: o Prêmio Magda Soares de Pesquisa em Educação, pelo Núcleo de Assessoramento e Apoio à Pesquisa da FAE/UFMG (2020), o Prêmio Carolina Bori, Ciência Mulher, pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) como vencedora da área das humanidades (2022), a medalha Roquete Pinto de contribuição à Antropologia Brasileira concedida pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) (2022), a medalha Reitor Mendes Pimentel concedida por sua contribuição à UFMG. Integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (gestão 2010 a 2014). Foi reitora Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (2013-2014). Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial -SEPPIR - (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016).

já fiquem apostos, e não custa lembrar que vocês podem deixar suas dúvidas, suas sugestões. A nossa equipe estará acompanhando todos os comentários. Participem. Então, agora, Auxiliadora, a palavra é toda sua.

Plateia – (Aplausos).

Auxiliadora – Muito obrigada pela apresentação! Muito obrigada pela presença de todas as pessoas no auditório! Inicialmente, eu gostaria de dizer da minha alegria, do meu prazer, da minha honra em ter sido convidada pelo SESC para estar mediando uma conferência da professora Dra. Nilma Lino Gomes. Nem nos melhores sonhos (risos) eu imaginei poder estar nessa situação e atuação. Uma instituição privada em parceria com uma instituição pública federal que se unem para possibilitar a discussão de temas prementes na sociedade, como a educação das relações étnico-raciais. Então, eu gostaria de parabenizar o SESC e agradecer por esse convite. Não sei se dará certo, mas eu pediria licença para começar com música e dança, considerando que nós estamos no Oitavo Congresso Internacional do SESC em Arte e Educação. (Para o sonoplasta) O segundo. O segundo vídeo.

(Clipe com música acelerada) Não me olhe com essa cara de quem tem raiva de mim...

Auxiliadora – Essa canção é de Hélio Machado, e ele convidou mulheres negras para fazer um clipe. Então, nesse clipe, estamos eu, minha filha e minha neta. E é uma canção muito interessante, como proposta de leitura deleite em aulas e práticas de arte e educação. (Para o sonoplasta) Vai rolar? (Para Nilma Lino) É melhor deixar pra lá.

(Apresentação do Clipe da música “Negro”, de Hélio Machado)

Não me olhe com essa cara de quem tem raiva de mim

Meus motivos são muito, mas não odeio você

Só quero que saibas que esse sou eu por completo

Já menti muito pra mim. Eu já fui muito discreto

Não me olhe com essa cara de quem tem raiva de mim

Meus motivos são muitos, mas não odeio você

Só quero que saibas que esse sou eu por completo

Já menti muito para mim. Eu já fui muito discreto

Hoje me vejo mais forte no tom da pele e da voz,

Mas não me ludo com essa que todos somos iguais

Me vejo mais forte da pele e da voz

Não me iludo com essa que todos somos iguais

Me fale agora, com todo respeito,

Qual foi o respeito que você me deu na história?

Me fale agora, com todo o respeito,

Qual foi o respeito que você me deu na história?

Eu não sou moreno claro e nem sou moreno escuro

Não tenho alma de branco

Não tenho rosto afilado

Não tenho cabelo liso

Eu não sou mulato

Eu não sou moreno claro e nem sou moreno escuro

Não tenho alma de branco
Não tenho rosto afilado
Não tenho cabelo liso
Eu não sou mulato

Eu sou negro, negro; eu sou negro de corpo e alma, eu sou; eu sou negro
Eu sou negra, negro; eu sou negro de corpo e alma, eu sou, eu sou negro
Eu sou negra, negro; eu sou negro de corpo e alma, eu sou, eu sou negro
Eu sou negra, negro; eu sou negro, de corpo e alma, eu sou, eu sou negro

(instrumental)

Eu não sou moreno claro e nem sou o Moreno escuro
Não tenho alma de branco
Não tenho rosto filado
Não tenho cabelo liso
Eu não sou mulato

Não tenho alma de branco
Não tenho rosto afilado
Não tenho cabelo liso
Eu não sou mulato

Eu sou negro, negro; eu sou negro de corpo e alma, eu sou, eu sou negro
Eu sou negra, negro; eu sou negro de corpo e alma, eu sou, eu sou negro
Eu sou negro; sou negro; sou negro; sou negro; eu sou negro
Eu sou negro; eu sou negro de corpo e alma, eu sou, eu sou negro

(instrumental)

Plateia – (Aplausos).

Auxiliadora – Muito obrigada! Então, nesse momento, nós passaríamos o microfone para a Professora Dra. Nilma Lino Gomes conferir a sua palestra, discutindo “O que é que os professores de arte-educação precisam saber sobre educação antirracista?” E não apenas os professores de arte-educação, mas todos nós. Seja bem-vinda! A casa é sua.

Plateia – (Aplausos).

Nilma Lino – Obrigada! Muito obrigada, Auxiliadora! Um prazer reencontrá-la depois de tantos anos. Né? Trabalhamos juntas numa pesquisa nacional... E, agora, vê-la aqui mediando essa mesa. Eu quero cumprimentar todas as pessoas aqui presentes. Bom dia!

Plateia – Bom dia!

Nilma Lino – Ainda é dia ou já é tarde?

Plateia – Dia.

Nilma Lino – Dia? Então, bom dia de novo (risos)! Muito obrigada pelo convite. Eu quero agradecer ao SESC, à Universidade Federal de Pernambuco, em especial quero agradecer ao Profes-

sor Everson Melquiades, que fez o contato comigo. Gentilmente me convidou. Está aqui conosco. E também à sua secretária, Veri Lima. Secretária do Oitavo Congresso, que nos ajudou tanto para poder estar aqui presente. Quero cumprimentar minhas queridas amigas de militância negra. Que encontrei com várias aqui. Não vou nomear todo mundo, porque senão eu posso me esquecer de alguém. Mas encontrei com várias e ganhei, inclusive, presentes, gente. Olha só. Ganhei um livro tão lindo da Maria Cristina Tavares, “No Quintal da Tia Maria”. Aqui. Produção independente na luta, para a Literatura Infantil. Ganhei, também, o livro “Nas Trilhas da Esperança: a presença de Paulo Freire na produção acadêmica da UFPE, da Claudilene Maria da Silva, Daniele Tavares e Marília Gabriela. Ganhei da minha querida Eliete, que também está aqui conosco. Muito obrigada! Tem um calendário lindo que eu ganhei, também. Olha só, gente, vim fazer palestra e saí cheia de presente Maravilha! Vou voltar aqui mais vezes. Pode me chamar (risos). Esse calendário lindo! Paulo Freire também. Olha aqui: o centenário... 100 anos de Paulo Freire. A gente está aqui, numa terra do nosso grande exemplo da educação. Então, queria agradecer muito. Auxiliadora está aqui com os livros meus. Agradecer quem já me pediu autógrafo e trouxe livros. Muito obrigada!

Então, o título dessa palestra, ele é um título um tanto quanto ousado. Né? O que é que os educadores, as educadoras da arte/educação, das artes precisam aprender sobre educação antirracista? E, como a Auxiliadora mesmo falou, não só quem é do campo das artes. Mas, óbvio, a gente sabe da especificidade desse congresso, desse evento. Mas acho que todos e todas nós... Então, eu queria compartilhar com vocês algumas reflexões, que eu sei que, como o público é um público muito eclético, aqui têm pessoas que já atuam na educação antirracista há muitos anos.

Antes mesmo de nós nomearmos como “educação antirracista” o que nós chamávamos, e chamamos ainda hoje, de educação das relações étnico-raciais – como é o nome das nossas diretrizes –, de combate ao racismo – como é a forma de como o movimento negro, historicamente, sempre denominou. Né? E a questão da educação. Mas, hoje, eu acho que a dimensão de entender o antirracismo tem ampliado e muitas vezes acho que consegue congrega mais pessoas. Quando nós falamos: “olha! Vamos discutir o antirracismo, a educação antirracista...” Congrega mais pessoas. Eu acho que, talvez, tem um processo, aí, de crescimento, de maturidade, de novos conceitos que o Brasil vai compreendendo e o campo da Educação também.

Então, eu gosto sempre de enfatizar que, quando nós estamos falando sobre educação antirracista, nós estamos falando de educação e combate o racismo. Nós estamos falando de educação das relações étnico-raciais, que é a nossa luta de sempre e que é uma luta de todas, todos e todes. Não é apenas das pessoas negras, como sempre enfatizamos.

Então, eu separei alguns itens, assim, do que eu acho que é interessante que nós discutamos sobre o tema. E, ao final, se der tempo, eu quero passar, muito rapidamente, imagens que expressam o que nós vamos conversar aqui – o que eu vou apresentar para vocês. Porque as imagens são importantes para dar corporificação, para desestabilizar. Né? Não só para ilustrar. É porque as imagens falam de momentos históricos, momentos das nossas vidas, momentos que a gente pode recortar para guardar para a memória. Por isso que eu quero, depois, trazer imagens que dizem respeito às questões que trarei aqui.

Então, a primeira dimensão que eu acho que é interessante compreender do antirracismo é que, inspirado em alguns autores: um sociólogo chamado Luís Campos; a própria Djamila, que tem trabalhado muito, ultimamente; escritos de professores, aqui, da Universidade Federal de Pernambuco, como o professor Moisés Santana, e tantos outros e outras, como, aqui. A gente está, aqui, com a Mazé, com tantas outras. Né?

O antirracismo, eu entendo que ele deve atuar em três Campos principais. E, junto com esses três campos principais, eu colocaria mais alguns, para compreender o que é esse... Não apenas não

ser racista, mas ser antirracista. O antirracismo diz respeito não só a uma compreensão do que é o fenômeno do racismo. O antirracismo diz respeito a uma postura contra o racismo. E essa postura, ela é uma postura de combate, assim... É um termo bélico, que o movimento negro cunhou. Mas é porque o racismo é um fenômeno tão perverso que dialogar com ele não cabe. Né? Ser condescendente com o racismo não cabe. Com o racismo nós temos que travar um verdadeiro combate – uma luta. E é uma luta tanto ideológica, simbólica, quanto é uma luta da construção de novas práticas. Quer sejam novas práticas sociais, políticas, culturais, como práticas, também, educativas, educacionais.

Então, os três primeiros campos, aí, que eu diria que esse antirracismo atua é o campo das ideologias – entendendo: das ideias. E isso tem a ver com a mentalidade do Brasil. Então, vamos pensar nos educadores nas educadoras de artes. Eu acho que, antes mesmo de você iniciar uma prática, quer seja das artes, quer seja em outra em outra área, no campo da educação, é preciso que, antes de pensar em qual estratégia didática ou pedagógica eu vou utilizar, é preciso que tenha uma compreensão muito grande, muito intensa, muito profunda do tema – ou melhor do que tema –, da questão com a qual nós estamos trabalhando. Né? As relações raciais são questões sociais que acontecem nas nossas relações sociais. E, hoje, muitas pessoas já repetem, e algumas já compreendem mais o que é essa dimensão estrutural do racismo que o movimento sempre falou e que, hoje, muitos teóricos e teóricas têm se debruçado para explicitar. Significa que, desde a colonização, da escravidão, o racismo estrutura as relações sociais.

Então, as nossas relações na sociedade brasileira, infelizmente, lamentavelmente, são marcadas pelo racismo. Por isso, o antirracismo, ele tem que atuar no campo das ideias, no campo das mentalidades. Por isso a educação é tão importante. A formação política é tão importante. O segundo campo é das práticas. Que é o que educadoras e educadores fazem. E não somente nós: outros profissionais também. E essas práticas são desde aquelas que acontecem no nosso dia a dia, no nosso cotidiano, na nossa profissão, nas nossas relações afetivas, até as práticas dentro de uma sala de aula com crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Outro ponto que o antirracismo também precisa atuar é na própria agência dos sujeitos, na forma de como os sujeitos agem, vivem em sociedade. Tem uma ação política, uma ação pedagógica, uma ação social. Essa ação social, essa pedagógica, etc., ela tem que estar pautada no antirracismo.

O outro campo que é as estruturas, como eu falei. O antirracismo tem que tocar nas estruturas. E quando nós falamos nas estruturas, nós lembramos, por exemplo, das políticas públicas. As políticas públicas nacionais vêm para combater desigualdades raciais, socioeconômicas, etc.

E, aqui, eu estou falando de políticas públicas emancipatórias. Não estou falando de políticas públicas numa dimensão do conservadorismo, como nós tivemos alguns anos, aqui, no nosso país. Então, quando nós tocamos na questão das estruturas, significa olhar para a nossa sociedade e indagar: “onde estão as pessoas negras?” Por que os negros e as negras não estão aqui, não estão nesse lugar, não estão nessa área não, estão nessa escola, não estão na universidade, não estão no mercado de trabalho, nos cargos de decisão, nos cargos de chefia, não estão no Parlamento, com a representatividade necessária?

Então, ser antirracista significa, quando você está num lugar em que pode causar e produzir mudanças nas estruturas, por meio de políticas, de práticas de ações de projetos, pensando nas escolas, você atua, no sentido de conter o racismo, independentemente de você ser negro, branco, indígena; independentemente de você ser mulher, homem, sis, ser trans; independentemente da sua religiosidade, porque esse fenômeno perverso impede a concretização da justiça social e da democracia.

O outro campo, que são esses, mais dois, que eu queria chamar para vocês a atenção, diz respeito no fato de que o racismo também é uma relação de poder. Ele se dá numa relação de poder, melhor dizendo. E essa relação de poder não é só um poder econômico, ela também é um poder

étnico e racial. Então, entender que as relações de poder no nosso país se travam, não apenas no eixo econômico, que é o grande centro de uma sociedade, sim – para a gente construir maior justiça, menos desigualdade: sim. Mas, o que estudiosos, estudiosas, o movimento negro tem mostrado e, aos poucos, a gente começa a compreender no campo da educação é de que não existe hierarquia entre desigualdades. Entenderam? Não existe hierarquia entre fenômenos perversos.

Então, se eu sou uma pessoa que luta contra o capitalismo, que quer uma sociedade mais justa, etc., que não quer que o lucro e o mercado seja o que baseia as nossas ações, logo eu também deveria ser antirracista. Logo eu também deveria ser antimachista. Logo deveria, também, ser antiLGBTQIA+fóbica, porque é incoerente você falar que luta (na minha perspectiva. Tá, gente!?) por uma sociedade mais igualitária e não olha que, na nossa sociedade, no nosso percurso histórico, determinados coletivos sociais diversos estão em situação de maior desigualdade, que o econômico os atinge mais ainda do que outros.

E, então, você não produzir uma ação para superar isso. Entenderam? Essa ação pode ser desde o macro, que é a política pública, até o micro, que é a sua relação em sala de aula com os estudantes, com as estudantes. O toque nas crianças, o cuidado com o cabelo crespo, com a beleza, brinquedos pedagógicos que tenham negros e negras, as artes de você compreender que, quando nós falamos em arte afro-brasileira, nós não estamos falando de algo que é menos arte: nós estamos adjetivando a arte para dar uma politização, indo na contramão de uma ideia colonial de que arte é uma coisa só ou de que arte aquilo que a Europa Ocidental produziu e ainda produz. Estou dando um exemplo para o tema do congresso. Está compreensível, gente? O antirracismo?

Então, isso aí que a gente tá chamando de antirracismo e eu acho que é sobre isso, então, que arte-educadoras e arte-educadores e todos nós educadores e educadores precisamos saber e aprender cada vez mais. Outro ponto, entendendo o que é o antirracismo, nós vamos compreender que ele não se supera. Não é superado apenas pela minha boa vontade – apenas pela minha atitude individual. Porque eu sou uma pessoa, que convivo com negros e negras, a minha babá foi negra... Como é que... Aquelas histórias, que a gente sempre escuta, quando alguém é pego no seu racismo. Não é uma atitude individual: ela é, também, individual, e ela é uma atitude política, social, coletiva. Por isso as práticas antirracistas, principalmente na educação, quando nós estudamos, compreendemos, discutimos como organizá-las, precisam, sempre, ser muito discutidas coletivamente.

E outra questão que eu sempre falo muito com as minhas alunas, na pedagogia, é que... Tudo bem que a nossa experiência... Eu parto da minha experiência no mundo. É isso. Né? Ninguém parte uma experiência, que é outra no mundo, para intervir. Mas entender que a minha experiência é parte da experiência mais ampla do mundo. E a experiência mais ampla do mundo é muito mais do que “eu e minha família fomos educados”, “eu e a minha religião pensamos assim”...

Então, numa educação antirracista, quando nós estamos quer seja na escola pública, quer seja na escola privada, o que tem que orientar é uma ética da relação humana; é uma ética da relação com a diferença. E isso, essa dimensão ética, é que nós, sociedade, e todos nós, esperamos dos educadores e das educadoras. É essa postura que se espera dos educadores e educadoras. É uma postura ética, profissional, que se baseia naquilo que é a educação, que é formação humana, de novas mentalidades, de sujeitos, de subjetividades.

E, por isso, quanto mais leque diverso nós pudermos apresentar para os nossos estudantes e nossas estudantes e para nós mesmos, melhor. Então, nisso, tem que se compreender, então, de que racismo nós estamos falando. Então, esse é mais outro ponto do nosso aprendizado. Quais são as características desse racismo que acontece, aqui, no Brasil? Porque o racismo acontece em muitos outros lugares do mundo. Mas, aqui, no Brasil, a gente tem especificidades. Entender essas especificidades pode nos ajudar, então, em quais estratégias nós vamos construir na busca da concretização

do antirracismo. Então, vou dar alguns exemplos, que já escrevi. Alguns textos e livros... Vou retomar, para quem já conhece o que eu já escrevi. Uma: a ambiguidade. Essa é uma característica do racismo brasileiro. Porque... Olha, gente, eu ainda não conheço em nenhum outro lugar onde o racismo opera. E essa ambiguidade é o que o Brasil construiu na nossa história, na nossa cultura, que é o racismo que aqui se desenvolve, historicamente... Ele é afirmado pela própria negação dele. Hoje, a sociedade brasileira faz menos essa afirmação. Tem menos essa mentalidade, essa ideologia, do que na época que eu era jovem, por fruto da luta do movimento negro, gente. Nós temos que reconhecer que tem um ator político... Quando nós não estávamos aqui, sentados, num evento do SESC, a UFPE, discutindo esse tema, esse ator político já lutava para que essas situações, como essa aqui, acontecessem. De Formação. E é o movimento negro nas suas mais diversas formas de expressão.

Então, essa ambiguidade do racismo brasileiro é essa coisa que parece que você não consegue pegar. Uma situação de racismo que as pessoas vivenciam e você não consegue provar, mas você sabe que ela aconteceu, porque, a pessoa, quando é pega num ato racista, fala: “Não! Eu não fiz isso. É da sua cabeça! Vocês veem racismo em tudo! Era uma questão... Foi um mal colocado. Foi uma gíria, uma brincadeira, um chiche que eu fiz.”

Então, quanto mais ele é negado, mais ele vai se afirmando. Então, isso é uma característica desse racismo no Brasil. A outra característica é aquela que nós já sabemos, que é esse discurso mítico da democracia racial, que, quando olha para o nosso passado escravista, olha para a história da colonização, vira e fala assim: Não! Mas o que é isso, comparado com outros países do mundo? O racismo aqui não é tão forte assim. Por que? Negros, brancos, indígenas, todos se misturam. Olha que sociedade misturada! Há uma harmonia racial nesse país nosso”. Né?

E esse é um discurso ideológico que governos, pessoas autoritárias, gostam muito de utilizar. E nós sabemos, aqui, que nós temos um grande ícone na produção sociológica no Brasil... Daqui: o Freire. Gilberto Freire, que ajudou como um brasilianista a cunhar esse tipo de leitura e de interpretação sobre a realidade racial, a realidade das relações sociais raciais brasileiras ao longo do processo escravista e etc. E qual é a discussão que tá colocada em jogo para o antirracismo desmistificar a democracia racial? É entender se eu estou olhando para um passado escravista e se eu estou olhando para uma situação de violência que ainda acontece com segmentos ético-raciais. Acabou de sair a nova discussão: relatório da segurança pública. E que nós vamos ver que há negros e brancos sempre em situações, ainda desigualdade. Mesmo quando o nível de violência diminui, é de entender que, naquele de momento, quando a gente fala “Ah! Era todo mundo muito bacana.

O escravismo aqui não foi tão forte quanto em outros lugares”. Nós tínhamos violência e estupro das mulheres negras e indígenas. Infelizmente, é isso. Infelizmente. Nem sempre era uma relação amorosa, afetiva. Acho que desmistificar isso, tem hora que dói dentro da gente. Mas essa é uma realidade. É uma realidade que a história mostra. Bom, outra questão é o entrelaçamento entre a desigualdade socioeconômica e a desigualdade racial. Essa é mais uma coisa que a gente sempre vai ter que aprender, digamos assim, entender. Porque, durante um bom tempo, ainda hoje...

Como eu falava anteriormente, as pessoas tinham a tendência de hierarquizar as desigualdades, mesmo no campo progressista. Entenderam? E falaram: “Não. Vamos falar da questão econômica, que aí a gente trabalha com raça, com o gênero, com a questão trans, com todas as outras questões”.

Então, essa é uma característica de um discurso que vai inclusive para o campo teórico e que hoje também os próprios dados de pesquisa têm ajudado a desmistificar. De entender que as duas desigualdades estão extremamente imbricadas – a econômica e a racial –, porém elas têm formas de atuação distintas; elas têm históricos, que muitas vezes se misturam e muitas vezes correm separados; e elas têm momentos em que uma tá superando a outra, digamos assim.

Então, você tem uma imbricação perversa: não uma hierarquia de que uma é mais e outra é menos. Essa é uma característica, também, do racismo brasileiro, quando as pessoas negam, então, a situação de que as pessoas negras vivem em função das questões raciais e do racismo e dizem que elas são, simplesmente – entre aspas... Porque as pessoas são pobres e porque a maioria dos pobres são é negros no nosso país. E a gente já sabe o porquê. E outra dimensão que é faca de dois... Não é faca de dois gumes, não. Que são duas faces da mesma moeda é o que, atualmente, vem se estudando mais que a branquitude, que é essa dimensão que olha então para o outro. Porque, muitas vezes, quando nós falamos em alteridade, parece que a alteridade, esse reconhecimento da diferença, está só no outro: no indígena, no negro, na mulher, no sem terra, no campo, etc. Mas que tem um grupo na sociedade brasileira que não está nesse campo da alteridade. Mas não: a branquitude nos mostra que todos, todas e todos estamos no campo da alteridade e que as pessoas brancas estão nesse campo, e desenvolvem, historicamente, socialmente, culturalmente, psicologicamente a dimensão da branquitude, que a psicóloga Cida Bento tem trabalhado muito nos seus livros, que é o privilégio simbólico da brancura. É disso que ela está falando.

A branquitude é esse privilégio simbólico da brancura, que, independentemente de você estar fazendo qualquer coisa, na sociedade brasileira, ser negro e ser branco tem uma diferença. E essa diferença não é só corpórea. Essa diferença diz respeito à forma de como as pessoas te veem. A representação que você tem na sociedade. A forma como você vê a si mesma. E esses exemplos, que nós temos os nossos jovens das periferias, negros e brancos, e os jovens brancos que não são negros, que atuam, também, na periferia, quando muitas vezes enfrentam situações de batida policial, e o jovem negro é o primeiro a ser considerado o suspeito, em relação ao outro jovem que é branco, que é pobre, que também é da mesma periferia.

E eu gosto de dar esse exemplo, porque, muitas vezes, as pessoas falam assim: “Não. Mas isso é só para as camadas populares. Para as pessoas pobres. Na elite não.” Há situações diversas, por exemplo, de jogadores de futebol, de atores... Vamos pegar esses exemplos que a sociedade adora dar. Que são negros, negras, bem-sucedidos, que quando enfrentam, por exemplo, violência policial, tem o mesmo tipo de tratamento que uma pessoa pobre da periferia. Como, por exemplo, está dirigindo um carro importado e a polícia parar e mesmo mostrando a documentação, ela não acredita que aquele carro é daquele sujeito negro. Né?

E quando é um branco que tá dirigindo um carro importado e é abordado, muitas vezes, ele não tem aquele tipo de comportamento do policial, da dúvida, se é ou não dele – se ele é ou não suspeito. Então, essa branquitude é importante de a gente compreender as pessoas brancas, para que você se coloque como um antirracista. Então, eu diria para vocês que uma pessoa branca que se coloca como antirracista, que quer trabalhar a dimensão do antirracismo em si, na sua prática, ela precisa rever a sua branquitude, o seu lugar de branco nas relações sociais. E esse é o lugar que as pessoas... “Ah! Eu não gosto de falar em privilégio.” Mas o que a gente tá falando de privilégio é exatamente isso que eu exemplifiquei nessas duas situações, de por que um, sobre a representação de determinado grupo racial na sociedade brasileira, se impõe uma leitura que é positiva, de humanidade, e, sobre outros, uma leitura que não é positiva: ela é de desumanidade.

Então, ser antirracistas, não sendo negro, e sendo branco, implica numa postura de rever a branquitude que se tem. E isso acontece nas nossas relações cotidianas. Vamos lá para a sala de aula. Isso acontece quando as crianças negras, por exemplo, viram para uma professora branca e fala “Professora, seu cabelo é tão lindo, liso. Eu não gosto do meu cabelo. Queria que meu cabelo fosse assim.” Qual a intervenção que se faz, quando essa criança está lendo por esse crio, já, de relações sociais tão perversas, que faz com que o pertencimento ético dela, o tipo estético que ela tem, o cabelo que ela tem seja feio, seja inferior, e ela se espelhe e queira ser igual à professora branca? Já pensaram nisso?

O que se fala para uma criança nessa hora? Como que as artes, por exemplo, podem trabalhar com a corporeidade, de um modo geral, para que as corporeidades múltiplas e diversas possam ser reconhecidas pelas próprias crianças como humanas, como com potência, como com direito, como com dignidade? Essa é uma questão. Indo além... Então, como é que a escola lida com tudo isso? (Para a organização) Eu tenho tempo? Já posso... Posso ir? (Para o público) Como é que a escola lida com tudo isso? (Para a organização) Pode ir, gente? Tá tranquilo? (Para o público) Vamos lá. Então, como é que a escola lida com tudo isso?

A escola lida com isso desde quando eu fiz magistério – eu tinha lá meus 15, 16, 17 anos – com uma tensão. Sabe? Uma tensão. O que é que eu vejo de diferente hoje? Com os meus quase sessenta em relação com o que eu via com os meus 15, 16, 17 anos, é que, hoje, a escola tende... Os educadores e educadoras tendem a entender ou a compreender que há uma tensão. Porque, antes, quando nós falávamos: “Olha: tem uma tensão aí, quando diz respeito às questões raciais”. As pessoas falavam assim: “Não. Lá vem você trazer aqui conflito. Vai dividir o Brasil entre negros e brancos. Vai ser o Apartheid.”

As pessoas tinham medo de se formar e de entender mais sobre as questões raciais e se posicionar antirracistas. Hoje, mais, cada vez mais, as pessoas vão falando, “olha, eu não sei sobre isso”. Educadoras, educadores falando: “não tô sabendo como atuar. Que literatura que eu vou escolher? Qual brinquedo? Como? Onde que eu encontro esse brinquedo? Como que eu trabalho a musicalidade? Como que eu vou trabalhar a questão das artes, de um modo geral? Da dança, das expressões, do teatro? Como que eu faço? Isso, numa sala diversa. E essa que é a questão. Quando nós nos tornamos antirracistas, nós paramos de ter medo da diversidade. Nós entendemos que a diversidade faz parte do acontecer humano e nós entendemos que não tem como eu ter uma sala diversa, com crianças de origem indígena, com criança quilombola, com criança negra urbana, com crianças que vieram do rural, com crianças brancas, e dá o mesmo tipo de enfoque, e não olhar, na hora que eu organizo a minha atividade, de falar assim: “Minha sala é diversa. Como é que essa atividade que eu estou planejando aqui vai atender a essa diversidade que eu tenho na minha sala? Qual das dimensões do diverso, nessa semana, eu vou trabalhar nessa aula, nessa aula, nessa atividade, nessa atividade?” Está vendo? Quando eu fiz Magistério, isso não estava colocado. Eu nunca era educada... Nunca fui educada para pensar a diversidade da sala e como que as estratégias pedagógicas têm que lidar e dialogar com essa diversidade, porque eu fui formada de que aluno é aluno: ponto.

Qual que é a questão? Desempenho. Tem que aprender. Tem que ler. Tem que escrever. Tem que matematizar. E tudo vai ficar muito bem. E, hoje, nós já avançamos, e as pesquisas nos ajudam muito a compreender que não é só o desempenho que conta dentro de uma sala de aula, dentro de uma oficina. Não é mesmo? Se eu olhar para vocês, aqui – um auditório diverso –, e eu for fazer um trabalho, uma atividade para vocês, eu vou olhar só quem fez melhor, quem não fez tão melhor, quem fez mais ou menos...

Mas, e o sujeito? Vocês não são sujeitos e sujeitas? As experiências sociais que têm não contam? As histórias não contam? É isso, gente, que é uma educação antirracista. Por isso que eu costumo dizer que uma educação antirracista trabalha e traz em si, também, outras dimensões da educação para a diversidade. Não é raro quando nós estamos trabalhando com a educação antirracista, que a gente também fala: “Puxa vida, agora tem uma coisa chamada gordofobia. Eu não sabia disso, antes”. Mas a fobia em relação às pessoas gordas existe e é uma diversidade. E quando você pensa: “as pessoas gordas, que são pobres, que são negras. As pessoas gordas, que são pobres, que são negras, que são trans.” Vê! Esses somos nós. Nós não estamos trazendo mi-mi-mi nem vitimismo, como muitas vezes se diz. Nós estamos é olhando a realidade social da forma como ela é.

E se a escola é o espaço de formação humana, se todas essas presenças se encontram dentro das escolas, principalmente das públicas, isso tem que ser uma questão pedagógica na minha relação

com esses sujeitos e com o conhecimento. Quanto melhor essa relação eu construir com os sujeitos e as sujeitas, melhor a forma de socializar o conhecimento, melhor a apreensão e a formação desses sujeitos e dessas sujeitas. Entendem, o que eu tô chamando atenção? Então, isso.

Na escola, uma tensão, que vai... Que tem encaminhado. Na escola, também, outra característica, é que, ainda, muitas vezes, quando nós temos as questões raciais aflorando, há uma leitura na escola de um apelo emocional: “chama a psicóloga. chama a orientação. chama não sei o quê. A culpa da família. Ai, é porque é uma família desestruturada. Ah! É porque não tem o pai. É porque vive com a avó. Que vive com a tia.” Não estou falando que essas questões não entrem, mas as nossas crianças negras são mais do que isso: elas são sujeitas e sujeitos vivos, com potenciais.

Os adolescentes, os jovens, os adultos também são muito mais do que isso. A escola tem que compreender essas dimensões todas para atuar, mas ela não pode se prender a uma questão dessa para se relacionar com o adolescente, com jovem, com adulto, porque, senão, a gente rotula. “Essa aqui é a menina que tem problema na família: é negra, é pobre, vem da favela, etc., etc. Essa aqui é a menininha que a família é papai, mamãe e filhinho – família nuclear. Ah! É mais estruturada, etc.” Numa educação antirracista, tudo isso entra. Por quê? Porque a gente sabe, pelos próprios dados, que a população negra está em maior situação de vulnerabilidade. Negros e negras são mais educados por mulheres, e mulheres solo, do que o segmento branco étnico-racial de classe média. E isso eu não estou falando a Nilma. São as pesquisas que vão nos mostrando. Tudo isso tem a ver com a escola e a forma como ela olha, como ela lida.

Outra dimensão, também, da escola, que diz respeito a essas questões, e que está misturada com a questão étnico-racial, muitas vezes, é a famosa dificuldade de aprendizagem. Se a gente já tem uma leitura, hoje, que avança da dificuldade de aprendizagem do passado, de quando eu estudei, ainda preciso avançar mais pra gente entender se aquela criança, adolescente, jovem que nós rotulamos (Ah! Tem uma dificuldade de aprendizagem, etc., etc.)... Isso não cola muito mais na criança negra do que na criança branca, muitas vezes. Em função de uma série de condições que essas crianças vivem, mas que não estão inatas nessas crianças. E fazer desabrochar as crianças é algo que é da educação. Fazer desabrochar o humano é algo da dimensão lúdica, da arte, gente. Então, a arte... Eu acho que ela tem um potencial enorme para trabalhar essas dimensões da diversidade e para nos ajudar a construir práticas antirracistas.

Mas, como diz o próprio título da palestra, é preciso que educadoras e educadores aprendam mais, compreendam mais as dimensões do antirracismo, porque a competência artística já se tem. A questão é que a competência artística tem que estar somada com uma competência política da relação humana e com uma competência antirracista. Me entende? Por isso, essas questões são importantes que a gente aprenda. Pelo menos no campo das Artes. E, aí, eu vou caminhando...

Eu quero chamar a atenção para vocês de que muitas das questões que eu coloco aqui, que vêm de pesquisas, etc., não chegaram pelas pesquisas para nós: elas chegaram pela dinâmica social para nós. E elas chegaram por meio de uma atuação política, insistente, militante do movimento negro, como eu falei, inicialmente. E esse movimento tem em todas as áreas.

No político, mais específico, no político-partidário, no cultural, nas artes, no religioso, em todas essas dimensões da vida nós temos organizações negras atuando. Algumas em nível nacional, outras em nível local. Mas o que eu quero chamar atenção aqui, é de uma dimensão que eu trabalho num dos meus livros, que é a dimensão educativa desse movimento social. E eu chamo atenção, então, que o movimento negro é um educador, porque muitas pessoas que estão sentadas aqui na minha frente, que fala assim: “Olha, isso que a Nilma falou, eu já ouvi.” Mas não é um ativista. Não é alguém militante, etc. “Ah! isso que a Nilma falou, eu não sei se eu li ou se...” De onde? A gente tem um ator político, que é que nem um farol, mostrando que essa realidade de desigualdade racial e de racismo

precisa ser compreendida e precisa de ter estratégias para ser superada, para que a gente alcance a sociedade democrática, que todos, todas e todes queremos. E esse movimento, então, ele tem uma característica, que é ser educador. E o que é ser educador? É porque ele educa a sociedade. Ele educa o Estado. E reeduca a nossa sociedade. E quando o movimento faz isso, ele educa e reeduca a si mesmo. E, aí, ele fica mais maduro e constrói outras estratégias de luta antirracista. Então, nesse sentido, hoje, o que é que nós vamos ter?

Política de cotas, política de ações afirmativas, a questão do livro didático, as imagens estereotipadas, nos livros, na literatura. Toda essa discussão que nós fazemos hoje, pedagogicamente, teoricamente, politicamente, quando nós olhamos o nosso passado – nós vamos lá na frente negra brasileira, na década de 30, em São Paulo, e aqui também em Recife. Nós vamos lá no Teatro Experimental do Negro. Nós vamos lá nas Comunidades Quilombolas, para hoje nós temos diretrizes para a educação escolar quilombola. E para a questão quilombola ter sido colocada como mais uma questão da educação. Tudo isso tem a ver com os processos políticos e pedagógicos. Por isso, quando eu falo muito para educadores e educadoras, eu sempre falo: “Qual é o diálogo que se tem com a comunidade do entorno? Qual o diálogo que se tem com os grupos culturais do entorno? Qual o diálogo que se tem com os grupos políticos do entorno?” Esses diálogos são necessários para o aprendizado mútuo. Lembra? Porque esse movimento educa e reeduca a sociedade, os outros, e educa e reeduca a si mesmo. Então, essa é outra dimensão que eu quero trazer.

Bom, e, aí, finalizando, eu quero chamar a atenção de alguns desafios que nós estamos, então, vivendo nesse momento, que é bom que saibamos e compreendamos. vamos lá para os desafios. Primeiro desafio que a gente tem: retomar a nossa democracia e reconstruir a nossa democracia, gente. Esse é o desafio que está colocado para o Brasil todo. Não somente para as pessoas negras. Não somente para a questão racial. Retomar a nossa democracia. Aperfeiçoar a nossa democracia. Trazer as políticas antirracistas de novo para o centro da educação, como políticas educacionais, como políticas de cultura, como políticas de arte. Esse é o primeiro ponto.

O outro desafio que nós temos é compreender o que a mesa anterior estava falando: que todos constroem saberes, conhecimentos. Que a ciência... Isso vários autores já têm falado. Né? A da teoria crítica. A ciência é uma forma de conhecimento. Então, na escola, na sala de aula, nas oficinas, etc., quando eu tenho coletivos diversos, eu tenho que entender que ali brotam, constroem, são construídos saberes, conhecimentos, que, muitas vezes, eu não tenho, em função do meu pertencimento ético, em função da classe socioeconômica que eu pertença, do gênero que eu tenho, em função dos lugares que eu circulo, de onde eu me formei... Então, eu tenho que estar disposta e disposto, também, a aprender. Aprender com aqueles conhecimentos. E mais, considerar que esses outros aprendizados que vêm dessas outras pessoas são legítimos. Ok? Então, não basta eu falar: “Ai, o campo tem conhecimento. O indígena tem conhecimento.” Mas são legítimos? Eu os considero conhecimento? Ou eu falo: “é paralelo àquilo que eu tenho que ensinar como professora. É paralelo à história. É paralelo... Vem aqui para enfeitar. Para dar uma enfeitada.” Não. Se é. Como é que a gente coloca no mesmo patamar? Isso eu deixo como questão para nós.

Outro desafio que nós temos, é o desafio da descolonização dos currículos. Né, gente? Esse aí eu não preciso falar, porque a mesa anterior falou muito sobre a dimensão da descolonização dos currículos. A outra, que tem a ver com o desempenho... Superar essa ideia de que o desempenho é só o que diz respeito às pessoas. Entender que as pessoas, como um todo, e que eu tenho que ter um ambiente, para que esse desempenho aconteça. É a gente superar a lógica meritocrática e entender que todos somos sujeitos de conhecimento. Eu não fico valendo mais do que o outro. A lógica meritocrática nos leva a... Por exemplo, uma pessoa que foi sujeita de uma ação afirmativa, virar e falar assim: “Não. Essa política não tem nada a ver. Eu entrei porque ela existia, porque eu consegui pelos

meus méritos.” Eu não estou dizendo que todas nós aqui não lutamos e não temos mérito das nossas lutas. Temos sim. Mas a educação não pode se pautar nesse tipo de lógica.

Eu tenho que compreender que, enquanto humanos, todos e todas têm mérito. As pessoas vão lutar, cada um da sua forma, porque existem condições da vida que possibilitam que uns cheguem mais, e outros não cheguem, e outros nem saiam daquele lugar. Não são questões inatas. Nós vivemos em sociedade, gente. As desigualdades estão na sociedade. O racismo está na sociedade. Então, desmistificar essa ideia e estimular para que cada um explore o seu potencial. Entendeu? Explore aquilo que tem. Acredite em si mesma. Acredite em si. Por isso, precisamos de referências afirmativas e positivas. Precisamos ter negros no Congresso. Precisamos ter negros nas empresas. Ter negros nas escolas. Ter mulheres. Ter indígenas, para que essas novas gerações, daqueles grupos étnicos e de outros, olhem e falem: “Sociedade é isso. Eu posso também. E eu tenho uma sociedade, uma escola, uma sociedade que me impulsiona, também, a ter direitos”. Ou seja... Gente, nós temos que superar a ideia do mérito, para entender a ideia do direito. Direito à educação. Direito a ser tratado com dignidade. Direito a tecer o cabelo. Direito a ter sua cor de pele. Direito a viver a sua deficiência, o seu lugar de onde você vem. Isso é algo que a gente precisa aprender. E, também, a outra coisa é entender que esse antirracismo tem que ser, então, uma competência política e pedagógica a ser construída diariamente.

Eu posso ter PHD, mas eu ainda vou ter que continuar construindo. Porque foram muitos anos de estrutura do racismo sem ser mexida. E, aí, nós vamos precisar de muitos anos para mexer com isso. Então, não é uma coisa simples. E, finalizando, eu diria que a educação que nega e que discrimina a diversidade não educa. A educação que nega e discrimina a diversidade étnico-racial não educa. Ela deseduca e ela vai construir subjetividades submissas. E a educação democrática, laica, justa, com qualidade social, socialmente referenciada, antirracista, antimachista, antiLGBTQIA+fóbica que eu almejo e que muitas outras pessoas, que eu sei, almejam tem que ser uma educação que constrói subjetividades inconformistas com toda e qualquer forma de injustiça, com toda e qualquer forma de desigualdade, com todo e qualquer forma de preconceito. Essa é a escola e a sociedade que nós lutamos por ela. Não é utopia. Mas cada dia, se isso se tornar uma dimensão da minha ação humana na sociedade, da minha ação profissional, nós teremos uma sociedade melhor do que essa que nós vivemos hoje. Para quem? Para nós mesmos, para os nossos filhos e filhas, para quem os tem, para os netos, para quem virá.

E, indo na contramão de um mercado, de um capitalismo, que sempre tenta nos retirar também desse lugar da humanidade. E eu quero finalizar, passando, para vocês, agora, algumas imagens. E eu vou pedir para passar muito rapidamente, porque eu sei do horário. Mas eu não poderia sair daqui sem passar para vocês, sem concretizar imagetivamente tudo isso que eu estou falando. Quando eu falo que tem um processo histórico, quando eu falo que nós, aqui, nesse espaço, sentados nessas cadeiras, somos frutos de muitas pessoas que lutaram, que ainda lutam por nós. E mais: numa perspectiva antirracista, cada um sentado nessas cadeiras, aí, também são lutadoras e lutadores, porque, se não, não estariam aqui, a essa hora, ouvindo essa fala, discutindo o que vocês discutem, atuando...

Então, nós temos que nos irmanar para essas lutas, que são lutas promissoras. De quê? De outro tipo de presente e de outro tipo de futuro. (Para a organização) Quem é que vai passar para mim? O nome. Seu nome? É. Essa mesma, Bruno. Pode passar. Como é que é? Ah! Tem alguém passando do lado de lá? Ah! Você que está? Tá bom. Então vamos passar para mim, por favor. Você vai passar para mim? Pode ir. Eu acho que... Espera aí. Deixa eu ver se eu consigo. É rápido. É aqui. Né? Só um minuto. Aqui, Bruno. (Para a plateia) Gente, aqui eu tô só mostrando para vocês que, ao longo da nossa história, nós temos a construção de um pensamento negro sobre a realidade brasileira e algo que o racismo sempre tentou fazer, que é nos tirar do lugar da intelectualidade, do pensamento e da ação.

Nós temos ene exemplos para mostrar de o quão isso é falácia. Então, aí tem a Imprensa Negra, especialmente paulista. Mas eu sei de uma professora, eu acho que é a Dalete, aqui, de Pernambuco, que fez, também, sobre a imprensa negra, aqui, em Pernambuco. Aqui é a Frente Negra Brasileira, na década de 30. Ela era nacional, mas a mais forte foi em São Paulo, que lutava contra o racismo também na sociedade. E, lá embaixo, vocês podem ver uma escola. Porque todas as organizações negras sempre tiveram olhar para a educação. Sabendo da potência que é a educação. Vou passar rápido. Não vou me ater a todas elas...

Para quem é do campo das Artes, que devem conhecer o Teatro Experimental do Negro Abdias Nascimento e do que foi a presença de Abdias e a atuação de todos e todas que com ele atuaram no teatro experimental do negro. Se tivesse tempo, eu contava como é que isso tudo surgiu. O teatro também mantinha o jornal “O Quilombo”. Então, a produção escrita sempre fez parte da ação dos movimentos sociais, do movimento negro, e desmistifica uma ideia de que todos os negros e negras do passado eram analfabetos. Né, gente?

Aqui, eu estou só chamando atenção desse evento aqui, que foi a criação do que, hoje, é o Movimento Negro Unificado – MNU –, que foi um ato, ainda na época da ditadura, contra o racismo, nas escadarias do Teatro Municipal, em São Paulo. Época da ditadura militar. A luta contra o racismo também acontecia. E, muitas vezes, os nossos livros de história encobrem essa atuação do movimento negro na luta contra a ditadura e contra o racismo. Aqui é uma produção teórica que nós temos dos ativistas e das ativistas. Ou seja, não é só uma produção teórica da academia, mas todos os ativistas e as ativistas do passado e do presente produzem conhecimento. E, hoje, mais ainda.

Aqui é só para vocês terem uma noção de quando surgiu o “20 de novembro”: lá em Porto Alegre. A ideia vem de lá, desse grupo. Porque, muitas vezes, as pessoas não conhecem que era um grupo formado por negros e negras, chamado Grupo Palmares, que se reuniu para pensar formas de desmistificar a ideia romântica do “13 de Maio” e trazer, à tona, a ideia de luta política que Palmares tem. Então, hoje, quando nós temos, na própria LDB, o artigo 79b, falando que o dia da consciência negra está no calendário, saibam que tem uma história por trás disso. E é bom saber qual é essa história. Aqui, a gente, também, tem, hoje, na Constituição, o Capítulo 42, Inciso 5: “racismo é crime inafiançável, imprescritível...” Olha lá. Se a gente não tivesse pessoas negras dentro da luta da constituinte nós não teríamos esse artigo nem tampouco o artigo 68 – Das Exposições Transitórias – sobre a questão dos quilombos. Aí, a nossa Benedita da Silva. Olha: novinha. Paim. Para quem conhece o senador Paim. Olha quanto tempo esse povo está na estrada, gente, lutando para que, hoje, a gente tenha uma lei 12.711 – cotas nas universidades. É uma luta muito antiga.

Nossos alunos merecem saber isso. Não merecem? Nós merecemos saber disso. Não merecemos? Isso é humanidade. Isso é o antirracismo. Sabe? Vamos lá. Aqui, a Grande Marcha Zumbi dos Palmares, também responsável por muito do que se tem hoje sobre ações afirmativas. Lá, naquela época, o Fernando Henrique Cardoso recebeu, do grupo, da Comissão da Marcha, uma declaração, um documento. E ações afirmativas já estava lá colocadas. Isso foi em 95. Se vocês olharem, com bastante atenção, debaixo daquela bandeirinha vermelha, ali, do PT... Olha com bastante atenção. Eu estou lá, com uma bandeirinha. (risos) Mas estava mesmo. Viu? Novinha, magrinha, uma coisa. Um thuthuzinho, que eu era... (risos).

Bom, aqui é um dia, que nós hoje falamos muito. Que é o Dia da Mulher Negra Latina Americana e Caribenha – 25 de julho. Uma luta das mulheres negras latino-americanas para que o Movimento de Mulheres Negras Feministas Latino-Americanas entendesse a especificidade das mulheres negras, porque o sofrimento é maior. E a presidenta Dilma, então, em 2014, sancionou uma lei. E, muitas vezes, a gente não sabe disso. Que, no Brasil, o dia 25 de julho é o dia de Teresa de Benguela, que foi uma líder do Quilombo Quariterê, no Mato Grosso, no século XVIII. Ela tem uma história fantástica. Nossos estudantes merecem saber essa história. Não merece? Nós também merecemos.

Então, está aí educação antirracista. E, aí, algumas organizações, em nível nacional. Eu peguei só algumas delas. O MNU, que é um ícone. O CENARAB, que trabalha em prol da questão religiosa – contra a violência religiosa. A CONAC, que é uma das protagonistas dos direitos dos Quilombolas, hoje. Os agentes de pastorais negros, que, dentro da igreja católica, fazem – faziam e fazem – a discussão da raça, dentro da própria Igreja Católica, que tem uma dívida histórica. Lembra-se dos Jesuítas? Quem é que chega aqui primeiro? Quem é que falava que ia catequisar os indígenas? Quem é que falava que os negros e as negras não tinham alma? Tem aí uma questão do catolicismo com a questão racial no Brasil.

E, aqui, o nosso momento de intervenção. Eu não vou ler tudo, mas, eu estou colocando, desde a conferência de Durban até hoje – a recriação do Ministério de Igualdade Racial. E aí tem a lei 10.639; tem o Estatuto da Igualdade Racial; tem a Lei de Cotas; tem diretrizes para quilombola... E, aí, para vocês lembrarem do grande marco internacional que fez com que o Brasil começasse, então, a discutir ações afirmativas: foi Durban, na África do Sul – a conferência. Deu origem, inclusive ao Brasil, ser signatário. E o Brasil falou: “vou implementar ações afirmativas.” Então, tudo o que vem depois de Durban, tem a ver com a luta do movimento negro nacional e internacional e um reconhecimento do estado brasileiro em relação a essa luta.

E nós tivemos, então, pelo menos, três conferências de igualdade racial, em nível nacional, no Brasil, antecedida por estaduais e municipais. E, aí, nós temos os anos 2000: as cotas e a presença da juventude foi muito forte. Nós temos, hoje, uma Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras, que tem uma revista, que aceita artigos. Ali, eu pus o site para vocês entrarem e conhecerem. Nossos jovens precisam saber disso? Precisam saber disso. Aqui, nós temos a Marcha das Mulheres Negras, que nos unificou. Indígenas, negras, quilombolas, do campo, etc., se uniram nessa marcha, em 2015, para falar contra o racismo, contra a violência e pela vida.

E, aí, nós temos grandes desafios, que eu vou passando rápido. Um dos nossos grandes desafios: a luta contra o genocídio da juventude negra. E, preciso nem detalhar para vocês o tanto que essa é uma luta. Um grande desafio para nós e para o estado. Esses jovens negros estão conosco, dentro das escolas. E muitos deixam de vir, porque morrem antes de completar o seu ciclo do direito à educação. A luta contra o racismo religioso, que aumentou assustadoramente nos últimos tempos, com muito fundamentalismo. Essa é uma luta que a gente tem que entender. Quando eu falo de antirracismo, diz respeito, também, a uma postura não violenta em relação aos outros credos. Principalmente de matriz africana.

Outro reconhecimento: dos saberes da Capoeira. Eu acho que a capoeira, gente, é maravilhosa para a gente fazer um estudo e trabalhar, com adolescentes e jovens, as várias dimensões, os vários aprendizados, a questão da dignidade, do respeito. Tudo isso. Além do jogo de cintura que você tem que ter na vida... Eu acho que ela é uma dimensão fantástica, que podemos trabalhar no campo das artes e todas as outras. E o Direito à Corporeidade Negra Insubmissa. Nós temos o direito de ser quem somos. Se, hoje, eu chego na UFMG – depois que eu voltei do de Brasília –, eu vi outra UFMG: com a imensa expansão das cotas. Eu vi, dentro dos ônibus, quando eu entrava, jovens de black power, jovens de rastafári, em sala de aula... Gente, quando eu estudei na UFMG, em 88, eu não via. Eu era uma das poucas. E vocês, professoras e professores, veem, hoje, em sala de aula. Quando não, as mulheres negras passaram pela transição, os homens negros aprenderam a aceitar os seus cabelos – não só raspar a cabeça – e as pessoas brancas, também, vão aprendendo que negros e negras têm o direito de ter uma corporeidade insubmissa, como as pessoas brancas sempre tiveram na sociedade e nem sempre eram questionadas em relação à sua corporeidade.

. E, aí, entender que nós temos, hoje, um movimento negro do Século XXI, muito diverso, muito diferente. Não se apeguem ao movimento negro da década de 70. Porque, muitas vezes, as pessoas

vão falar do movimento negro e falar de uma organização negra da década de 70 e do Sudeste do país. A gente tem que conhecer a diversidade do movimento negro local, nacional, e, eu acho, que isso, nossos jovens também precisam aprender. Minhas referências: de onde tirei as imagens. E meu final, para vocês, com essa frase, que eu deixo, de um provérbio africano: “As teias de aranha, quando se juntam, elas podem derrubar um leão”. A força está conosco. Obrigada!

Plateia – (Aplausos).

Nilma Lino – Obrigada! Obrigada! Obrigada! Obrigada! Assim vocês vão me fazer chorar. Obrigada! Sejam firmes e fortes. Obrigada!

Auxiliadora – Uma manhã de sol belíssima. Uma conferência brilhante. E, dessa conferência brilhante eu faria duas pontuações. Não é? A Nilma falou de um relatório da segurança brasileira, em que, de 2021 para 2022, as denúncias e registros de atos de racismo aumentaram em 67%. Então, uma leitura apressada poderia fazer a gente pensar que o racismo aumentou, mas, na verdade, o racismo continua sendo a mesma prática abjeta de sempre. O que aumentou foi o empoderamento das pessoas, a força de conseguir chegar para denunciar. E eu acredito que esse é um movimento irreversível, para a qual a gente chama todas as pessoas. Né? Diante de um ato de racismo, seja pessoal, seja institucional, denuncie. Independente de que qual consequência vai vir. Outra pontuação que eu gostaria de fazer é que você colocou a importância das referências afirmativas e positivas. Então, eu colocaria você como uma referência afirmativa e positiva na minha vida. O nosso primeiro encontro foi em 2008 e eu comprei esse livro – “Sem Perder a Raiz” – da Nilma. Outro livro, para criança, que é “Betina”. Então, num período de 15 anos, eu pude concluir um mestrado, concluir um doutorado, fazer um concurso para Universidade Federal de Pernambuco e passar em primeiro lugar, e você é uma referência muito importante e muito citada nas minhas pesquisas, nas minhas aulas, nos meus projetos de extensão. Então, muito obrigada por isso. Outra referência muito importante na minha vida está ali, de cor-de-rosa, Eliete Santiago, a quem eu agradeço pela existência e presença na minha vida.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DA LITERATURA NEGRA NA ESCOLA

Dayse Cabral de Moura⁴²

Resumo

Este artigo é decorrente de uma palestra realizada no VIII Congresso Internacional de Arte Educação do SESC. Nele trataremos sobre a importância da leitura da literatura negra nas escolas. Destacaremos uma análise dos 20 anos da implementação da Lei 10.639/2003 realizada pelo Instituto Alana e o Geledés. A pesquisa aponta alguns elementos que dificultam a implementação da referida Lei que modifica a LDB 9394/96, sendo eles: o racismo estrutural da sociedade brasileira, a falta da vontade política, o descaso das secretarias de educação quanto à garantia do ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais e a ausência de formação inicial e continuada de professores(as) sobre a temática. Buscamos problematizar também porque o currículo escolar permanece adotando uma perspectiva monocultural e eurocentrada. Apontamos a literatura africana e afro-brasileira como um instrumento potente contra o epistemicídio das populações negras e a promoção da educação das relações étnico-raciais nas escolas. Compreendemos que a prática docente antirracista contribui para a construção do letramento racial e a afirmação das identidades negras.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais. Literatura negra. Lei 10.639/2003.

1. Introdução

O estudo das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras tem sido central em nossas investigações recentes, especialmente dentro da minha atuação como escritora e educadora focada na formação de professores(as). Abordamos esse tema não apenas para compreender a produção literária, mas também para analisá-lo à luz dos estudos decoloniais, que enxergam o discurso como uma ferramenta política e ideológica inserida em dinâmicas de poder e conhecimento. É crucial reconhecer que, devido ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira, a população negra foi historicamente excluída dos espaços de poder, da produção discursiva e da cena literária. Essa exclusão não apenas marginaliza vozes e narrativas importantes, mas também perpetua desigualdades e injustiças. Nesse sentido, nosso trabalho se volta não só para a análise crítica dessas obras, mas também para a promoção de uma educação inclusiva e antirracista, que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial presente na produção cultural brasileira e africana.

A aprovação da Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º 9.394/1996), instituindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras, consiste em um dos marcos da luta dos movimentos sociais negros. Em

42. Possui graduação em Pedagogia (1996), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Associada do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pernambuco e participa da gestão colegiada do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFPE-NEAB. Possui Pós Doutorado pela Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPD - UFSCar).

2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. Posteriormente, em 2008, foi promulgada a Lei Nº 11.645/2008, acrescentando em sua redação a obrigatoriedade do Ensino da História e Culturas Indígenas

2. Após 20 Anos da Lei 10.639/2003: O que Indicam As Pesquisas?

Após duas décadas desde a promulgação da Lei 10.639/2003, as pesquisas revelam um quadro misto de avanços e desafios no que diz respeito à efetivação das ações afirmativas e práticas pedagógicas antirracistas nas escolas brasileiras. Embora tenham ocorrido progressos significativos, a plena implementação da lei ainda é um objetivo a ser alcançado.

Um dos principais obstáculos enfrentados é o persistente racismo estrutural arraigado na sociedade brasileira, que continua impactando as políticas educacionais e práticas institucionais. A persistência da ideologia da democracia racial também contribui para minimizar ou ignorar a necessidade de abordagens específicas para enfrentar o racismo e promover a igualdade racial nas escolas.

Além disso, a falta de vontade política e o descaso por parte das secretarias de educação em relação à garantia da implementação efetiva da lei são fatores que dificultam sua concretização. A ausência de programas de formação inicial e continuada adequados para professores(as) sobre as relações étnico-raciais é outro desafio importante a ser superado.

As pesquisas destacam a importância de políticas educacionais mais robustas, acompanhadas de investimentos significativos em formação docente, currículos inclusivos e materiais didáticos diversificados. Somente com um compromisso genuíno com a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-cultural brasileira poderemos avançar na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

O estudo conduzido pelo Geledés e pelo Instituto Alana revela um cenário preocupante em relação à implementação efetiva da Lei 10.639/2003 nos currículos escolares municipais. Os resultados indicam que as secretarias municipais de educação ainda não estão adequadamente estruturadas para garantir a incorporação adequada dos conteúdos relacionados às relações étnico-raciais.

Apenas 23% dos municípios brasileiros participaram da pesquisa, o que já evidencia uma limitação na abrangência da amostra. Entre esses municípios, mais da metade (53%) apontou a falta de apoio tanto do governo estadual quanto do governo federal como o principal obstáculo para a implementação da Lei 10.639/2003. Além disso, foi observado que a temática racial não figura entre as prioridades das secretarias municipais de educação em uma proporção significativa.

Um dado alarmante é que apenas 5% dos municípios afirmaram possuir uma área técnica específica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais. Isso sugere uma carência de estruturas organizacionais e recursos humanos capacitados para lidar com essa questão de forma eficaz. Além disso, apenas 8% das secretarias municipais relataram contar com um orçamento específico para essa finalidade, o que limita ainda mais as possibilidades de implementação de políticas e programas voltados para a promoção da igualdade racial nas escolas.

Esses resultados evidenciam a urgência de ações coordenadas e efetivas por parte dos governos federal, estaduais e municipais, bem como a necessidade de investimentos significativos em capacitação de profissionais, estruturação institucional e alocação de recursos financeiros adequados para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista em todo o país.

A pesquisa revela que se perpetua a violação dos direitos de milhões de crianças e adolescentes, ao impedir o investimento no papel da educação para a construção de uma sociedade menos violenta, mais empática e antirracista.

O estudo aponta a urgência do Estado brasileiro ter uma política educacional que assume o compromisso antirracista e valorize as contribuições dos povos africanos e das populações afro-brasileiras para a formação de nosso país. A EREER precisa ser uma política pública do estado brasileiro

3. O Currículo Antirracista e a Perspectiva Decolonial

Entendemos o currículo como mais do que um simples conjunto de disciplinas e conteúdos; ele é um dispositivo pedagógico e cultural que desempenha um papel fundamental na produção de subjetividades. Dentro desse contexto, o currículo não é neutro, mas sim uma prática impregnada de relações de poder que influenciam a construção de identidades raciais, sexuais, nacionais e outras.

Autores como Silva (2004) enfatizam que o currículo é uma das formas pelas quais conhecimentos e subjetividades sociais e culturais são produzidos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas exercem um papel crucial na formação de singularidades e podem, ao privilegiar uma perspectiva colonial e eurocêntrica, contribuir para processos de exclusão cultural e injustiça social.

É importante reconhecer que as narrativas coloniais presentes nos currículos escolares perpetuam e reforçam noções específicas de raça, classe, gênero, sexualidade e idade. Essas narrativas não apenas transmitem uma visão distorcida da história e da sociedade, mas também moldam as subjetividades dos educandos, influenciando suas identidades sociais, culturais, de gênero e raciais. Portanto, é essencial problematizar e desconstruir essas narrativas para promover uma educação mais inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade de experiências e perspectivas.

É fundamental que nós, educadores(as) reflitamos por que 20 anos após o decreto da Lei 10.639/2003 ela ainda é desconhecida e pouco implementada nas instituições de ensino públicas e privadas? Quais as micro ações afirmativas poderemos desenvolver nos espaços escolares e não escolares para a implementação da Lei 10.639/2003 com sucesso? As nossas práticas pedagógicas e as nossas relações no cotidiano escolar estão contribuindo para um projeto de sociedade comprometido com a democracia, com a justiça social e com o enfrentamento do racismo?

4. Contribuições do Uso da Literatura Afro-Brasileira e Africana para a Implementação da Lei 10.639/2003

A literatura desempenha um papel crucial na formação de ideias, conceitos e emoções, oferecendo um espaço propício para o desenvolvimento do conhecimento social e a construção de conceitos. Por meio das narrativas, temos acesso ao dinamismo de diferentes culturas humanas, em um ambiente de significados aberto às emoções, sonhos e imaginação.

Na perspectiva da tradição ocidental, a literatura infanto-juvenil se destaca como uma ferramenta auxiliar para educadores(as), fornecendo materiais que podem enriquecer o processo educativo. As histórias infantis, os personagens de desenhos animados e até mesmo os brinquedos desempenham um papel importante na construção da identidade das crianças e adolescentes.

É importante reconhecer que a construção da identidade é um processo complexo, que ocorre de forma pessoal e social, por meio de interações e trocas entre o indivíduo e o ambiente ao seu redor. A identidade não é algo fixo ou imutável, mas sim algo em constante desenvolvimento, moldado pelas experiências, influências culturais e contextos sociais.

Portanto, ao utilizarmos a literatura e outros recursos culturais na educação, devemos estar cientes do seu potencial para influenciar a formação da identidade das crianças e jovens. É essencial proporcionar experiências diversificadas e inclusivas, que valorizem a pluralidade de culturas e iden-

tidades, contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos mais conscientes, críticos e empáticos em relação ao mundo ao seu redor.

É importante reconhecer que ao serem expostas principalmente a histórias eurocêntricas, as crianças podem internalizar padrões de beleza e comportamento que refletem apenas uma parte da diversidade humana, levando a uma visão distorcida da realidade. Isso pode resultar em estudantes brancos se percebendo como superiores e em posição privilegiada em relação a outras etnias, enquanto os estudantes negros podem desenvolver uma autoimagem de inferioridade e inadequação.

Essa dinâmica é alimentada pelo fenômeno do “branqueamento”, no qual as pessoas negras são incentivadas a se aproximar dos padrões estabelecidos pela cultura branca para serem aceitas, rejeitando aspectos de sua própria identidade cultural e étnica.

É importante ressaltar que as obras literárias não se limitam apenas ao texto escrito; as imagens ilustradas desempenham um papel significativo na construção de narrativas e na formação de percepções sobre o mundo. Quando examinadas em conjunto, tanto o texto quanto as imagens revelam expressões culturais que refletem os valores, crenças e estruturas de poder de uma sociedade.

A cultura, por meio de seus símbolos e narrativas, transmite valores que moldam as percepções do mundo das pessoas. Portanto, ao escolher materiais literários para crianças e jovens, é fundamental considerar a diversidade étnica e cultural e oferecer narrativas que representem diferentes experiências e perspectivas, promovendo assim uma educação mais inclusiva e equitativa.

Exatamente, o universo literário pode ser entendido como um espelho que reflete nossa própria identidade e experiências, permitindo que nos reconheçamos através dos personagens, ambientes e sensações presentes nas narrativas. Durante esse processo de identificação, é natural que sintamos afinidade ou aversão por certos elementos e que formemos opiniões sobre os ambientes, tipos de pessoas ou sentimentos retratados.

Essas preferências e opiniões são influenciadas pelo nosso sistema de crenças e valores, que por sua vez também são moldados e reconstruídos através das imagens literárias. Ao nos vermos refletidos nas histórias que lemos, é possível que questionemos nossas próprias convicções e que ampliemos nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso redor.

Portanto, ao nos envolvermos com o universo literário, estamos não apenas nos entretecendo com narrativas fictícias, mas também nos engajando em um processo de autoconhecimento e reflexão que enriquece nossa experiência como leitores e como seres humanos.

5. Alguns Elementos Importantes Em Relação às Questões Raciais na Literatura

A construção ideológica dos personagens negros, incluindo aspectos como vestimentas, hierarquias, fala, religião, concepções de civilização e associações com a África, muitas vezes é permeada por estereótipos e preconceitos que reforçam a dominação e a marginalização dos negros na sociedade. Esses estereótipos podem ser perpetuados por meio de enredos racialistas que se baseiam em representações coloniais das populações negras.

A mídia desempenha um papel significativo na disseminação dessas representações, contribuindo para a manutenção de identidades dominantes e para a perpetuação de relações sociais desiguais. As representações negativas e estereotipadas da população negra, aliadas à representação positiva do branco, reforçam a ideologia do branqueamento, que por sua vez se alimenta de teorias racistas de inferioridade/superioridade racial.

Nesse sentido, tanto os livros didáticos quanto os de literatura desempenham um papel importante na reprodução ou na desconstrução desses estereótipos. Ao veicularem representações negativas

da população negra e uma representação positiva do branco, contribuem para a perpetuação da ideologia do branqueamento e para a marginalização das identidades culturais negras e indígenas.

Portanto, é crucial que a literatura e a mídia sejam examinadas criticamente, especialmente em relação as questões étnico-raciais, de gênero, território, geração, orientações sexuais, religiosidades, entre outros, para que possamos desafiar e dismantelar estereótipos prejudiciais e promover uma representação mais autêntica e inclusiva da diversidade humana. Essa reflexão crítica é fundamental para construirmos uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com todas as suas nuances culturais e étnicas.

É importante ressaltar que nos últimos anos tem havido um aumento significativo na produção de textos relacionados à literatura afro-brasileira, abordando uma ampla gama de temáticas e perspectivas. Isso é um reflexo do reconhecimento da importância de ampliar e diversificar as narrativas presentes na literatura, dando voz às experiências e vivências da população negra no Brasil.

No entanto, para que essa literatura seja efetivamente integrada ao currículo escolar e possa contribuir para a desconstrução da ideologia do branqueamento e para a promoção da valorização das identidades negras, é fundamental que haja uma disposição política para seu trabalho assertivo. Isso significa que essas obras devem ser incorporadas ao ensino de forma sistemática e ao longo de todo o ano letivo, e não apenas em momentos específicos, como o mês da consciência negra em novembro.

Além disso, é essencial oferecer formação adequada para os professores, para que se sintam capacitados a abordar essas temáticas de maneira sensível e inclusiva, promovendo discussões que estimulem a reflexão crítica e o respeito à diversidade étnico-racial.

Somente com um compromisso genuíno e contínuo das autoridades educacionais e da sociedade em geral com a promoção da equidade e da valorização da diversidade étnico-cultural poderemos avançar na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

6. A literatura afro-brasileira precisa ser compreendida e valorizada em suas riquezas de abordagens e significados e com o devido cuidado para não reproduzir estereótipos

Impactos sociais e psíquicos nas crianças negras com a ausência de representatividade podem ser compreendidos através do sentimento de não pertencimento, de baixa autoestima e auto rejeição apresentados pelos estudantes negros na escola.

A Literatura Negra emerge como um poderoso instrumento pedagógico, capaz de introduzir de maneira eficaz a história e as culturas afro-brasileiras e africanas nas salas de aula. Este tipo de literatura, segundo Duarte (2013), desafia a visão tradicional e eurocêntrica da literatura, que historicamente privilegiou homens brancos como autores e protagonistas, refletindo os ideais da branquitude.

As Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras desempenham um papel fundamental na subversão desse paradigma ao apresentar narrativas que refletem as experiências e vivências cotidianas da população negra, tanto no Brasil quanto na África. Elas proporcionam uma compreensão mais profunda de diferentes cosmovisões e culturas, além de amplificar as vozes de um povo que por séculos foi silenciado e marginalizado.

Nesse contexto, destacamos o potencial político e educativo da Literatura Negra escrita por autores(as) negros(as). Essas obras oferecem narrativas que humanizam os personagens negros e promovem de forma positiva a ancestralidade negro-africana, rompendo com estereótipos e preconceitos historicamente associados à população negra.

Portanto, ao incorporar a Literatura Negra nas práticas educacionais, os educadores têm a oportunidade não apenas de enriquecer o repertório literário de seus alunos, mas também de promover a valorização da diversidade étnico-cultural e o combate ao racismo estrutural por meio de narrativas que celebram e dignificam as experiências e identidades negras.

A escola desempenha um papel fundamental na transformação da sociedade e na promoção do ser humano em sua totalidade, abrangendo valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e especificidades dos grupos. No entanto, como destaca Gomes (2019), é essencial repensar profundamente a instituição escolar, considerando a necessidade de construir currículos e pedagogias que questionem as estruturas coloniais presentes no sistema educacional.

Uma abordagem crítica dos currículos é fundamental, especialmente no que diz respeito à hierarquização entre as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências Exatas, que muitas vezes perpetua desigualdades sociais ao ignorar a interconexão entre história, cultura, política, artes e conhecimento com a tessitura sociopolítica. Além disso, é preciso reconhecer que fatores como desigualdades sociais, pobreza, racismo, machismo, LGBTfobia e intolerância têm um impacto significativo no desempenho acadêmico dos estudantes, contribuindo para o chamado “sucesso” ou “fracasso” escolar.

Portanto, é necessário um esforço conjunto para transformar a escola em um espaço mais inclusivo e equitativo, onde todas as formas de diversidade sejam valorizadas e respeitadas. Isso implica não apenas na revisão dos currículos e métodos de ensino, mas também na implementação de políticas e práticas que promovam a justiça social e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial, social, de gênero ou orientação sexual.

7. Considerações Finais

A Lei Nº 10.639/2003 representa um avanço significativo na promoção da educação das relações étnico-raciais, proporcionando uma base legal para a inclusão dos conteúdos sobre Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas nos currículos escolares. Por muito tempo, esses conteúdos foram negligenciados e até mesmo negados nos currículos, contribuindo para a perpetuação do apagamento da história e da contribuição desses povos para a sociedade brasileira.

O currículo monocultural/colonial, ao promover o apagamento da história e da cultura dos povos negros e indígenas, perpetua o epistemicídio, que é a tentativa de anular esses povos como produtores de culturas, saberes e epistemologias. Essa prática impacta negativamente os processos de construção das identidades étnico-raciais dos estudantes negros, privando-os do conhecimento de suas próprias raízes e contribuições para a sociedade.

A produção literária negra, por sua vez, representa um movimento de resistência e de denúncia contra a discriminação e o apagamento histórico a que a população negra foi submetida. Ao contar suas próprias histórias e promover a valorização de sua cultura, essa literatura busca romper com os estereótipos e preconceitos e reafirmar a dignidade e a importância da comunidade negra.

Portanto, a inclusão dos conteúdos sobre Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas nos currículos escolares, juntamente com a valorização da produção literária negra, são passos fundamentais para combater o racismo estrutural e promover uma educação mais inclusiva e respeitosa da diversidade étnico-cultural do Brasil.

Totalmente de acordo. O desenvolvimento de uma pedagogia antirracista é essencial para garantir que as instituições de ensino cumpram efetivamente com o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme previsto pela Lei Nº 10.639/2003, e para promover a construção de um letramento racial crítico entre educadores(as) e educandos(as).

Uma pedagogia antirracista busca desafiar e desconstruir as estruturas e práticas educacionais que perpetuam o racismo, promovendo uma ação crítica e transformadora em direção a uma sociedade mais igualitária e justa. Isso envolve não apenas a inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos, mas também a promoção de debates e reflexões sobre questões raciais, a valorização da diversidade étnico-cultural e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e respeitosas.

Além disso, o letramento racial crítico é fundamental para capacitar os indivíduos a reconhecer, compreender e enfrentar o racismo em todas as suas formas, tanto pessoalmente quanto estruturalmente. Isso implica em desenvolver habilidades para analisar criticamente discursos e representações racistas, reconhecer privilégios e opressões raciais, e agir de forma proativa na promoção da justiça racial.

Portanto, a implementação de uma pedagogia antirracista e o desenvolvimento do letramento racial crítico são passos essenciais na luta contra o racismo e na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e igualitária. Essas abordagens não apenas contribuem para a formação de cidadãos conscientes e engajados, mas também para a promoção da dignidade e dos direitos humanos de todas as pessoas, independentemente de sua origem étnico-racial.

Referenciais Bibliográficos

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 maio 2021.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2005.

DUARTE, Eduardo de Assis, Literatura e Afrodescendência no Brasil: Antologia. Autêntica. 2013.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, N. M.; GROSFOGUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e o pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PESQUISA INÉDITA mostra engajamento das secretarias de Educação com aplicação da Lei 10.639. Portal Geledés, 18 abr. 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 22 maio 2023.

SILVA, T. T. Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ARTE/EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Maria de Lourdes da Silva⁴³

MESA 1 - Arte/Educação para a Igualdade das Relações Étnico Raciais

Ivana Mota – Começo, apresentando Maria de Lourdes da Silva. Convido Maria de Lourdes ao palco. Peço uma salva de palmas para Maria de Lourdes. Maria de Lourdes, Lurdinha Quilombola é filha de agricultor e agricultora e ela diz: “por isso mesmo sou agricultora, orgânica, educadora social, pedagoga e psicopedagoga. Nasci no Sítio Poço da Pedra Conceição das Crioulas, no ano de 1967, e sou uma das onze mulheres homenageadas no quilombo, enquanto boneca de Caroá – Boneca Lurdinha”. Em 2023, Lurdinha foi homenageada como mestra na 23ª FENNEARTE, que aconteceu no Centro de Convenções, em Olinda. Lurdinha tem dois filhos – um filho e uma filha –, quatro netos e três netas. Ela faz parte do CAE, enquanto suplente; faz parte, também, do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Pernambuco e do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste e das comissões de geração de renda Mulheres e Patrimônio da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas. Lurdinha, muito bem-vinda! Obrigada pela presença.

Lurdinha – Bom dia a todos e a todas! Parece que já estão muito cansados: eu não estou ouvindo. Bom dia a todos e a todas!

Plateia – Bom dia!

Lurdinha – Agora eu ouvi. Então, pessoal, como já foi feita a minha apresentação, venho direto do Quilombo de Conceição das Crioulas e vou apresentar aqui para vocês... Acho que eu vou precisar de ti (risos) (Para a professora Dayse Moura, a fim de que ela abra uma camisa e mostre à plateia a camisa da AQCC). A nossa comunidade, ela tem uma dona. A dona da comunidade é a AQCC. Então, a AQCC, ontem, dia dezessete, completou 23 anos de idade. Então, é uma comunidade... Pode fechar (Para a professora Dayse Moura, a fim de que ela feche camisa da AQCC). É uma comunidade criada por mulheres. A nossa comunidade deu origem a partir de seis mulheres negras que chegaram nesse local. Com o passar do tempo, chegou um homem, que trazia a imagem de Nossa Senhora da Conceição, e, na organização, esse pessoal colocou o nome “Conceição”, por conta da santa, e “Crioulas”, por conta das seis mulheres negras. Então, aqui eu tenho, também, uma mensagem que eu gosto muito, porque é de uma mulher que eu admiro demais, e diz o seguinte: “O que faz uma mulher guerreira não é ser branca, indígena, quilombola, preta ou rica”. Compreenderam? “O que faz uma mulher ser guerreira não é ser branca, indígena, quilombola, preta ou guerreira, e sim: é saber que todos os dias ela pode vencer obstáculos”. Então, eu gosto de... Nas minhas palestras eu gosto de pedir permissão a Deus, porque ele é o dono de toda a honra e de toda a glória. Peço para que me guie nas palavras; que possa estar abrindo a minha mente e abrindo a mente de quem tá recebendo, também, o que eu estou falando. Então, como eu fiz essa homenagem a essa mulher que eu gosto muito. Essa mensagem... Eu também tenho um grande admirador negro, que eu gosto

43. Líder Quilombola de Conceição das Crioulas; artesã e agricultora orgânica.

sempre de falar, de fazer, de ler uma mensagem dele, que é Nelson Mandela. E como a temática é “Arte-Educação para as Relações Étnico-Raciais”, então isso me convém muito, falar de Nelson Mandela. Quando Nelson Mandela diz o seguinte: “ninguém nasce odiando outra pessoa pela sua cor, pela sua origem ou pela sua religião. Para aprender a odiar, as pessoas precisam ser ensinadas. E se elas são ensinadas a odiar, podem, também, ser ensinadas a amar”. Pois o amor chega mais naturalmente ao coração do que o oposto, do que o contrário. Então, assim... É uma das coisas que eu gosto muito de falar sobre essa temática, esse verso de Nelson Mandela, que nos traz essa reflexão, para que a gente tenha nas nossas mentes isso, em relação à discriminação. Para a gente prestar bastante atenção no que nos traz. Quando a professora Deise falou... Várias coisas que ela falou aqui que eu achei bastante interessante. Eu até fazia o meu gesto de rir, porque são coisas que eu já passei; porque são situações que eu já passei. Eu atuei por mais de 20 anos na sala de aula, do município e do Estado de Pernambuco, mas era contrato. Sempre tinha uma pessoa, uma professora que via um livro bom para mim. “Eu vi um livro bom para você: um livro que fala dos negros, que fala em relação aos negros”. Então, assim, não precisa ser assim. Fala-se bem dos negros, não são só os negros e negras que devem falar bem da gente. As outras pessoas, esse material, também serve para quem é branco também, para quem é branca também. Então o conhecimento, o aprendizado, ele tem que ser intra. Não é só do lado de cá, porque se for só do lado de cá a gente termina formando grupos e a gente percebe que a sociedade, ela é grupos. Tem uma coisa que eu acho muito ruim em relação a isso, é que nós, enquanto pessoas negras, precisamos criar leis para que a gente tenha uma educação. E a educação não é para todas as pessoas? Precisamos é criar leis para que as pessoas tenham a saúde, para que as pessoas sejam atendidas, as pessoas negras e as pessoas indígenas. Tem que criar leis... E a saúde, a educação não é para todas as pessoas? Muitas vezes eu digo assim: “meu Deus, tanta melanina, tanta melanina, e ainda somos invisíveis”. Então, as pessoas precisam muito nos ver... Ver-nos. Tem uma frase que eu costumo dizer assim: “o mundo seria bem melhor se todas as pessoas admitissem que já foram preconceituosas ou que já foram racistas um dia”. Ai, como era bom, que, pelo menos, ela estava dizendo assim: “eu fui: hoje eu já não sou mais”. Mas, sempre o que me dói é quando a gente está conversando com alguém e a pessoa diz “eu não sou racista”. Melhor ela admitir que ela já foi. Mas quando diz que ela não é... Entendeu? Então, a gente vê um ar de inverdade, porque ela está sempre olhando para aquela pessoa que está mal vestida: deve ser ladrão. Então como é que ela não tem. Né? Como a professora falou, os presídios... Eu tô falando: os presídios. Onde é... Qual é a cor, qual é a cor das pessoas que têm menos estudos? Eu sou pedagoga e psicopedagoga, mas sou filha de analfabeto e de analfabeta. Entendeu? A minha mãe nunca foi numa escola, porque, no nosso Quilombo, a escola do quinto ao oitavo ano, como a gente chamava, é de 85. Entendeu? Então, é de 85. Então, tem pouco tempo que a gente pode estudar na comunidade até o ensino médio, porque era negado. E a nossa comunidade tem mais de 200 anos. Então, assim, a gente foi esquecido, esquecida. Mas a nossa luta, o que a gente tem, a gente não diz: “olha! Ganhamos!” Né? O que tem na comunidade, não chegou nada. Ele veio arrastado. Aquilo que tem na comunidade foi trazido a duras penas. E a gente vem lutando... É como se diz, vem fazendo isso: uma passada a cada vez, uma caminhada, um trilhar, uma observação daquilo que a gente quer por direito, por ser gente... Por ser gente. Então, a gente fica assim... Eu fico muito triste quando, ainda, a gente precisa ter esse olhar, essa coisa de “Vamos criar leis para que as pessoas possam nos ver...” Então, é impressionante como o Brasil é muito rico, minha comunidade é muito rica, e, a gente sabe – pelo menos eu sei – que quem construiu esse país foram os braços, foi o sangue do meu povo. Eles não vieram para cá. Hoje eu...

Plateia – (Aplausos).

Lourdinha – Obrigada! Eu sei que as pessoas sabem do processo como é que foi. O nosso povo, os nossos ancestrais, eles eram reis e rinhas no Congo, no continente africano. Eles eram reis e rainhas.

Se vocês analisarem, hoje, muitas técnicas da questão da agricultura orgânica e familiar, o jeito de plantar, são daquele povo, são do meu povo, que foi arrastado do continente africano para cá. Então, as técnicas... Muitas das técnicas, muitos monumentos que temos é do meu povo. Tem braço, tem sangue desse povo. E, como se diz... A gente costuma dizer que ninguém olha quem foi que construiu o monumento. “Olha, que monumento lindo!” Mas não cita nome de quem construiu. Né? Então, assim, a duras penas, o nosso povo tem feito um legado, tem deixado um legado, e a nossa história não foi das mais belas para vir para cá, para ser arrastado para cá, para ser trazido para cá. Não vieram porque quiseram: foram arrastados, e muitos dizimados, e muitos mortos pelo passar do tempo, pela quantidade do tempo. Eu estive em Portugal em 2009, e eu fui... Eu vi o primeiro navio, que está aportado lá, encalhado lá. Lá na cidadezinha... Eu esqueci. Vizinha a Portugal... Porto, que é onde a gente desce do avião. Esqueci agora. E o Paiva, que tem pessoas daqui que conhecem – eu acho –, que já estiveram lá em Conceição das Criolas, ele foi com a gente lá, olhar e descrever a situação daquele primeiro, que veio para lá. Que está só para as pessoas olharem. Né? Então trazia pessoas para serem exploradas aqui. Não foi para dar um nome: foi para ser explorado. Né? Exploradas... E, muitos deles, e, muitas delas separadas. Filhos para um canto, homens para outros, mulheres para outros. E o negócio era trabalho. Né? Ser robusto, não era porque era bonito: ser robusto, é porque era bom para botar para trabalhar no serviço pesado. Então, isso dói. E dói muito. Dói na alma. Dói profundamente saber que o nosso povo, os nossos ancestrais, que tem a capacidade de fazer coisas belíssimas, eles não eram vistos porque era lindos, mas porque tinham a capacidade de aguentar muito, muito. Mas isso não é dito. Isso não é dito. E uma das coisas que a gente faz na comunidade... Eu agradeço muito à minha comunidade. É porque minha comunidade homenageia pessoas vivas. Homenageia pessoas nossas, que já morreram, mas homenageia pessoas vivas. Eu, para estar aqui hoje, falando... Né? Eu tenho pessoas que deram força para mim na comunidade. Eu tenho minha prima, Givânia, que deu muita força para mim na comunidade. Eu tenho Valdecir, que é mais velha do que eu, que deu muita força para mim. Né? Então, assim, eu agradeço muito. Né? E até parabenizo, em nome delas, a minha comunidade, que é uma comunidade que tem muito a oferecer. Muitas pessoas aqui... Estudantes... Eu estava ali no início, e foi uma pessoa lá falar comigo, porque estive na minha comunidade, estive num encontro agora, belíssimo, na comunidade... E, assim, a gente só tem muito... A gente tem muito a agradecer. A gente tem muito... Para que as pessoas vão à comunidade fazer as pesquisas. Mas a gente também não quer só isso. A gente não quer ser só peça para ser estudada. A gente quer ter material na nossa biblioteca de devolução. A gente quer ser estudada, mas a gente quer ter esse material também lá na nossa comunidade, na nossa biblioteca, para que a gente tenha essa visão do outro lado. Né? Porque são... Não são muitas as pessoas que estão na universidade. Né? Mas, em relação ao que nós já avançamos de 2000 para cá, a gente tem muita história para contar. História de luta, de resistência... A nossa comunidade fica a 42 Km da cidade. Agora, vai fazer, em setembro, dois anos que nós temos uma pista até chegar lá. E essa luta é muito grande. Nós fizemos muito movimento para poder ter essa pista até chegar a Conceição, mas muitos dos nossos não chegaram a ver, porque a luta é centenária, dessa possibilidade de acesso. Nem acesso a gente tinha para poder as pessoas chegarem lá e a gente vir à cidade. E a gente deve isso muito à nossa comunidade. Certa vez, agora, em natal, no ano passado, o ex-governador disse assim, de Pernambuco: “tá vendo: Conceição das Criolas, aqui. Agora eu fiz a pista. Né?” Aí eu disse: “Pois é. Graças a Deus, Governador. Graças a nós da comunidade que pressionamos imensamente. Porque, se não fosse a gente tá pressionando, a gente também não tinha”. Porque a gente movimentou, mobilizou pessoas para vir de Conceição para cá, atrás de um “sim”. Para dizer que vai construir. Pessoas para Brasília, para ver se vai dizer um “sim”. Que ia construir a pista. Né? Então, a gente tem isso. Então, para a educação o que é que a gente tem? Eu trouxe para vocês... E eu trouxe para dar um presente ao professor, que depois... Esse aqui eu trouxe para ele mesmo. Mas para quem é da Universidade, ele pode emprestar para ler. É o segundo encontro que teve de artes na

comunidade. “Partilhas sobre artes, lutas, os saberes e os sabores da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas”. Então, eu trouxe esse livro para ele. O outro está já saindo, que é o terceiro, que a gente terminou agora. O terceiro encontro. Né? E eu vou deixar isso aqui com o professor Everson. Certo? E o que tem aqui dentro.

Plateia – (Aplausos).

Lourdinha – Obrigada! Eu vou pedir para a pessoa passar um videozinho que eu organizei aqui para vocês. Aí, depois, a gente discute alguma coisa que vocês quiserem saber em relação ao vídeo. Certo? Muito obrigada!

Vídeo Institucional da Comunidade Conceição das Crioulas – (ao fundo música de cavalo marinho com pífano) (Voz feminina) Conceição das Crioulas é uma comunidade quilombola formada por seis mulheres, em meados do século XIX. (Voz masculina) Andreino Antônio Mendes ou simplesmente Andreino Negão foi liderança de destaque. Fundou a konak, que é quem responde pelos territórios quilombola nacionais. Em nossa comunidade foi um dos fundadores da Associação Quilombola, que é quem responde pelos territórios. Sempre dedicado na luta. Podemos dizer que se hoje temos a comunidade organizada é graças à sua dedicação. E seu Legado de luta vai ficar marcado em nossa história. Infelizmente, no dia 17 de maio deste ano, o perdemos para a COVID. (Voz feminina) Claudécir Maria da Silva Oliveira nasceu no ano de 1964. Claudécir é uma liderança de Estado na comunidade. Coordenadora do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, sempre desenvolveu trabalhos voltados para o fortalecimento das mulheres. Também militante do Movimento Quilombola, na comunidade desenvolveu trabalhos com geração de renda. Infelizmente no ano de 2010 sofreu um acidente de carro que a deixou paraplégica. Mas nem isso a impossibilitou de continuar na luta e sempre com o sonho de ver o nosso desenvolvimento. (Voz Masculina) Maria Antônia da Silva, moradora da Vila União, de Conceição da Crioulas. Mãe Maria ou Tia Maria, como é conhecida, foi uma das primeiras mulheres que encabeçou a luta para a construção da Vila União. Naquele primeiro momento, os homens não acreditavam que seria possível, mas, ela, junto com outras mulheres, passaram a fazer os tijolos de forma manual. Hoje, a Vila é bem organizada, graças à luta de mulheres com mãe Maria. (Voz Feminina) João Alfredo de Souza é uma das lideranças, que, junto com Andreino e outras pessoas, nunca mediu esforços na hora de lutar pelas melhorias da comunidade. Desde muito cedo se dedicou à luta e sempre saía para reivindicar nossos direitos, que, por muito tempo, tinham sido negados. Hoje ele é presidente da Associação Quilombola, que é quem responde pelo território. (Voz Feminina) Maria de Lourdes da Silva ou, simplesmente, Lurdinha é mais uma mulher que tem se destacado pela força e determinação. Ela é professora, agricultora e artesã e militante do Movimento Quilombola. Ela é uma das mulheres que luta em prol do coletivo e para o fortalecimento e empoderamento da mulher. (Voz Feminina) Joana Juventino nasceu no ano de 1950. Desde muito cedo começou a desenvolver o ofício de parteira. Esse dom ela disse que foi dado por Deus, mas também participou dos cursos de aprimorou os seus conhecimentos. Mora no Quilombo de Conceição das Crioulas e, em toda essa região, já fez partos e se orgulha por nunca ter perdido nenhuma criança e gestante. Por isso é chamado de Mão de Anjo. (Voz Feminina) Venceslau José da Silva nasceu no ano de 1949. Desde cedo se destacou como tocador da banda de pífano de Conceição das Crioulas. Algo que faz parte da nossa cultura. Ele fazia isso com muito amor. Nas novenas, missas e nas apresentações culturais, fazia a alegria das pessoas, pois o pífano é símbolo de luta e resistência da nossa comunidade. Infelizmente faleceu no ano de 2009 [Música].

Plateia – (Aplausos).

Lourdinha – E aí eu acho que, agora, se vocês tiverem perguntas... Né? Porque o que é que a gente faz na comunidade? A gente não estuda apenas pelos livros que chegam. O trabalho da gente... Essa

é uma turma de uma professora do primeiro ano do ensino médio; ela sai com os estudantes na comunidade e é feito... Foi feito esse trabalho aí, que era vizinha mesmo do estudante, pegando as imagens, falando com as pessoas, colhendo as suas informações... Né? Então, a gente não se dá educação apenas entre quatro paredes, entre quatro paredes. A gente sai para valorizar a história das pessoas mais velhas. E, aí, assim, a gente tem isso, na nossa mente, que a gente tá ultrapassando as grades. Né? Que o dizer – é (risos) – para a educação é a grade curricular. E nós pulamos a grade desse lado, pulamos para aquele lado de lá. Entendeu? E a gente faz isso, também, porque, se dentro da grade não tá nosso povo, a gente pula a grade e vai botar o nosso povo para cá, para contar as histórias do nosso povo. Obrigada, pessoal!

Ivana Mota – Obrigada, Lurdinha! Muito obrigada por mostrar pra gente um pouco da sua comunidade e dos processos que acontecem lá.

The background is an abstract composition of geometric shapes in various shades of orange and red. A large, dark red, irregular polygonal shape is positioned on the right side, serving as a backdrop for the text. To its left, there are several lighter orange and red shapes, including a prominent yellow-orange triangle pointing towards the center. The overall effect is a dynamic and modern graphic design.

4.

**ARTE/EDUCAÇÃO
E ABORDAGEM
TRIANGULAR DE
ENSINO DE ARTE E
CULTURAS VISUAIS**

REVISITANDO A ABORDAGEM TRIANGULAR E O ENSINO DE DANÇA⁴⁴

Isabel Marques⁴⁵

Instituto Caleidos

*dedicado à Ana Mae Barbosa,
professora de muitas professoras*

Prezadas professoras (e professores).

Minha última carta dedicada a vocês foi um posfácio ao livro que escrevi sobre dança na Educação Infantil a convite da querida Joska Baroukh⁴⁶, dez anos atrás. Mas o tempo não nos afasta, ao contrário – soma alguns anos mais de experiência nesse nosso dançar ensinando e ensinar dançando que tanto nos aproxima. Aliás, muitas de vocês sabem, há quase 30 anos este é como se fosse um ‘lema’ e uma busca, minha e do Caleidos⁴⁷. Hoje escrevo a convite do SESC Pernambuco para o VIII CONGRESSO INTERNACIONAL SESC DE ARTE/EDUCAÇÃO, momento ímpar para dialogarmos e revisitarmos a Abordagem Triangular face à Arte Educação no século XXI. Nessa carta, achei que seria importante visitar alguns assuntos sobre os quais escrevi em 2012, mas trazendo-os para o contexto atual.

Para quem me lê pela primeira vez, gostaria que soubessem que sou pedagoga, finalizei minha graduação no ano de 1987, na Universidade de São Paulo (USP). Sou também artista da dança, nascida e crescida em uma época que aprender dança formalmente só era possível a poucos, e eu tive esse privilégio, agradeço a todos que estiveram nessa trajetória inicial.

Mas minha dança mesmo, a que acredito e compartilho, nasceu na escola e da escola pública, muitos anos depois de meus primeiros passos, quando tive privilégio: ser assessora da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) na gestão Paulo Freire e conhecer de perto as propostas de Ana Mae Barbosa, pensando-as para o universo da dança⁴⁸. Nessa época, nós todos éramos de certa forma iniciantes na jornada de inclusão das diferentes linguagens da Arte na escola pública de São Paulo. Foi um período de muito diálogo e construção de futuros.

44. Versão desse artigo foi publicada da REVISTA INVISIBILIDADES – Revista Ibero-americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes, #18, julho 2023.

45. Agradeço a Fábio Brazil pela leitura crítica do original deste artigo.

46. Refiro-me ao livro MARQUES, I. (2012). Interações: criança, dança, escola. 1a ed. São Paulo: Blucher.

47. O Instituto Caleidos e o Caleidos Cia de Dança, dirigidos por Isabel Marques e Fábio Brazil, localizam-se em São Paulo, Brasil. Para saber mais visite os canais do Caleidos: www.institutocaleidos.com, www.formacaocaleidos.com.br, Insta @caleidos_cia, Youtube @caleidosdanca.

48. Esse projeto se deu durante o governo de Luiza Erundina, de 1989-1993. Para saber mais sobre a Abordagem Triangular e o ensino de dança vide MARQUES, I. (2010). Linguagem da dança: arte e ensino. 1a ed. São Paulo: Digitexto. e MARQUES, I. (2010). De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. In A. M. BARBOSA e F. CUNHA (Eds.). Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visuais. 1a. Ed. São Paulo: Cortez Editora.

Revisitando minha formação como pedagoga, me dou conta do quanto o currículo em nível superior menosprezou qualquer tipo de educação ligada às artes e ao corpo. Não tive na faculdade disciplinas ligadas à Dança – nem Arte em geral. Mas nesse mesmo período, ainda aluna da USP, conheci Mariazinha Fusari, e desde então, entendi que deveríamos lutar incessantemente para que a Arte fizesse parte do currículo escolar. A ausência de arte em minha formação superior acabou sendo um impulso para que eu fizesse um Mestrado – e posteriormente um doutorado – em Dança e comesse a compreender alguns caminhos para sua inserção nos currículos escolares, mas, lá em 1988, essa trajetória teve que se dar fora do Brasil.

Mas aqui escrevendo agora, não posso deixar de ressaltar que esta situação de penúria completa já não existe mais e com muito orgulho faço parte da geração de educadores que, seguindo a trilha de Ana Mae Barbosa, lançou as primeiras pontes e travessias entre a dança e a escola. Hoje, não somente os documentos oficiais reconhecem a Dança no currículo escolar⁴⁹, mas acredito que grande parte das escolas brasileiras já entende que a Arte as constitui e, com ela, constrói mundos capazes de esperar⁵⁰.

Desde que me formei, entender-me como educadora não foi um trajeto fácil, pois a dança, que sempre atravessou meu caminho pessoal, não fazia parte dos currículos escolares. Do mesmo modo, foi um longo trajeto para que o ‘mundo da dança’ reconhecesse a existência e os atravessamentos da educação nos fazeres artísticos. Hoje tenho clareza de que tanto a arte traz contribuições para o fazer pedagógico quanto a educação pode de fato movimentar e alterar os processos de criação artística⁵¹.

É nessa interface que me encontro hoje, e por isso, é como pedagoga e artista da dança, ou como artista/docente⁵², que me dirijo novamente a vocês, retomando alguns assuntos de minha última carta para que aqui possa visitar a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. O trabalho de Ana Mae, vocês sabem, foi – e é – crucial para reviravoltar o ensino de Arte não só nas escolas, mas nas práticas educativas e pedagógicas de modo geral. Entendo hoje que seus ensinamentos vão além das salas de aula, eles sugerem visões de mundo que engendram ações políticas, no sentido que sempre nos ensinou Paulo Freire. Aliás, vocês sabiam que Paulo Freire foi professor de Ana Mae? Mas esse é assunto para outra carta.

Acredito que vocês já devem ter ouvido e estudado – discutido e até mesmo trabalhado – com a Abordagem Triangular. A triangulação do saber em Arte, as relações entre o fazer, ler e contextualizar arte; sei que isso já deve fazer parte da grande maioria das aulas das leitoras desta carta. Eu pessoalmente entendo a abordagem de Ana Mae como possibilidade de abrir portas para uma imensa gama de fazeres diferenciados, compromissados e críticos, artísticos ou não.

Mas vocês já repararam como muita coisa que cai nas redes de relações escolares acaba virando listagem de procedimentos ou receitas de atividades? Então... um dia, lá nos anos 1990, a proposta de Ana Mae foi batizada pelos professores ‘metodologia’, e uma metodologia, a meu ver, bem estreita, como se fosse sequência de fazeres a serem tidos: primeiro apreciar a obra, depois contextualizá-la (contar as histórias dos pintores) e em seguida ‘relê-la’ fazendo outra pintura. Muita gente já escreveu sobre

49. Refiro-me principalmente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997 e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018.

50. Importante lembrar que desde 1987 cresceu substancialmente o número de cursos de Licenciatura em Dança no país, assim como os grupos de pesquisa e a literatura especializada em Dança e Ensino de Dança. Do mesmo modo, já são muitos os cursos de Pedagogia que incluem o ensino de Arte em seus currículos.

51. Escrevi mais sobre esse tema em MARQUES, I. (2016). O que a arte pode aprender com a educação (4). In V Congresso Internacional SESC Arte/Educação, Recife PE. Vida de Artista: diálogos entre Arte, Educação, Filosofia. Recife PE: SESC.; MARQUES, I. (2014). O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação? Ouvirouver (Online), v. 10, pp. 230-239; MARQUES, I. (2014). Artista às avessas, ou: o que a Arte pode aprender com a Educação? In R. PRIMO e D. PARRA (Eds.). Invenções do Ensino em Arte. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora.

52. Sobre o conceito de artista/docente vide MARQUES, I. (1999). Ensino de dança hoje. 1a Ed. São Paulo: Cortez; MARQUES, I. (2014). O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação? Ouvirouver (Online), v. 10, pp. 230-239.

isso, incluindo a própria Ana Mae que resolveu mudar o nome de sua proposta⁵³. Nesse movimento saudável de entendimento da escola entre o que se escreve e o que se faz, a então metodologia foi renomeada para ‘abordagem’, a Abordagem Triangular como hoje conhecemos.

Nessa perspectiva, confesso que ainda entendo pouco as professoras que renunciam a seu direito de criar, de inventar, de elaborar, e de se apropriar, enfim, das aulas, de seu fazer pedagógico, preferindo as ditas metodologias e procedimentos prontos. Nunca fui e acho que continuo não sendo capaz de compreender por que as atividades prontas – sequências didáticas – para serem ‘aplicadas’ são tão requisitadas em cursos de formação.

No entanto, até certo ponto, compreendo perfeitamente porque professoras sem formação específica em Dança têm receio (e medo) de trabalhar com qualquer tipo de dança na escola que exija um pouco mais do que ensaios ou repetições de repertórios prontos. A falta de formação/experiência nos endurece, nos intimida, nos traz insegurança, resistência. Pode parecer mais fácil e mais seguro ‘aplicar’ o que já está pronto e confirmado pela internet.

Mesmo sendo em princípio contra sequências didáticas, concordo, no entanto, que referenciais são absolutamente necessários para que se estabeleçam processos significativos de ensino e aprendizagem, e foi isso, creio, que Ana Mae sugeriu já na década de 1980: uma nova forma, outro referencial para pensar/fazer Arte nas escolas⁵⁴ bem diferente de uma receita de procedimentos.

Creio que Ana Mae concorda comigo: o direito de criar sua própria aula/projeto não pode ser tirado das professoras! Retomo aqui uma ‘súplica’ que fiz quando primeiro escrevi a vocês em 2012: criem danças dançando com as crianças, sejam coprotagonistas da elaboração das proposições de dança em suas salas de aula! E, claro, citar as fontes de onde aprenderam ou se basearam para elaborar suas atividades e propostas práticas não é apenas digno, mas ético.

Assim como penso que docentes não podem abdicar de seu direito de criar, de compor, de elaborar seus projetos/aulas, creio que tampouco podem abdicar de seus corpos. Vi e ainda tenho visto muitas professoras que, com o passar dos anos, não se sentam mais no chão, não se abaixam para conversar com as crianças, não correm, olham as crianças de longe no parque, sentem preguiça de se movimentar, não se movem mais!

As crianças ficam corporalmente abandonadas na escola, sem referências adultas de movimento, de corpos no tempo e no espaço, de dançares distintos aos delas. Mas, antes de abandonarem as crianças, quantas professoras estão abandonando seus próprios corpos. Aliás, estas duas coisas a meu ver caminham absolutamente juntas.

Ao abandonarem seus corpos, professoras abandonam também suas próprias possibilidades e potências de dança. Consequentemente, abandonam as possibilidades e potenciais das crianças dançarem. Há tempos discutimos que compreender a importância do corpo e da dança na educação só acontece de um jeito: incorporando a dança, permitindo e estimulando experiências da dança como linguagem e conhecimento. Sabemos que docentes que não têm dança no corpo ou não colocam seus corpos como estímulo lúdico em aula, dificilmente lograrão experiências significativas com as crianças.

Com isso, não quero dizer que vocês devem, necessariamente, conhecer múltiplas técnicas de dança, ter corpos ‘altamente sarados’, serem vocês mesmas ideais de corpos de bailarinas ditas ‘padrão’. Quero dizer e sugerir exatamente o que disse: que professoras tenham dança no corpo, a suas danças,

53. Vide BARBOSA, A. M. (1998). Tópicos utópicos. Belo Horizonte: c/arte.

54. Vide também SILVA, E. (2010). Formação continuada de professores e a Abordagem Triangular de ensino da Arte. In A.M. BARBOSA e F. CUNHA (Eds.). Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. 1aed. São Paulo: Cortez. sobre a Abordagem Triangular e epistemologia da Arte.

em seus corpos... Deixo aqui minha segunda 'súplica': professoras, não deixem seus corpos de lado, dancem mais! Aquilo que é bom para as crianças é também bom para vocês, para nós, para o mundo.

Hoje entendo uma das pilastras da Abordagem Triangular, o 'fazer', não somente conectado à produção de arte das crianças. Ou seja, fazer dança não é somente propor que estudantes dancem em diferentes formas: improvisando, compondo ou realizando repertórios.

Os corpos vivos e dançantes de vocês professoras também são em si um 'fazer', fazer que está intimamente ligado ao fazer artístico das crianças; só que esse é um fazer artístico/pedagógico, ou o que chamei de proposição cênica em minha pesquisa de doutorado⁵⁵. Explico-me: vejo o vértice do 'fazer' da Abordagem Triangular também como um chamamento ao fazer dos docentes, fazer esse direcionado e com os estudantes; uma maneira viva e artística de vocês estruturarem propostas pedagógicas e de se comprometerem com a ação, com a participação em situações de ensino e aprendizagem.

Se puder fazer um pedido como formadora, peço que vocês façam, façam arte, ensinem dança dançando e, assim, comprometam-se em seus corpos com as mudanças necessárias para que outra sociedade seja possível: uma sociedade pautada pelas ações relacionais, com compromisso e dialogicidade. É preciso repetir e repetir isso: as danças e corpos dos docentes, ao se relacionarem com as danças e corpos dos discentes, não podem ensinar apenas passividade e distanciamento do adulto em relação às crianças. Infelizmente, isso ainda é muito comum. Em vez de passividade e distanciamento, proponho dança e relação.

Os fazeres dançantes de vocês como propositoras de dança, a meu ver devem compartilhar e ensinar vida, ação, participação e compromisso. Em última instância, acredito que o 'fazer' de vocês como propositoras é também um 'fazer' político, pois altera relações, engendra valores e delineia atitudes e posturas diante das diferentes realidades vividas, percebidas e imaginadas pelas crianças. Vamos sair do muro para entrar na dança? Dança é movimento, transformação contínua.

Fazer, em seu sentido mais estrito, é 'colocar a mão na massa', o pé no chão e o corpo na dança, participar e agir na possibilidade e intenção de transformar. Sei que estamos cansadas, mais que isso, exaustas. Enfrentamos uma pandemia sem recursos ou políticas públicas. As lutas parecem ser as mesmas de antes, porém mais graves. Para os pequenos, no entanto, o fazer parece ser tão 'natural'. Ana Mae nos ajuda a compreender, no entanto, que fazer não pode ser sinônimo de 'fazeção': na Abordagem Triangular, o vértice do fazer, como vocês sabem, está conectado à leitura e à contextualização dos trabalhos artísticos.

E vocês são especialistas em leituras: ler e ensinar a ler! Há muitos anos estudamos Paulo Freire e sabemos que a leitura da palavra é também – ou deveria ser – uma leitura de mundo⁵⁶. Parafraseando o autor, proponho em meu trabalho que as leituras da dança também sejam e proporcionem diferentes leituras de mundo; e lemos a dança de diferentes formas: o dançarino lê a dança que pratica, o coreógrafo lê a dança que compõe, o diretor lê a dança que coordena e o público lê a dança que assiste⁵⁷. Vocês já experimentaram trabalhar com todas essas leituras?

O mais importante, creio, quando trabalhamos com leituras das danças, é gerar diálogos entre o que se vê o que se sente, ou seja, não ignorar os referenciais corporais de quem dança, trocando-os apenas pelos olhares externos, geralmente de adultos sobre as crianças. Aliás, todo cuidado é pouco quando falamos de olhares externos sobre os corpos das crianças, principalmente se estamos tratando de leituras que podem facilmente se transformar em juízos de valor – bom, ruim, adequado, bonito, escandaloso etc. A leitura da dança precisa também ser atravessada pela ética!

55. Veja MARQUES, I. (1999). Ensino de dança hoje. São Paulo: Cortez.

56. Vide FREIRE, P. e MACEDO, D. (1990). Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra. 4a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

57. Vide MARQUES, I. (2010). Linguagem da dança: arte e ensino. São Paulo: Digitexto.

Por isso, tomemos cuidado com essas leituras das danças produzidas pelas crianças em sala de aula. Em primeiro lugar, distinguindo o corpo da criança em seu perfil cotidiano (alto, baixo, magro, pernas longas etc.) de seu corpo dançante, da dança. Entendo que a leitura proposta por Ana Mae, quando trazida para a linguagem da dança, deve ser sobre o fluxo do movimento no tempo e no espaço. Assim, a leitura recai sobre a própria dança, o dançar e não sobre as características dos corpos das crianças.

Em segundo lugar, penso ser importante praticar a leitura da dança ouvindo as crianças sobre suas próprias experiências/leituras em seus dançares: perguntar a elas o que sentem ao dançar, como percebem seus deslocamentos no tempo e no espaço; se figurino ajuda ou não a dançar, como é se mover com diferentes músicas etc.: estas também são leituras das danças que nos conectam com leituras de mundo.

Hoje em dia as leituras de obra sugeridas por Ana Mae na Abordagem Triangular estão extremamente facilitadas pela presença da internet, pois trabalhos artísticos estão nas redes sociais, nos canais do youtube, na Netflix etc. Ou seja, as crianças de hoje têm, a rigor, mais acesso a diferentes formas de dançar. E não só as crianças, vocês também. A internet é uma fonte importante de repertórios diversos e variados.

Mesmo assim, ainda tenho um sonho antigo: encontrar metros e metros de filas formadas por professoras nas portas dos teatros; não por estarem cumprindo tarefas de seus coordenadores ou alguma avaliação de cursos de formação. Sonho com filas de professoras instigadas pelo puro gosto de fruir dança, de estar na presença da arte. São tantos os espetáculos gratuitos atualmente, e de boa qualidade! Por que será que tão poucas professoras aproveitam essas oportunidades?

Penso que se não nos tornarmos nós mesmas leitoras de dança, tornaremos nossas aulas de apreciação/leitura uma farsa. Mais do que isso: se não percebermos o quanto as diferentes leituras da dança modificam e adensam nossos próprios fazeres artísticos e pedagógicos, elas também perderão o sentido. Se me permitem mais uma sugestão, aproveitem em seus corpos/olhos essas oportunidades do prazer da fruição da dança, de suas múltiplas leituras, não só ‘pelas crianças’, mas por vocês mesmas.

Ao longo dos anos, tenho percebido que esse olhar crítico e problematizador para trabalhos de arte sugerido por Ana Mae Barbosa a partir do vértice da leitura da Abordagem Triangular pode também ser deslocado e ser um importante referencial para que nós, professoras, possamos também ‘ler’ diferentes situações, espaços e relações na escola. Ou seja, quando aprendemos a ler a dança criticamente a partir de trabalhos artísticos – nossos e dos outros –, também estamos aprendendo a ler movimentos, corporeidades e relações do/no coletivo em outros tempos e espaços que não os delimitados pela arte.

A relação que se estabelece entre a leitura e o fazer proposta pela Abordagem Triangular pode ser também uma rica fonte de criação de relações interpessoais e pedagógicas no ambiente escolar. O olhar atento e ético (leitura) para as crianças em seus movimentos, corpos e corporeidades – e para essa movimentação no tempo/espaço – nos permite estabelecer e criar outros fazeres artístico/pedagógicos. A leitura modifica o fazer e vice-versa e, por isso, nossas diferentes leituras das relações pedagógicas estabelecidas em sala de aula podem ganhar outras conexões e sentidos. Em última instância, se nos tornamos melhores leitoras também poderemos aprimorar nosso fazer, e, conseqüentemente, nossa ação no mundo.

Adoro dançar com as professoras de Educação Infantil, vocês são em geral muito alegres, sabem rir, são buscadoras, brincalhonas. Adoro quando os corpos suados em cursos me dizem “agora compreendi”, “agora sei no corpo do que você está falando”. O melhor ainda é quando, confiantes, apostam no trabalho em suas salas de aula e me dizem: “deu certo!”.

Mas também gosto muito de conversar: prática sem teoria, sabemos, perde-se em si mesma. O fazer desenfreado combinando uma atividade após a outra logo cai em um buraco sem fundo.

Assim como mente/corpo caminham juntos, prática e teoria são indissociáveis. Aceitam mais uma 'súplica'? Leiam, leiam muito. Estudem, conversem, leiam mais ainda. Façam dos livros interlocutores de suas práticas artístico/pedagógicas de dança, isso fará toda diferença do mundo para as crianças, e para vocês também, espero.

Com essa, vamos dizer, 'teorização' como embasamento e interlocutora das propostas artístico/pedagógicas, acredito estarmos agregando ao ler/fazer do ensino de arte uma dimensão contextual. Na Abordagem Triangular, a contextualização proposta por Ana Mae permite nossa inserção no mundo, traçar redes de relações entre a arte e a sociedade, entre a arte que lemos/fazemos e o mundo em que vivemos. Como boa freiriana, essa é a parte que mais aprecio do trabalho proposto por Ana Mae, a possibilidade de nos conectarmos com o mundo e de agirmos sobre ele.

Vejo sempre os três vértices do triângulo (e seus desdobramentos) da Abordagem Triangular relacionando-se entre si, de forma não hierárquica, indeterminada e singular. Já usei várias vezes a metáfora do caleidoscópio para trazer a imagem da interdependência e da interconexão entre os diferentes saberes da arte que, no meu entender, Ana Mae propõe.

A relação entre teoria (contextualização) e prática (leitura e fazer) não fica fora dessa construção caleidoscópica. Gosto de pensar que esse caleidoscópio também faz girar nossas posturas e atitudes diante do ensino de dança: o vértice da contextualização proposto por Ana Mae é uma peça que se liga ao ler/fazer de nossas práticas artístico/pedagógicas. A contextualização é para mim um convite à pesquisa que me permite não somente ler mais, mas fazer dessa leitura pontes para encontros, entrevistas, novos fazeres e outras leituras de obra e de mundo. A contextualização invoca a reflexão, a problematização, a crítica. Acima de tudo, ela faz o caleidoscópio girar articulando saberes e posturas. Fica então minha última súplica: girem muito e deixem girar esses caleidoscópios do ensino de dança!

Minhas 'súplicas' aqui expressas, que na verdade são desejos, exigem coragem para dançar, ousadia para criar, vontade de compartilhar, humildade para aprender, perseverança para ensinar, entusiasmo para conviver, compromisso para educar. Desejo a vocês muita coragem, vontade, humildade, perseveranças, entusiasmo e compromisso.

Insisto em dizer que a questão política do corpo e da dança não é necessariamente uma questão partidária; que o simples não é necessariamente simplório; que a ludicidade da dança não diz respeito somente às crianças e que, finalmente, não podemos confundir projeto pedagógico com um rol de atividades despolitizadas. Creio que compreender o corpo na dança e o corpo que dança de forma politizada, compromissada, lúdica, simples e conectada é um dos maiores desafios para nós, pedagogas, professoras de Educação Infantil. A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, se também compreendida como posturas diante dos processos de ensino e aprendizagem, da vida e do mundo pode estar ao nosso lado para que abracemos com mais propriedade e compromisso essa árdua tarefa que se coloca novamente diante de nós no período pós pandemia: reconstruir o Brasil com arte. Com arte que faz, que lê e que compreende problematizando as novas redes de relações.

Não poderia terminar uma carta como esta sem agradecer imensamente aos milhares de professoras/es com quem convivi e convivo nos quatro cantos do Brasil. Obrigada pela vontade política, pelo entusiasmo corporal e pela ousadia de aprender e ensinar com que estiveram presentes nos cursos e palestras que ministrei nessas cidades.

São a vontade, o entusiasmo e a ousadia de vocês que me fazem continuar acreditando e trabalhando por um país mais justo, mais ético e mais dançante!

Muito obrigada, de corpo todo.
Isabel Marques

The background is a solid red color. Overlaid on this are several geometric shapes in shades of orange and yellow. A large, irregular orange shape is positioned in the center-right, containing the text. To its left, there are several sharp, triangular and polygonal shapes in lighter orange and yellow, creating a dynamic, abstract composition.

5.

ARTE/EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

REFLEXIONES EN TORNO AL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO MUSICAL LATINOAMERICANO - UNA VISIÓN CALEIDOSCÓPICA

Por Ethel Batres⁵⁸

Probablemente lo retador e intrigante de indagar en el pensamiento pedagógico musical latinoamericano no sean solo las profundas diferencias en la forma en que percibimos, experimentamos, expresamos y transmitimos la música. La razón por la que un encuentro con la producción pedagógico-musical de América Latina puede ser impresionante, es porque un territorio enorme condensa en espacios a veces cercanos y hasta superpuestos, a habitantes de un mismo lugar, pero con realidades muy diferentes. Y como paradoja gigante, en ocasiones los puntos de convergencia suelen ser producto de la imposición y colonialidad, que se manifiestan en diversos momentos de manera oficial y hegemónica, incluso con exaltación de los mismos, con lo cual tienden a opacar, invisibilizar o discriminar; a otras realizaciones extraordinarias, pero que son menoscabadas y relegadas a apreciarse desde las perspectivas del exotismo, la folklorización, la “artesanía” o incluso la descalificación directa.

Es tarea aún pendiente la revitalización y valoración de la labor pedagógico-musical y reflexiva de innumerables educadores, grupos humanos e instituciones que a lo largo y ancho de América Latina han contribuido a la construcción de un corpus conceptual y de experiencias, que si bien, no en todos los casos ha sido elaborado, desarrollado y propuesto de manera articulada e intencional, emana desde la realidad, necesidades y riqueza creativa, representativas de las manifestaciones mestiza, indígena y afrodescendiente -entre otros- que conforman el perfil social diverso del continente.

Este corpus conceptual, puede nutrirse o emanar desde vertientes mediadas, condicionadas o no, por discursos musicales y pedagógicos hegemónicos, combinados o paralelos a formas de aprendizaje surgidas desde lo comunitario y popular, que pueden o no depender de políticas educativas públicas –en algunos momentos generalizadas por toda América Latina. Estas posibilidades se mueven en entornos variables, que favorecen en algunas ocasiones la apropiación de los discursos, en tanto en otros momentos son marcadas por la duda, la negación e incluso la desacreditación, aun cuando en algunas circunstancias e individuos, evidencian claras manifestaciones de innovación.

La difusión, análisis y discusión del aporte de los pedagogos musicales latinoamericanos es el nuevo desafío. Las carreras de formación docente de muchas instituciones especializadas en América Latina, siguen dando cuenta de los métodos históricos de la Educación Musical, surgidos y aplicados principalmente en Europa, Estados Unidos y Japón.

Pareciera ser momento oportuno para abrir la puerta a las voces latinoamericanas que merced a la realidad vivida, han generado también un discurso que en las últimas décadas -liderado por la voz de Violeta de Gainza- propende a las Pedagogías abiertas. Como latinoamericanos, asumir las

58. Expresidenta internacional del Foro Latinoamericano de Educación Musical –FLADEM y Co-directora de la Sección de Publicaciones institucional junto con la Mtra. Violeta de Gainza; Miembro del Consejo Asesor de dicha entidad y representante del área de Música en el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte – CLEA, es miembro también del Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña - MOCILYC. Educadora musical e investigadora guatemalteca.

posibilidades de construcción de un discurso propio, a partir de la revisión de lo existente puede remitirnos a la contingencia de una transformación mayor.

El propósito de este artículo es revisar panorámicamente algunas de las propuestas pedagógico-musicales surgidas en América Latina, durante los siglos XX y XXI y tratar de comparar también las prácticas latinoamericanas de transmisión musical tradicionales y populares, con las propuestas de aprendizaje en los ámbitos institucionalizados. A la vez, se espera establecer un balance crítico sobre la presencia de la pedagogía musical latinoamericana en la formación del educador musical del continente, así como ubicar y comentar sobre algunas prácticas pedagógico-musicales en Pedagogía Abierta a lo largo de América Latina, éstas en el contexto del mundo globalizado y postpandemia dentro del nuevo orden que estos inéditos tiempos han generado.

Contexto pedagógico-musical en la formación de educadores musicales latinoamericanos

Probablemente, si nos hemos formado como educadores musicales en algún centro académico sistemático de América Latina, hemos sido atravesados por estudios musicales y pedagógicos fuertemente marcados por la tradición centroeuropea. Esta colonialidad musical y de pensamiento, encuentra asidero totalmente por medio de los planes y programas oficiales de estudio, las políticas públicas de educación y de cultura, las autoridades educativas, la inercia acomodaticia del propio educador musical, y algunos de los llamados “mitos” en torno a la educación musical (Aharonián, 2005), los cuales enumero y comento sucintamente:

- a) *“Quizás el más grave es el de **la** cultura. Es decir el suponer que la cultura es una sola, y dar por sentado que es la cultura dominante de nuestra sociedad, escrita con o sin mayúscula. Pues no, por supuesto que no. Las culturas son muchas.... el concepto de música que tenemos en nuestra cultura no es extensible a otras culturas si realmente pretendemos comprenderlas desde dentro”.* Comentario: Percibimos la importancia crucial del educador musical, en tanto, portador-transmisor y reproductor de conceptos. Si la concepción cultural que se brinda no corresponde a la amplitud multicultural latinoamericana, poco se logrará en la transformación social que conlleve a mejores relaciones interculturales. Nociones básicas, como el concepto centroeuropeo de música, por ejemplo, pueden anular de golpe la inclusión de las músicas de tantos otros pueblos, así como también dejar fuera las expresiones musicales académicas y populares contemporáneas de los mismos.
- b) *“Otro mito es el de la **libre** creatividad. El ser humano es condicionado musicalmente ya desde el feto. El mundo sonoro que empieza a descubrir entonces no es otro que el mundo sonoro en que vive su madre y del que ésta participa. El mundo sonoro que seguirá descubriendo a partir del nacimiento no es otro que el que comparte con sus padres y/o su comunidad... Implacablemente, el niño, el adolescente, el hombre, será llevado a la aceptación tácita de los modelos en nuestro caso musicales ya vigentes.”* Comentario: Esta relación es fundamental en la comprensión del tipo de acercamiento musical con el que el educador debería compartir el día a día. Varios métodos históricos integran su trabajo a partir de repertorios previamente estructurados, generalmente europeos y académicos. Violeta de Gainza, propone trabajar a partir del capital sonoro y musical que la persona tenga y generar una construcción personal a partir de las interacciones de su mundo sonoro interno con sus intereses y necesidades expresivas propias.

c) *“Un tercer mito es el de la inevitabilidad de la dependencia cultural, que aparece bajo aspectos y disfraces diversos... Educar musicalmente es sobreentendido, sin quererlo, como colonizar musicalmente...Educar musicalmente es sobreentendido también, casi siempre, como formar al educando en los valores de uno de los lenguajes musicales de la cultura europea occidental, el así llamado culto, omitiendo sistemáticamente el mesomusical⁵⁹ o sólo dejándolo asomar por las rendijas de las supervivencias folclóricas, aceptadas por la cultura dominante como inocentes e inocuas, o como potenciales agentes de un retorno fascista hacia el pasado.”* Comentario: La búsqueda de una educación musical liberadora y transformadora tendría que pasar por el reconocimiento de la multiplicidad cultural, la diversidad musical en equidad y el redescubrimiento y puesta en práctica de la pluralidad de formas, procedimientos, maneras y modelos de transmisión utilizados en América Latina.

Y anota Aharonián: “Porque el sistema de enseñanza todo ha sido, desde la conquista ibérica, un arma fundamental de sujeción colonial, un instrumento para asegurar a perpetuidad la dependencia cultural de los pueblos de América Latina, dependencia cultural que es a su vez un instrumento efectivísimo para afirmar la dependencia política y económica. A cinco siglos de esa conquista, todos los niveles de enseñanza continúan siendo eurocéntricos, desde los preescolares hasta los de posgrado universitario; desde la labor de las instituciones educativas hasta la de los medios de comunicación masiva.” (Aharonián, 2011)

Sin embargo: “Ocurre que, paradójicamente, América ha sido y continúa siendo una potentísima fábrica de música, que ha desafiado permanentemente los modelos impuestos desde los centros de poder europeos.” (Aharonián, 2011)

Lo latinoamericano constituye una necesidad histórica en la formación del educador musical. Va más allá de cantar e interpretar un repertorio que incluya las “obras destacadas” de lo que se ha considerado como “folklore musical” en los distintos países. La unidad cultural latinoamericana es la fuerza del subcontinente, a la que han apelado ideólogos como Aharonián⁶⁰, y que a partir de la música, ha sido promovida institucionalmente por entidades como el FLADEM⁶¹, el CLEA⁶² o el MOCILYC⁶³.

¿Domesticadores, transmisores o transformadores? Son tres categorías que pueden interpe-
lar a los docentes sobre su ejercicio docente. Representan roles complejos que a veces se mezclan, pero que al ser analizados conscientemente y dentro del contexto social, permiten al educador re-

59. Mesomusical, mesomúsica: conceptos creados por Aharonián para referirse a la música popular, a la que él nombre “música con m minúscula” en oposición a la música académica, a la que identifica con ironía, como “Música con M mayúscula”.

60. **Aharonián, Coriún:** (Uruguay, 1940-2017). Compositor, musicólogo, educador y director coral. Formado en el Centro Latinoamericano de Altos Estudios Musicales “Torcuato di Tella”, dio continuidad a esta institución con la fundación de los Cursos Latinoamericanos de Música Contemporánea durante 15 ediciones, junto a Héctor Tosar. Su obra compositiva abarca más de 50 obras, y su trabajo como docente incluye 5 publicaciones emblemáticas y pioneras, que aportan en torno a la deconstrucción de conceptos relativos a la descolonización y decolonialidad en el campo de la música y la educación.

61. **Foro Latinoamericano de Educación Musical:** institución privada e independiente que reúne a educadores musicales de todas las áreas y niveles en los países latinoamericanos. Fundado en 1995. Busca mediante acciones concretas, desarrollar una mayor conciencia acerca del valor de la educación musical en la formación integral del ser humano, y establecer una red profesional solidaria y operativa en Latinoamérica.

62. **Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte:** se creó en 1984, durante el 25° Congreso Mundial de InSEA, realizado en Río de Janeiro, Brasil. El propósito es divulgar los enfoques, experiencias y reflexiones que sobre la Educación por el Arte se están desarrollando en Latinoamérica, la formación de la identidad a través de los Lenguajes Artísticos, es un contenido que ha persistido durante todos estos años y desde su formación.

63. **Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña:** Fundado en 1984, tiene como propósito difundir la música para las infancias de este continente, a partir de una postura respetuosa de la diversidad, con finalidades estéticas que potencien lo lúdico, poético y crítico, propiciando el trabajo creativo e interpretativo de artistas latinoamericanos.

flejarse, en función de una toma de acción desde sí y por sí, individualmente, pero con proyección colectiva.

Por ello, planteamos el trabajo del educador musical en función de una construcción dinámica que involucre la visión de un concepto mayor: el de la patria grande, América Latina, pero constituida no como una sola identidad cultural, sino resignificada en identidades diversas, en las que los discursos musicales sean abordados con equidad, conciencia y respeto. En paralelo, construida y movida desde un esfuerzo colectivo y creativo que involucre y promueva la criticidad, que permita ponderar valores contemporáneos con los que nos sentimos cómodos y también interpelados, y no solo manipulados orgánicamente desde las industrias musicales, la economía naranja o las modas pedagógicas.

Es importante y de urgencia, proceder a la sistematización del conocimiento musical latinoamericano y a valorar las formas de transmisión inherentes al mismo. Estos elementos deben nutrir las propuestas educacionales, las cuales necesitan incorporar estos elementos que tienen profundas raíces en la ancestralidad. Sin embargo, estaríamos educando solo para el pasado, y es fundamental potenciar las propuestas contemporáneas, provenientes de las distintas vertientes musicales. Y esto implica desdibujar las fronteras entre los creadores, intérpretes y educadores, para consolidar una red comunicativa más fluida que esté presente desde las etapas formativas de todos los involucrados. El futuro musical de Latinoamérica no puede estar únicamente condicionado por el mercado, por el patrón audible que se nos pueda imponer. El futuro musical de Latinoamérica exige conocimiento de la gran riqueza musical que la diversidad ha preservado y continuado, así como la valoración de las formas expresivas contemporáneas que marquen y representen las realidades de la región, de la mano con la posibilidad de difusión masiva y reconocimiento social y económico a los creadores, intérpretes y educadores.

2. El aprendizaje musical desde los pueblos y culturas latinoamericanos:

En un artículo breve como éste, sería muy complejo enumerar con detalle cada uno de los procedimientos, técnicas, experiencias y maneras en que se transmite la música en los distintos pueblos y grupos etno-culturales de América Latina. Ese trabajo enorme, aún requiere la movilización de muchos para realizar tareas de investigación, estudio y publicación. Por no haber sido focalizado en el interés general, hay todavía mucho campo para desarrollar.

Los estudios musicológicos o de música étnica, se centran principalmente en el hecho musical *per se*, en los elementos organológicos, en los repertorios o en las técnicas de interpretación. Pero el trabajo específico sobre los exitosos procedimientos pedagógico-musicales aún no ocupa mayormente la atención. Deducimos que las maneras ancestrales de transmisión son efectivas por la observación de varias constantes, que en gran medida se pueden generalizar:

- a) La transmisión del saber musical se ha producido, tiene continuidad y sigue dándose. Hay -en términos generales- pervivencia de un legado musical en cuanto a repertorios, técnicas de ejecución, técnicas de elaboración de instrumentos, creación de nuevos materiales y otros.
- b) La transmisión de los saberes musicales se da a partir del interés que los individuos manifiestan. Ellos buscan o se dirigen de manera natural hacia la música y quien la divulga, generalmente sin la presión de alguien que los obligue a “inscribirse” y “recibir los cursos”.
- c) Quienes ejercen el rol de maestros son músicos a los que le gusta compartir su conocimiento y experiencia, no tienen necesariamente formación pedagógica académica, pero trasmutan la experiencia de haber aprendido de otros músicos.

Generalmente trasladan el saber tal como lo recibieron. Muchas veces, la relación es de “pares” (sea por edad, por oficio, por familiaridad, etc.), y hay un diálogo entre el aprendiz y el docente, sobre lo que se desea aprender: las necesidades, intereses y posibilidades. En algunos casos, el maestro es un mentor, que puede ser una persona de mediana o mayor edad, incluso un anciano que comparte. En esa situación, habitualmente la relación es de respeto a la condición etaria.

- d) Frecuentemente no hay escuelas o instituciones destinadas directamente a la enseñanza (aunque pueden existir en algunos casos, por la vía de centros culturales, asociaciones comunitarias, cofradías y otras organizaciones sociales, etc.). Suelen ser espacios más libres que una escuela tradicional, que no están organizados con un sistema curricular específico y que no requieren la aprobación de cursos previos, o el pasar pruebas o exámenes para determinar el nivel de ejecución o aprendizaje logrados.
- e) El aprendizaje no está destinado necesariamente a la “sala de conciertos”, sino se piensa en una proyección de vida. Las personas llegan a incorporar la música para que los acompañe en la cotidianidad, en el rito, en la celebración, en los caminos. Por supuesto, en todo caso hay un contacto entre un intérprete y un público, pero no necesariamente concebidos a la usanza occidental. La música puede ser o no un medio de vida, cuando esto ocurre, tiende a complementarse con otras faenas propias de la comunidad.

Apuntes referidos a lo vocal:

El aprendizaje pueda variar enormemente de acuerdo con las regiones, los grupos étnicos, las formas expresivas locales, etc. En algunos casos se da el predominio del canto, que toma variantes y dimensiones muy diversas a lo largo y ancho del subcontinente, y que constituyen una riqueza en cuanto a las técnicas de respiración, colocación, emisión y variedad en los repertorios. El canto puede ser individual, en grupos, con o sin acompañamiento. Puede tener muchísimas funciones en la vida, y no se da una separación entre el canto vital o el canto como espectáculo o razón artística. El canto es parte de la vida cotidiana, y tiende a ser también un excelente reservorio de la lengua materna, la poesía popular y las expresiones orales que muchas veces en el habla pueden estar limitándose o desapareciendo. Las peculiares formas de emisión vocal y los contextos en que se dan, varían enormemente en el territorio.

Este modelo vocálico, aunque muestra un predominio de la voz, el canto, la canción, la melodía central o polifónica, no necesariamente tiene que ser a capella, por lo general está acompañado. Constituye una experiencia, nunca una teoría. Se hace música desde el inicio involucrándose en la misma. Entonces, el canto/canción/experiencia (individual o colectiva), se da a partir de las formas tradicionales y comunitarias:

- a) Desde “el sentido” y “la función” que se busca: la cosmovisión, la religiosidad, el ritual, la salud (musicoterapia en el contexto occidentalizado), la vida.
- b) Desde la manera en que se hace: técnica, forma de emisión y producción sonoras, acompañamiento
- c) Desde los repertorios que se han ido conformando y su función de “archivo” ancestral y colectivo

Entre algunas de las expresiones de cultura de canto tradicional en América Latina, encontramos el canto de los corridos y los alabados (cantos de agonía), en México y Guatemala, las coplas y copleros en diversos países: Puerto Rico, Cuba, Honduras, Nicaragua, Colombia, Venezuela, los países

amazónicos, y bajo el amparo de “la décima”⁶⁴ el son jarocho en México, las payadas en Chile y Argentina, el Canto con caja – vidalas, bagualas en las que están presentes el kenko o falsete, el quejido, el derrumbe y los estertores (norte de Argentina y sur de Bolivia), los cantos de vaquería y cabestreros en los llanos de Colombia y Venezuela (para ordeño, arreo y vela), las zirandas, en Brasil, los cantos ícaros musicoterapéuticos en Perú, Ecuador y Bolivia, los cantos Yurumein de identidad, cohesión y otros de religiosidad garífuna, en Lívingson, Guatemala y Honduras, y muchos más.

Las formas de transmisión, por ejemplo de la construcción de décimas, son totalmente prácticas, y por medio de la repetición constante y la asociación de ideas. La improvisación en las *bombas* y la elaboración de *coplas*, ligadas a la poesía y cultura popular, que evidencian destrezas ligadas a la enunciación, a la posibilidad de estructurar oraciones, a conocimientos de rima, ritmo y versificación, asociados directamente con la entonación y acompañamiento musical. Es una colección de saberes importante y de fuerte demanda a quien la practica, para poder ser realizada. La particularidad de improvisar, responder a partir de un pie quebrado, o inventar argumentos interesantes sobre ideas que el público asigna, es una tarea altamente delicada, que va desarrollándose poco a poco, a lo largo de varios años de práctica. Resulta de un impacto agradable, quizá jocoso en algunos casos, pero siempre deslumbrante para el público, que se involucra totalmente en el proceso de enunciación de la copla. El nivel de desarrollo alcanzado, permite realizar incluso competencias entre copleros, que dejan asombrados a los espectadores por la rapidez, agilidad mental y juego poético que implican. Estas posibilidades patrimoniales con la voz y el canto, se ven reflejadas en un gusto y tendencia al surgimiento y elaboración contemporánea de grupos y formas vinculadas al rap, por ejemplo.

En cuanto a los boleros y/o canciones breves, hay una sensación de pertenencia a otra época, pero en simultáneo, una revalorización de épocas pretéritas. La canción romántica, la canción de protesta, la trova y otras expresiones, refieren y cantan realidades de vida, que proyectan e identifican a quien escucha con su contexto.

Pero, ¿por qué realizaremos hoy este paseo por el mundo vocal? No esperamos una “colección” de elementos, una enumeración de los mismos, o una recopilación acumulativa. La pregunta sería: ¿Qué dispositivos de la formación docente debemos activar a partir de las prácticas nombradas, de las maneras en que **otros** educadores realizan actividades de transmisión musical? Podemos aprender por medio de la observación, análisis y posterior aplicación, de experiencias colaborativas de expansión de la dimensión docente, de la ruptura de barreras que los espacios físicos o curriculares que se pueden poner. Esto implica movilización “más allá” de la concepción educativa tradicional. Contribuye al “fuera del aula”, incluyendo también a la virtualidad. Pero hay espacios reales que también serán objeto de redimensionalización: el barrio, el mercado, la plaza en fiesta, el desfile, las visitas a lugares particulares, la inclusión participativa en las comunidades, el acopio en archivos, la necesidad de generar elementos musicales nuevos como material de apoyo, en fin, impulsar también la creación musical específica. Un fuerte componente en la formación del educador musical latinoamericano tendría que estar ligado a su capacidad investigativa y a la valoración de las fuentes directas para la incorporación de los conocimientos locales y contextuales a su labor.

No se trata de “extrapolar” las cosas, sino CONOCER EL PROCESO, de construcción y producción que posibilitó “levantar el vuelo”, “caminar en ese sendero”, “construir una forma expresiva”. **¿Cómo tomamos decisiones para nuestro trabajo y por qué lo hacemos? ¿En función de qué desarrollamos** los latinoamericanos nuestra propuesta pedagógica, nuestra propuesta musical, nuestra propuesta para la formación de aquellos con quienes trabajamos? El reto es ser docentes

64. Puede verse una excelente presentación sobre el origen y recorrido de “la décima” española, que transmuta y toma particularidades en diversos países de América, en voz de Jorge Drexler, en TED: <https://www.youtube.com/watch?v=w7RMEW0vir0>

investigadores, docentes intelectuales, docentes que vamos “traduciendo” elementos a partir de la realidad, para generar elementos “transformadores” de aspectos que puedan ir modificándose positivamente. No es de “dejar de leer a los europeos, a los clásicos...” es “CÓMO LEERLOS”, a partir de visualizar otras realidades y posibilidades, en las que nosotros también seamos actores, y no únicamente consumidores acríticos.

Apuntes referidos a lo instrumental y su aprendizaje:

La variedad organológica latinoamericana es inmensa, y las agrupaciones instrumentales surgidas conforman un ámbito extenso e importante, que ha generado música extraordinaria, tanto en ritmos como en texturas y combinaciones. Lo interesante es que cada uno de los instrumentos implica una forma de aprendizaje y transmisión, y cada conjunto instrumental, implica también una manera particular de aprender a acoplarse, a tocar su propio repertorio, a crear nuevas propuestas.

De los pueblos originarios, mestizos y afrodescendientes tenemos manifestaciones heterogéneas: los mariachis, los conjuntos norteños, huastecos y jarochos, las bandas sinaloenses, sierranas, duranguenses y otras, los tríos y cantantes populares, en México. En el área mesoamericana, la marimba, con fuerte impronta sobre todo en Guatemala, expresada en sones tradicionales, y en valeses, guarimbas, fox-trottes y otros del pueblo mestizo. El calipso, en Costa Rica. En Colombia, la música andina (el bambuco, el pasillo, el sanjuanero, la chirimía, la guabina), llanera (joropo), de la costa pacífica (el bunde, el aguabajo, la contradanza, el makerule, el mapalé, el currulao), de la costa atlántica (la cumbia, el bullerengue, el paseo, el porro, la puya, la zafra, el son, el vallenato). De Perú, Ecuador y Bolivia, países andinos, gran cantidad de manifestaciones (Huaylas, huaños, sanjuanitos, yaravíes, morenadas, torqueadas, taquiraris, carnavalitos). De Argentina, diversos géneros tradicionales (como la vidala, el gato, la zamba, el chamamé, la chacarera, el carnavalito o el pericón, la milonga, la chamarrita o el tango). En Uruguay la murga, el candombe, el tango, la milonga, la serranera. En Paraguay, la guarania y la polka paraguaya. En el caribe las bombas, plenas, sones, merengues... en fin...

La enumeración siempre se quedará corta y dejará fuera muchas y valiosas manifestaciones. Pero es la pervivencia de todos estos ritmos y géneros la que impacta: tras cada una de ellas hay una forma peculiar de aprendizaje, una manera de transmisión totalmente diferenciada del aprendizaje en el mundo académico y convencional. Hay una fuerza pedagógica tras esa fuerza musical, y la descripción y aprendizaje de esos procedimientos y técnicas tendría que ser incorporada a los acervos locales de formación docente, con la humildad de quien realiza un descubrimiento, con la equidad del reconocimiento en la valía de los saberes que se trasladan, con la dignidad que asiste al hecho de constituir patrimonios vivientes. Particularmente destacan elementos como:

- a) Aprendizaje haciendo música, sin separación en teoría o práctica. La ejecución musical toma el centro del proceso.
- b) Avance al ritmo de cada persona, valoración de los puntos fuertes de cada quien, asignación de una función dentro del colectivo de la agrupación
- c) Aprendizaje con potenciación del oído (elemento clave del músico) y no de la vista (como suele darse en el aprendizaje inicial y prioritario en la lecto-escritura musical), desarrollo de habilidades profundas de identificación tonal, acompañamiento armónico, creación de voces de acompañamiento, realización de contratiempos, contrapuntos y patrones rítmicos diversos.
- d) Aprendizaje de repertorios y archivos culturales de manera natural, a través de la ejecución constante y en momentos específicos de la vida comunitaria
- e) Integración grupal y trabajo colectivo constante y efectivo

Glenda Johanna Wetherborn⁶⁵, plantea:

“Nuestros bailes, ritmos, costumbres y tradiciones son más que folklore, son piezas de historia que dan cuenta de nuestra resiliencia, sobrevivencia y defensa de la libertad de nuestros cuerpos y territorios. Además, contribuimos al desarrollo de la economía, del turismo, del deporte, de las artes y de las ciencias. Estamos presentes en el trabajo formal y en el informal, aún con los desafíos y obstáculos para nuestra participación política y protagonismo, continuamos conquistando estaños en puestos y cargos de toma de decisiones y creando el cambio que queremos ver en la sociedad desde espacios organizativos y comunitarios.”

En atención a lo anterior, podemos plantear que la enunciación y planteamientos curriculares que suelen prevalecer en los sistemas educativos de muchos países, ignoran o invisibilizan este cúmulo de saberes tradicionales y dan preeminencia al aprendizaje de metodologías europeas, así, la exposición e imposición de esas propuestas consideradas desde la perspectiva de “los modelos a seguir” está actualmente en camino de producir nuestra propia extinción, si no atendemos a un cambio urgente en el modo de entender la música y la educación. Así como la guerra es la obra maestra de los militares, la formación de maestros es la obra maestra del sistema colonizador. Deseestructurar el entramado que la conforma y buscar “habitar” el continente desde la conciencia de lo propio, es un primer paso para buscar retomar derroteros organizados por nosotros mismos, con especial equidad y consideración dentro de los planes formativos de los nuevos docentes.

Es momento de sumergirnos en diversas áreas culturales, en ríos musicales, en profundidades pedagógicas, pero no para documentar “desde afuera” con un tono de exotismo, sino para aprender de este océano de conocimientos y entender que somos parte de este ecosistema.

3. América Latina desde sus pedagogos

*“América Latina no es solo un espacio para ser estudiado,
sino es un lugar desde el cual hablar.”*
Walter Mignolo

Durante mucho tiempo, quizá la voz del docente pudo ser condicionada aun desde sus etapas formativas iniciales. Esos años de universidad o escuela normal, marcaron ya su perspectiva y generaron una visión sobre la educación. De allí que, quizá con términos un poco enérgicos para crear contraste, quizá podamos haber observado tres situaciones atemporales, que incluso pueden darse simultáneamente: Docentes domesticadores, docentes transmisores o docentes transformadores⁶⁶.

Los docentes domesticadores, podrían ser considerados educadores con ingenuidad. Buena voluntad tal vez, pero carentes de visión. Seguidores a ciegas del patrón impuesto. Quizá un poco burocráticos. Preocupados por el mantenimiento del orden, afligidos por el «debido sistema» más que por lo justo, lo deseable, lo que nos haga continuar. Pilares inconscientes de la dictadura

65. Glenda Johanna Wetherborn: Guatemala, afrodescendiente créole, feminista y activista, integrante de la Red Afrolatinoamericana y Afrocaribeña de Mujeres afrodescendientes en la diáspora. Extracto de la ponencia presentada en el Taller de Descolonización y Desfolklorización organizado por el ADESCA – Aporte para la Descentralización Cultural y Artística, Guatemala, 2018.

66. Parte de la ponencia: “*El realismo mágico de la educación musical latinoamericana*”. Presentada por Ethel Batres. Seminario formativo del Programa Gurí, Santa Marcelina, campus de la UNESP, Brasil, 2014. Ampliada para el Curso sobre Pensamiento Musical Latinoamericano, Programa de Post-graduación, UNAM, México, 2017; y el XVII Seminario de Pesquisa en Música y Seminario de Fladem Brasil, Universidad de Goiania, Goiais, 2017.

del aula, de la escuela, de la sociedad. Quizá ahora ya una minoría, muchas veces revestidos de lo «políticamente correcto», sin margen de transgresión, pero bajo la dirección de la tiranía inconsciente en el corazón.

En líneas entrecruzadas, oscilando menos o más, entre la transmisión consciente o la transformación transgresora, ubicamos a notables educadores de distintos países:

- César Tort: (México) Compositor de música para niños. Promotor de la música mexicana por medio de la lírica tradicional y los instrumentos de su país.
- Manuel Alvarado (Guatemala): Fundador y director de Orquestas Juveniles en los años 70, Fundador de las Escuelas Normales para formación de Maestros de Educación Musical, adaptador del método Kodaly al país.
- María Luisa Muñoz: (Puerto Rico), educadora musical, investigadora de folklore lúdico infantil y de canciones tradicionales de América Latina. Método asociativo de figuras y sonidos.
- Alejandro Zuleta (Colombia): Adaptador de Kodaly a la música de su país; promotor coral, difusor.
- Gloria Valencia: (Colombia) Promotora de las ideas, sobre todo de Willems, preocupada por la formación de docentes, sobre todo en el ámbito universitario. Gestora de la Licenciatura en Pedagogía Musical en los años 70.
- Cecilia Cabezas: (Costa Rica) Colaboradora de María Luisa Muñoz en formación docente, productora de materiales educativos musicales en su país.
- Estela Cabezas (Chile): Música con colores, juguetes, materiales didácticos diversos.
- Lucas Ciavata (Brasil): O Passo, planteamientos a partir del movimiento en relación con el aprendizaje de lecto-escritura musical.

ALGUNOS CREADORES DE METODOLOGÍA INSTRUMENTAL

- Método de marimba: Zeferino Nandayapa (México)
- Método de marimba: Salazar Tezagüic / Alfonso Bautista (Guatemala)
- Método de siku: Américo Valencia – La técnica del diálogo musical /siku bipolar / – Arca -6 tubos- e Ira -7 tubos (herencia de la civilización Moche, preincaica)
- Método de arpa paraguaya: Alfonso Todano (Paraguay)
- Método de charango: Ernesto Cavour (Bolivia)
- Se encuentran métodos diversos (libros de texto) para el aprendizaje de diversos instrumentos de la cultura europea: Piano / Violín / etc. Algunos, transcripciones, adaptaciones o variaciones con inclusión o no de repertorio latinoamericano.
- Unos con varios pasos adelante, desde hace décadas, en la búsqueda del desarrollo creativo, como la Pedagogía del Piano, de Violeta de Gainza.

DESDE LA INVESTIGACIÓN / GESTIÓN / PROMOCIÓN:

- Isabel Aretz: (Venezuela-Argentina) etnomusicóloga, investigadora
- Erin Vargas (Venezuela): educador, líder pedagógico-musical
- Cecilia Conde: (Brasil) Educadora musical, investigadora, experimentadora de metodologías activas, difusora de ideas, gestora cultural.

- Marisa Fonterrada (Brasil): traductora e introductora de la obra de Murray Schaffer en su país. Promotora de la Ecología Acústica, investigadora y docente.
- Teca Alencar de Brito: Pedagoga musical, investigadora, experimentadora y promotora de trabajos para fomentar la creatividad en los niños.

DESDE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

- Florencia Pierret: (República Dominicana), promotora de la unidad latinoamericana sustentada por los ideales del INTEM – Instituto Interamericano de Educación Musical.
- Cora Bindhoff y Eliana Breitler: en Chile. Directivas y promotoras del Instituto Interamericano de Educación Musical -INTEM.
- Paula Sánchez: (Cuba), gestora cultural, creadora de materiales y textos, promotora de educación musical televisiva. Diseñó programas educativos.
- Carmen Méndez en Costa Rica. comprometida con la música contemporánea, líder pedagógico-musical. Ex-presidenta de FLADEM.
- DESDE LA REALIZACIÓN ARTÍSTICA / FORMATOS FUERA DEL SISTEMA
- Victoria Santa Cruz: (Perú), promotora de música y danza desde la cultura afroperuana
- Patricia Stokoe (Argentina): creadora de la expresión corporal
- María Fux (Argentina): promotora de la danzaterapia
- DESDE LA POLÍTICA / DESDE LA COMPOSICIÓN
- Héitor Villalobos (Brasil) / Joaquín Orellana (Guatemala)

PEDAGOGOS MUSICALES TRANSFORMADORES E IMPRESCINDIBLES

1. VIOLETA DE GAINZA: (Argentina, 1929) Ideóloga, filósofa, pedagoga musical. Con más de 40 títulos publicados es un referente en América Latina y Europa. Gestora de movimientos pedagógicos, participó en la ISME, es co-fundadora del FLADEM, así como de diversas iniciativas. Editora, realizó múltiples recopilaciones, traducciones de textos importantes, además de publicaciones originales. Ha sido asesora y referente en diversas instituciones.

Entre sus aportes fundamentales se encuentran las propuestas sobre: a) El mundo sonoro interno; b) el aprendizaje integral; c) la formación de la musicalidad; d) la improvisación y creación musical; e) La conciencia de lo musical; f) Pedagogía del piano; f) Psicología y psicopedagogía de la música; g) Diálogos entre la música, la educación y otras áreas; h) Pionera en el estudio del aprendizaje con el modelo popular; i) La música contemporánea en el aprendizaje; j) y su gran aporte: las PEDAGOGÍAS ABIERTAS

2. CORIÚN AHARONIÁN: (Uruguay, 1940 -2017). Compositor, musicólogo y docente, gestor de diversas iniciativas. Pionero de los estudios culturales latinoamericanos, deconstructor y descolonizador. Recopilador de archivos sonoros diversos, caracterizados por tomar «lo otro», lo que no ha tenido lugar, ni posición. De allí, la búsqueda de espacios para la música tradicional (discípulo de Lauro Ayestarán) y la música contemporánea (discípulo de Luigi Nono). Militancia política-cultural. Organizó los Cursos de música latinoamericana contemporánea y el Centro de documentación sobre música latinoamericana «Lauro Ayestarán».

3. HANS-JOACHIM KOELLREUTTER: (Friburgo, Alemania 1915 – Brasil 2005) Músico flautista, compositor, educador musical, ensayista, nacionalizado brasileño, país en donde creció y realizó toda su labor. Fundador de los «Grupos de Música Viva» - Río 1939 / Sao Paulo 1944. Promotor de los Cursos Internacionales de Ferias Pro-Arte (Teresópolis, RJ, 1950-1960. Fundador de la Escuela Libre de Música de Sao Paulo Pro-Arte (1952)
- Gestor de los Seminarios Internacionales de Música (1954-1962) germen de la futura Escuela de Música y Artes Escénicas de la Universidad Federal de Bahía – UFBA (1962)
- Co-fundador de la Orquesta Sinfónica Brasileña (Río). Postura transdisciplinar que buscó integrar el arte y la ciencia de manera pionera. “La música sirve... « Para o alargamento da consciencia e para a modificacao do homem e da sociedade» (Koellreutter, 1997)

A MANERA DE CIERRE:

El pensamiento pedagógico-musical latinoamericano existe reflejado en el hacer musical de los pueblos originarios, afrodescendientes, mestizos y de otras procedencias. Ese trabajo de interpretación y creación implica la labor precedente del aprendizaje y la transmisión. En paralelo, desde ámbitos académicos, notables maestros -formados para ello o no- también han dejado planteados tratados, metodologías, textos diversos, recopilaciones y propuestas de archivos y repertorios valiosos.

Corresponde ahora a las instituciones de gestión, a las Universidades y centros de formación docente, realizar el trabajo de acopio, estudio, publicación y difusión de estas obras, así como incentivar la aplicación de sus propuestas y promover la generación de más y nuevos conocimientos contextualizados a esta época.

Generar por medio de una pedagogía abierta, un “habitar” del mundo latinoamericano en su diversidad, del ser humano intrínseco (no un “visitar”), a partir de una visión conocedora y crítica de su contexto y realidad. Romper el muro de la incomunicación con nosotros mismos, y permitir que la música relegada salga del bloqueo y encuentre la puerta abierta a la sensibilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aharonián, Coriún (2005): **IDENTIDAD, COLONIALISMO Y EDUCACIÓN MUSICAL**, Capítulo VIII, en **Conversaciones sobre música, cultura e identidad**. 3ª edición, Tacuabé, Montevideo, 2005.

_____ (2011): **LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA Y NUESTRAS REALIDADES**. Conferencia en el Seminario del Fladem, Antigua Guatemala, Guatemala.

Gainza, Violeta de (2009): **EN MÚSICA IN-DEPENDENCIA**. Lumen, Argentina. 1ª. edición

Batres, Ethel (2022): **PERSPECTIVAS, SOBRE EDUCACIÓN MUSICAL**. Avanti, Guatemala. 1ª. Edición

Wetherburn, Johanna (2018): **Taller de descolonización y descolonización**. ADESCA, Guatemala. Ponencia.

EQUADOR: ARTE/EDUCAÇÃO Y UNIVERSIDADES NA PALESTRA ECUADOR: ARTE/EDUCACIÓN Y UNIVERSIDADES EN LA PALESTRA

Irina Verdesoto⁶⁷

Resumo: Abordo três momentos históricos dos processos de educação artística: as artes e ofícios do período Colonial à República dos séculos XVII-XVIII, o surgimento da arte de rua e da educação popular na década de 70 do século XX e os planos de Sumak Kawsay (bom vivos) e universidades emblemáticas do século XXI. Os objetivos são identificar as mudanças, permanências e retrocessos na educação artística, bem como refletir sobre o compromisso com a transformação social através da arte na educação universitária. Os resultados indicam que não existe uma categoria arte/educador, mas sim uma disputa entre egressos de cursos de artes que tentam atuar no sistema educacional, com exceção da carreira; que a festa popular se mantenha como memória da sociedade apesar do urbanicídio e dos conflitos da economia política do tráfico de drogas no território equatoriano.

Palavras-chave: Arte Colonial, Arte Popular, Educação Artística, Educação Popular, Escola Quiteña, Fiesta, Sumak Kawsay (bem viver).

Enseñanza de artes y oficios de la Colonia a la República s.XVI-s.XIX

En Quito, en 1552 el sacerdote franciscano Jodoco Ricke y el Fray Pedro Gocial fundan la Escuela de Artes y Oficios donde se enseña las bellas artes europeas a los primeros artistas indígenas. Al considerar que el arte era un don divino la ideología imperante señala al artista como mensajero, intérprete y servido fiel de Dios. Como parte de la Evangelización, el objeto artístico religioso en la pieza tangible para ilustrar el carácter espiritual del catolicismo, de modo que producir obras de arte religioso era imperante para la avanzada colonial. Por lo cual, en los talleres de la Escuela de Artes y Oficios el maestro se encargaba de la formación integral de los aprendices durante cuatro años, quien no recibía salario, pero como pago le daban la oportunidad de los estudios, los materiales, la vivienda y la alimentación. Luego el aprendiz ascendía a oficial lo que implicaba más responsabilidades y finalmente podría llegar a maestro, luego de pasar un examen riguroso que el daba el título en la disciplina correspondiente.

Cisneros (2012) señala que

Como fruto del sincretismo cultural y del mestizaje las obras de la Escuela Quiteña se caracterizan por la combinación y adaptación de rasgos europeos e indigenistas y en sus etapas refleja todos los estilos dominantes en cada época en España y así tiene elementos renacentistas y manieristas; durante su crecimiento es eminentemente barroca concluyendo con una corta etapa rococó que desemboca en un

67. Profesora de la Universidad Central del Ecuador y Doctoranda de la Universidad Politécnica de Valencia.

incipiente neoclasicismo hacia la fase de transición a la etapa republicana. A más de los aportes españoles, recibe múltiples influencias flamencas, italianas, moriscas y góticas, las cuales íntimamente enraizadas en la tradición indo-americana, le dan una particularidad especial, diversa de sus fuentes, pues su resultado es mestizo (Cisneros, 2012, p. 6).

Cabe señalarse que el proceso colonial acontece en la época del Renacimiento con sus rupturas estéticas que incorporaban la perspectiva, la fidelidad en retratar la naturaleza, la importancia de la anatomía y técnicas arquitectónicas monumentalistas, que eran elementos destacados de las obras de artistas como Leonardo da Vinci, Miguel Ángel Buonarroti, Sandro Botticelli, entre otros y que su fama y técnicas llegaban de la mano del proceso colonial a América en el que se genera el imaginario religioso católico conformado por la iconografía pictórica, escultórica y demás ornamentos, que paulatinamente se sincretizan con la paleta cromática de los Andes de tonos cálidos y contrastes que era la manera de mirar el mundo desde los ritos, los mitos, las costumbres y las fiestas.

Universidades del Nuevo Mundo En Quito se fundan las Universidades de San Fulgencio (1586), San Gregorio Magno (1622) y Santo Tomás de Aquino (1686) cuyo objetivo era educar a los miembros de las órdenes religiosas en Derecho Civil y Canónico, Teología y Filosofía. Estas instituciones educativas pasan a ser una suerte de espacios de formación que tienen beneplácito por la producción artística, que de modo paralelo al devenir universitario pospone a la llamada “Escuela Quiteña” de arte colonial especializada en pintura, escultura y arquitectura. Destaca en la pintura la técnica “encarnado” con vejiga de borrego/cordero que aporta una tonalidad, brillo y frescura de naturalidad y humanismo a las obras, y que retratar pieles trigueñas es un parteaguas del sincretismo del paisaje humano local y la mirada del artista indígena. De igual modo, se producen obras excepcionales de hierro forjado, talla en madera y taracea.

De modo que la norma áurea de la imaginería barroca fue cultivada por escultores, talladores en madera y mármol, plateros y pintores. Destacan, Bernardo de Legarda (1700-1773). En su taller se trabajó la ebanistería de retablo de iglesias como la de Santo Domingo, así como la platería, impresión de libro y producción de las nominadas imágenes piadosas. El padre Juan de Velasco, historiador quiteño se refería al trabajo de Legarda de la siguiente manera. Conoció varios indios y mestizos insignes en este arte; mas ninguno como un Bernardo de Legarda de monstruosos talentos y habilidad para todo. Me atrevo a decir que sus obras de estatuaria pueden ponerse sin temor en competencia con las más caras de Europa. Tal ha sido su trascendencia que, de su obra de la Virgen del Apocalipsis de 1734, que se la conoce como la Virgen de Legarda, fue la inspiración para un monumento de metal de 41 metros que se ubica en la cima de la colina el Panecillo en el centro de Quito desde 1975.

Otra figura eminente es Manuel Chili “Caspicara” (1720-1769) fue un maestro de la imaginería religiosa de altares principales de iglesias y conventos en América. Sus obras adquirieron gran prestigio en Europa, de modo especial los Cristos crucificados de realismo luctuoso total. Según las fuentes de la Biblioteca Virtual Cervantes, el rey Carlos III de España dijo: no me preocupa que Italia tenga a Miguel Ángel, en mis colonias de América yo tengo al maestro Caspicara. De modo que, la “Escuela Quiteña” cultivó la norma de la imaginería barroca con motivos religiosos no solo para el consumo y comercialización local, sino para el naciente comercio internacional desde la Real Audiencia de Quito a la metrópoli colonial.

La educación en artes siguió en los talleres de artes y oficios y en el siglo XX en 1976 pasa a ser de incumbencia de la educación superior al crearse la Facultad de Artes con las carreras de Artes Plásticas y Teatro en la Universidad Central del Ecuador (lo que se discute en el siguiente aparta-

do). Claro está, que, tras la independencia de Ecuador en 1822, las universidades mencionadas por decreto de Simón Bolívar pasan a ser la Universidad Central de Quito, que desde 1836 se llamará la Universidad Central del Ecuador, que arrancó con las facultades de Artes Plásticas y Teatro. Por tanto, si esbozamos el modelo pedagógico de la educación artística desde la colonial me arriesgo a decir que es de copistas, porque si en el primero colegio de Quito se enseñó aritmética, castellano y los oficios: carpintería, sastrería, mecánica y artes: pintura, dibujo y música estos programas cumplían con el cometido de colonizar el hacer, el pensar y el ser. Los conquistadores españoles llegan a América con su cultura y en el proceso de castellanizar a los pueblos indígenas se dan resonancias a todo nivel y un traer y llevar, desde semilla de cebada para elaborar cerveza en el convento de San Francisco, como llevar papas que en la península pasaron a llamarse patatas y cuatro siglos en los que se ha sostenido que hay que aprender de afuera, porque afuera está el conocimiento y el desarrollo anhelado por las élites, como diría Juan León Mera en 1894: el progreso del arte contribuiría al desarrollo de las nuevas repúblicas como naciones civilizadas.

Es decir que la búsqueda de la “nación civilizada” hizo parte de los ideales de la Revolución Liberal liderada por el General Eloy Alfaro en 1895 que es un parteaguas de la construcción del estado nación y promulgó la Ley de Instrucción Pública que establecía la enseñanza pública, laica y obligatoria en 1897, más adelante en 1906 “una nueva Asamblea Constituyente en 1906, en la que se consagró el verdadero espíritu de la Revolución Liberal: separación absoluta del Estado y la Iglesia y supresión de la religión oficial (García, 2003, citado en Dávila, 2019, p. 115). En la naciente educación pública gratuita el lugar de la educación artística se redujo a clases de dibujo y música y de modo esporádico de otras artes, según la voluntad y disponibilidad de maestros entusiastas y también de los recursos de autogestión de las instituciones educativas. En las primeras décadas del siglo XX, con la influencia de la Revolución Industrial, del Positivismo y del Pragmatismo, se producen innovaciones en el sistema educativo ecuatoriano: El proceso de formación del hombre trata de ser incorporado al desarrollo social, haciendo abstracción de la visión idealista y estática del mundo y la sociedad. Esta concepción ideológica planteó determinados pre- requisitos como: la disciplina racional del trabajo, el ordenamiento administrativo y la libertad educativa; sostuvo que el único conocimiento válido es aquel que tiene una función utilitaria y esbozó en la programación educativa, el tratamiento de: las ciencias, la experimentación, el conocimiento práctico y la investigación de la naturaleza. Sobre estas bases se sustentaron y aplicaron las teorías pedagógicas de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Horace Mann, (Nacionales OEI, 1950 citado en Román Orbe, 2019, p. 108). Estas teorías pedagógicas de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Horace Mann tuvieron mayor desarrollo en el sistema de educación privado, porque requieren de condiciones logísticas, talleres, laboratorios, áreas de recreación y deporte, que no tienen todas las instituciones públicas; con excepciones. De modo que, el siguiente cambio significativo del país se da a raíz del descubrimiento y explotación del petróleo en la región amazónica a fines de los años 60. Ecuador pasa a una etapa de desarrollo de infraestructuras, carreteras y sigue como país agroexportador, pese a que la región inicia el modelo de sustitución de importaciones, esta bonanza económica consolida la educación pública general como parte del imaginario de modernidad y progreso. En relación a las asignaturas de educación artística, siguen al margen de los programas de educación básica y media, pero como se ha dicho, se abre el capítulo de la educación artística universitaria. Además, el boom petrolero será una etapa de emergencia de una clase media interesada en la adquisición de obras de artes plásticas como reflejo de estatus social y prestigio. Esta consolidación económica también fortalece las luchas obreras, los sindicatos y como un telón de fondo se dan luchas por los derechos civiles y las expresiones artísticas protagonizan la protesta callejera; tópicos que se ven a continuación.

La emergencia del arte callejero y la educación popular de los años 70 del siglo XX

Claro está que el arte colonial mantiene su nicho de mercado a nivel local y mundial, sin embargo, las rupturas epistemológicas están en el ámbito popular, tanto en el ámbito educativo formal como en propuestas de educación popular de los oficios técnicos, pero sobre todo en la calle con artistas callejeros que viajaban por el continente contando historias, cuentos, leyendas y enriqueciendo la emergencia cultural de movimientos progresistas. Como recuerda Mario Cicerón, Mario Cicerón⁶⁸ “ya por los años 60 el habitante [de Quito] se convierte en un observador, pero también en un observado” (MC, 4 febrero de 2010) la ciudad podría verse como un “sistema estético creado por la gente que participa sin querer participar, tu caminas por la calle y te ven, igualmente tú ves, entonces estás en una acción” (Verdesoto, 2012, p. 39). Pues estamos en la oleada de nuevos habitantes del campo a la ciudad atraídos por las oportunidades de trabajo, educación y comercio. Entonces, los artistas plásticos salen de las cómodas aulas de Bellas Artes a pintar en el parque La Alameda del centro de Quito como un acto de rebelión de la disciplina imperante en la educación artística y también en sintonía con las ideas de liberación juveniles en los años 60 y 70 del siglo XX en América Latina.

“esta acción hace que el habitante que está atento genere, cree, abra un estado de conciencia mayor, [y] cuando estamos en reunión cualquier idea se incrementa” (MC, 4 febrero de 2010), más aún en la década en que “la rebeldía era el pan del alma del mundo y los pueblos se rebelaron contra el impero que se había apropiado de casi la mayoría de las naciones del mundo después de la Segunda Guerra Mundial” (Ibíd.), entonces (...) la cultura en esta san franciscana ciudad no podía ser otra que la contrapropuesta, la contracultura, en el caso del arte, esa posición contraria a los sitios, a los círculos de arte: museos, sitios de educación, universidades, galerías, en fin. Por lo que algunos sectores de trabajadores del arte buscaron espacios alternos: un café de calle, un bar, cualquier cosa menos los lugares tradicionales (Ibíd.) (Verdesoto, 2012, pp. 40).

La contrapropuesta y la contracultura en la “san franciscana ciudad” genera un ambiente de compromiso político en los artistas que salen a la calle a compartir sus creaciones con el pueblo de a pie y, se autodenominan como trabajadores de la cultura. “Cicerón se refiere a un momento en el que la ciudad está rompiendo con su antigua estructura señorial, modernizándose y dando lugar a la formación de sectores sociales modernos (aunque de modo precario). En Cicerón hay además una lectura de un mundo en movimiento; como a decir de Agustín Cueva es “la ira y la esperanza” ya visuales en esos cambios (Verdesoto, 2012, pp. 39-40). En este sentido, los artistas se fueron sumando a la calle, tras los pintores salieron los poetas que a más de declamar en los atrios de las iglesias, las plazas, las calles daban hojas volantes en las que difundían poesía para el pueblo, y los cantores con sus guitarras, como por ejemplo temas del nadaísta Pablus Gallinazo:

El reloj se ha dañado
pero el hambre despierta
son las seis y en la puerta,
oigo a un hombre gritar.

68. En 1965 fue alumno de la Escuela de Bellas Artes (institución previa a la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador). Cicerón nace en Quito en 1946, desde 1972 radica en Caracas, donde lidera procesos de participación popular de la plástica y las artes escénicas.

Vendo leche sin agua
vendo miel, vendo pan
y dinero no hay.

Así, se iba configurando un cancionero popular, las colecciones de poesía en hojas volantes, y las obras de teatro popular de los autodenominados teatreros, porque eran tiempo de efervescencia histórica alimentados por el espíritu de liberación que también se gestaba en proyectos de educación popular, de los que trata a continuación.

Cambios, permanencias y retrocesos de educación artística en el siglo XX

Como he señalado, la educación popular, desde la matriz colonial fue dirigida a las artes y oficios y las actividades científico, técnicas, burocráticas, médicas, filosóficas y teológicas a las élites. Por lo que en 1925 surge la Universidad Popular de la Universidad Central del Ecuador – rompiendo paradigmas con la formación en cuatro ramas técnicas: cerrajería, construcción, instalaciones eléctricas y sanitarias y graduaba a maestros artesanos con título homologado por el Ministerio del Trabajo. Este proyecto educativo se desarrolló hasta 2012 porque un cambio de ley lo dejó insubsistente, no así sucedió con las escuelas de arte quiteño que han sobrevivido más de 300 años reproduciendo arte religioso. La educación de las técnicas de tallado, escultura, pintura, grabado e incluso bordado han gozado de un especial aprecio y financiamiento por parte de España, de hecho, para 1992, la conmemoración de los 500 años de la Conquista muchos artistas fueron capacitados en los talleres de Sevilla, por ser una memoria viva de estas prácticas que en la Península han ido desapareciendo.

Los cambios en la educación artística van a ligarse al vaivén de disputas por una educación liberadora que en el caso de América Latina tiene como punto de flexión la Reforma de Córdoba de 1918, Argentina, que propuso la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria como un modo de que los conocimientos de las aulas salgan a la sociedad, la libertad de cátedra y concurso de oposición y méritos para la incorporación de profesores al sistema universitario, la gratuidad y el acceso masivo.

Así como las propuestas internacionalistas de solidaridad latinoamericana e internacional entre universidades y estudiantes y el apoyo a la unidad obrero-estudiantil. En tanto que, los artistas se veían cubiertos por la bruma de La bohemia popular era un espacio masculino con contadas mujeres que participaban por relación laboral como las meseras o las dueñas. “Las puertas estaban abiertas para cualquiera, pero sólo volvía el que era adepto” (Benjamin, 1993: 29) al encuentro informal e intrigante entre sectores de distintas clases por lo que en las cantinas y salones “se encontraba uno en una capilla consagrada al rito ortodoxo de la conspiración” (Ibíd.).

Esta bohemia se autocontrolaba entre el gozo y los principios políticos. “Era legítimo bailar en los bailes populares y cada vez había más prejuicios contra los objetos culturales que no se definían ideológicamente como populares” (AP, 21 de septiembre de 2010) (Verdesoto, 2012, p. 78).

Entre los objetos populares destacan las emisoras de radio, que como medios de comunicación masivos se diferenciaban por la programación, unas con las sinfonías de la “alta cultura” en términos de Bourdieu y otras con raigambre popular como

Radio Cosmopolita “que era en la misma 24 de Mayo, pasaba música nacional: San Juanitos y Saltashpas, [el programa] La Hora Sabrosa de Radio Tarqui y si había fútbol Radio Espejo o Central” (MC, 20 de septiembre de 2010). Las emisoras

mencionadas cumplían además con una función de comunicación urbano - rural, al pasar anuncios entre los sectores populares, esa “era una labor social: ¡dile a mi mamá que viene de Tambillo la Rosa, que le salga a esperar al Terminal. De eso y de todo uno se enteraba en la cantina” (Ibíd.).

Nótese que la radio al ser ese enlace urbano – rural cumple con la comunicación oral de la población semi letrada y que no tenía acceso al teléfono, porque el país no estaba interconectado telefónicamente y el costo de telegramas era oneroso e infranqueable para personas analfabetas; aunque el telégrafo se inauguró en 1884.

Volviendo a las aulas, en escuelas y colegios los programas de estudios siguen manteniendo de modo marginal las asignaturas de artes: dibujo técnico y artístico, música y canto y en ocasiones contadas se abren espacios como clubes de jardinería, cerámica, periodismo, cine a más de deportes, entre los que destaca el andinismo, por la ubicación geográfica.

Lo dicho, da la medida de cómo el siglo XX termina con las transformaciones científicas, técnicas y tecnológicas de un país agroexportador, y dependiendo de los conocimientos de las metrópolis occidentales.

Antes de cerrar el siglo XX, aunque de modo breve es importante mencionar que Tal como señala Ana María Goetschel, la educación ha sido un factor importante para la movilidad social en un contexto de exclusión y ha permitido generar tendencias que transforman tanto la vida de quienes se vieron involucrados en estos procesos, así como el escenario social en el que estos sujetos femeninos se desenvolvían (Rocha, 2023, p. 230).

Ya que la educación universitaria dio una nueva movilidad y visualización de la mujer; tema que no se explora aquí, pero requiere analizarse para tener una visión completa del fenómeno de la educación artística ecuatoriana.

Planes de Sumak Kawsay (buen vivir) y universidades emblemáticas del siglo XXI.

Como antecedentes, en 1986 inicia el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, EBI, por convenio del Ministerio de Educación y la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), que se ocupó de la capacitación de profesores indígenas, la creación de materiales didácticos y organizó la primera red de escuelas interculturales. La educación bilingüe e intercultural se fortalece en la Constitución de Montecristi de 2008 como el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, SEIB, en todos los ciclos, es decir, desde la estimulación temprana antes del jardín de infantes hasta la educación a nivel superior; porque el país busca la implementación del Estado plurinacional e intercultural, conformado por 14 nacionalidades:

Shuar, Awá, Eperara siapidara, Chachi, Tsa'chi, Kichwa, A'i (Cofán), Pai (Secoya), Bai (siona), Waorani, Achuar, Shiwiari, Sapara, y Andoa. En razón de su existencia, cada nacionalidad tiene derecho a contar con su propia educación en respeto al Derecho Colectivo reconocido por la Constitución de la República del Ecuador y a los instrumentos internacionales a los cuales el Ecuador se adscribe. Cabe señalar, que el pueblo Kichwa tiene 18 pueblos, los cuales son: Otavalo, Palta, Panzaleo, Puruwa, Karanki, Salasaka, Saraguro, Tomabela, Waranka, Chibuleo, Kayambi, Kichwa Amazónico, Kisapincha, Kitu kara, Kañari, Manta, Huancavilca, Natabuela y Pasto. La Constitución, además reconoce al pueblo afroecuatoriano y montubio (Ministerio de Educación).

Con el SEIB se abre el paradigma de una educación que pone en el centro a las personas, respetando el ritmo de aprendizaje, los conocimientos ancestrales y busca aportar al diálogo de saberes de conocimientos entre las culturas de modo armónico en la sociedad y con el medio ambiente, tomando la concepción andina Sumak Kawsay. En otras palabras, diseñar y desarrollar programas de educación con pertinencia cultural, lingüística y ambiental de calidad, para cubrir las necesidades y derechos educativos de los pueblos y nacionalidades (Sumak Kawsay), en relación con las políticas del Plan Nacional del Buen Vivir (2017-2021) y las políticas educativas y de gestión del Ministerio de Educación.

[Sumak Kawsay] “Buen vivir” significa rescatar la armonía de la entre la naturaleza y el hombre, entre lo material y lo espiritual, pero en el mundo actual. Construir el futuro es la meta, y no regresar al pasado. Esto no significa una fe ciega en el progreso científico y tecnológico, ni un desprecio de las sociedades ancestrales. Al contrario, un esfuerzo así exige la crítica del “progreso” tal como la modernidad la ha concebido y un uso más amplio de los saberes tradicionales. No se trata tampoco de una valoración ética, como si el uno fuera mejor que el otro, sino de una perspectiva histórica, capaz de condenar lo que llamamos “progreso”, calificándolo de “maldesarrollo” y de apreciar los saberes y las prácticas materiales y simbólicas de las sociedades del pasado. Hoy día, la tarea principal es el reconocimiento de una pluralidad, en donde cada uno, con su pensamiento propio, pueda contribuir tanto a la crítica del capitalismo, como a la construcción del post-capitalismo. (Houtart, 2011, pp. 66- 67).

El “buen vivir” es un quiebre epistémico en cuando a lo político, económico y educativo porque propuso como políticas el

- Fortalecer la coordinación técnica, pedagógica y administrativa con las diferentes instancias del Ministerio de Educación.
- Democratizar la Educación Intercultural Bilingüe en su estructura nacional, provincial y de nacionalidades, con criterios étnicos y de género.
- Mantener una adecuada y oportuna coordinación con las direcciones provinciales de educación y con las direcciones de las nacionalidades.
- Apoyar a las nacionalidades minoritarias y a los centros educativos de Educación Intercultural Bilingüe de frontera.
- Realizar diagnósticos periódicos sobre el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, racionalizar su talento humano y el de los centros educativos comunitarios interculturales bilingües (CECIBs).
- Institucionalizar mecanismos de rendición social de cuentas de todo el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.
- Garantizar que los niños y las niñas de todas las nacionalidades tengan el dominio del conocimiento que corresponde a cada nivel de estudios.
- Desarrollar acciones orientadas a la recuperación del estatus lingüístico de las lenguas ancestrales.
- Posicionar a la Educación Intercultural Bilingüe al interior de las comunidades, nacionalidades y pueblos, y a nivel nacional (Ministerio de Educación).

La aplicación de estas políticas a nivel educativo será de lenta maduración y pende de un hilo de la política del Estado, puesto que fueron elaboradas en la etapa de bonanza económica del Correoísmo (2017-2012) y dependen tanto de voluntades políticas como de altos presupuestos para su aplicación a nivel nacional.

Además, como puede ver no incorporan el arte en la educación, y menos aún el rol del arte educador como promotor de una transformación personal en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, tanto en la primaria como en la secundaria. Al punto de plantearse, la creación de nuevas universidades, entre las cuales hay de momento, el único convenio para la formación de profesores en cultura estética y que se expone en el siguiente título.

Creación de universidades emblemáticas: Universidad Nacional de Educación, UNAE y Universidad de las Artes, UArtes

En el año 2014 se crean en Ecuador cuatro universidades emblemáticas: IKIAM de estudios amazónicos en la provincia Tena (amazonía), YACHAY de ciencia y tecnología (provincia Imbabura, sierra norte), UNAE Universidad Nacional de Educación (provincia Cañar en el Austro) y la UArtes de artes (provincia de Guayas, Guayaquil).

En el caso puntual de la UNAE el primer rector Freddy Álvarez (2016) explica que el origen obedece al cambio de época y la importancia mundial en la formación de maestros, dice:

El cambio de época ha sido una perspectiva que se repite durante la última década en espacios políticos, académicos, culturales, y sociales. En múltiples ocasiones, el Ecuador contemporáneo y el gobierno de la Revolución Ciudadana se han posicionado en el cambio de época, en consecuencia, se considera que las relaciones económicas, institucionales y culturales han cambiado con respecto a la anterior gran época: el industrialismo. Para la educación, uno de sus significados importantes está en reconocer que los estudiantes del siglo XXI están dirigidos por maestros del siglo XX, y siguen currículos que fueron pensados en el siglo XIX. En consecuencia, en una nueva época, la pregunta relevante es: ¿Qué educación debemos realizar en el mundo contemporáneo que deviene? En el caso de la UNAE, y debido a su misión, la pregunta es: ¿Qué tipo de formadores debemos preparar hoy y para qué mundo? La formación de maestras y maestros es hoy de una importancia sin igual. Muchos especialistas aceptan, aunque no reconozcan el cambio de época, que los desafíos actuales son absolutamente inéditos. En consecuencia, la visión internacional propia del reconocimiento de la globalización, el dominio del inglés, el avance de las tecnologías y su incorporación en el modelo educativo, la prioridad del aprendizaje sobre la enseñanza, y la apuesta por estudiantes que piensen, sean creativos e innoven, son algunas de las líneas que conforman el actual imperativo de la formación de maestros. Obviamente, cada país suele tener matices análogos. En el caso del Ecuador, la respuesta a tal desafío lo seguimos a partir del principio del Buen Vivir definido por la Constitución del 2008. Pero ¿Qué entendemos por Buen Vivir en relación con la Educación y por supuesto, a partir de la misión y visión de la UNAE? (Álvarez, 2016, p. 2).

De modo que estas universidades emblemáticas surgen con nuevas concepciones, porque las existentes parten de los modelos de la alta Edad Media, por lo que conciben la UNAE como una uni-

versidad de la excelencia, la internacionalización, la investigación, la innovación y la emancipación. Fundamentándose en la investigación para el Buen Vivir que tiene las características de la resolución de problemas, la pertinencia local y global y la generación de conocimientos dentro de la perspectiva del bien común.

Al mismo tiempo tomamos distancia del Capitalismo Cognitivo y nos situamos en la Economía Social del Conocimiento. No se trata de medirnos con el número de publicaciones en revistas indexadas, sino en la capacidad de generar conocimientos al servicio del Buen Vivir. Luego, la generación de los conocimientos se realiza dentro de una postura paradójica: de la misma manera que se enmarca dentro del bien común también se inscribe dentro de la noción soberana de un país (Álvarez, 2016, p. 8).

En este nuevo modelo de universidad se considera a la creatividad como sinónimo de innovación para el Buen Vivir, “a partir de las rupturas con lo existente, exigencia de sostener las finalidades de la educación mediante la creación de modelos, y avanzar como institución.” (Ibidem).

En ese contexto, al crearse también la Universidad de las Artes en Guayaquil, desarrolla la UNAE con esta un grado de Pedagogía en Artes y Humanidades, que es la única que gradúa a futuros maestros para cubrir las plazas de cultural estética de la educación primaria y básica general.

Otras universidades, como la Universidad de Cuenca conciben a su proceso de artistas e investigadores, por su parte la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador, se adscribe a la investigación de las artes en/desde/para de Henk Borgdorff (2006), procurando que la formación docente para las artes desarrolle una didáctica para las artes en el siglo XXI, una educación inclusiva. Así como, inter – trans – disciplinariedad que aporte en el desarrollo de las artes y la cultura a nivel nacional.

Ya es una vuelta de tuerca más tratar la política cultural de economía naranja, modelo productivo de los bienes y servicios que se comercializan por tener un valor intelectual, que solo la señalo como una propuesta neoliberal de precarización laboral de artista e intelectual que de modo rimbombante se promulga desde el Banco Mundial; pero de la que no se trata en este documento, porque es pertinente cerrar con las condiciones de urbanicidio que han sufrido las ciudades latinoamericanas y en el caso particular de Ecuador la reducción 20% del presupuesto para la educación superior pública, es decir que queda mucha tela por cortar.

Conclusiones

El legado del arte colonial: pintura, escultura, talla en madera y mármol, arte del hierro forjado e imaginaria es un sello de identidad local sine quanon y parte de los souvenirs del país.

La educación artística en el sistema educativo ecuatoriano no destaca, sino que resiste a los cambios institucionales manteniéndose en la memoria y en la fiesta popular, pese al urbanicidio y las batallas de la economía política del narcotráfico en el territorio ecuatoriano. Aportes: educación en artes, lenguajes artísticos, relatos ancestrales, narrativas posmodernas, patrimonio cultural, patrimonio artístico, memoria histórica.

Hay una corriente emergente a nivel sudamericano y es la cultura viva comunitaria como un espacio de producción artística popular contra la economía naranja de la cultura que es una visión neoliberal que, de cierto modo, retoma las luchas sociales a partir de los años 70 del siglo XX reivindicar el arte popular, la educación artística y poner en valor la propio.

La educación universitaria pública si bien tiene la asignatura de Cultura Estética, todavía no se han creado las suficientes carreras de educación artística que formen a profesionales para esa cátedra, por lo que siguen destinándola a profesores de las mencionadas áreas afines como son Letras y Literatura o Cultura Física.

La fiesta popular permanece como un repositorio de memoria y es un ámbito de investigación de amplia repercusión, puesto que, pese a cualquier crisis, la cultura de la fiesta vive. Puesto que es el espacio idóneo para la revitalización de las relaciones sociales, la interculturalidad, la transmisión del legado cultural y también, un espacio de turismo importante.

Finalizo mencionando que la ausencia de la educación artística con contenidos de raigambre local deja a la infancia como un nicho de mercado fácil para la industria cultural y sin reacción de las universidades concebidas en la alta Edad Media, como dice Freddy Álvarez. Por tanto, el lugar que una sociedad le da a la educación marca el camino de la sociedad. Y Ecuador está lejos de la lucidez del arte/educador como alfarero de consciencias.

Referencias

- Álvarez González, Freddy Javier (2016). Universidad emblemática de formación de maestros y maestras para el Buen Vivir. Un acercamiento a una propuesta de identidad. UNAE. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/03/HacerBienPensarBienySentirBien.pdf>
- Borgdorff, Henk (2006). El debate sobre la investigación en las artes. https://www.google.com/search?q=el+debate+sobre+la+investigaci%C3%B3n+en+las+artes+hen+borgdorff&rlz=1C1CHBF_esEC1066EC1069&oq=debate+de+la+investigacion+en+las+artes+He&aqs=chrome.1.69i57j0i22i30.8379j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- EPN (2018). El legado de la Reforma Universitaria de Córdoba después de 100 años se analizó en un foro. <https://www.epn.edu.ec/el-legado-de-la-reforma-universitaria-de-cordobadespues-de-100-anos-se-analiza-en-un-foro/>
- Cisneros, Anabell (2012). Tesis (Licenciada en Diseño Comunicacional), Universidad San Francisco de Quito, Colegio de Comunicación y Artes Contemporáneas; Quito, Ecuador, 2012. <http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/1713>
- Dávila Lara, Gabriela Eugenia (2019). "Modelos pedagógicos para la formación docente en Ecuador: una mirada histórica hasta la actualidad." En El pensamiento educativo ecuatoriano. Pp. 113-124 <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/03/ElPensamientoEducativoEcuatoriano.pdf>
- Houtart, François (2011). El concepto de Sumak Kawsay (Buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. Revista Ecuador Debate 84, Quito-Ecuador, Diciembre del 2011. <http://hdl.handle.net/10469/3523>
- Ministerio de Educación. Educación bilingüe <https://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue-princ/>
- Pérez, T. (2013). Documentos para el estudio de las Bellas Artes. Introducción y transcripción. Revista Ecuatoriana de Historia Procesos, II semestre 2013. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/num-38-ii-semester-2013/>
- Rocha, Susan (2023). Irruptoras. Mujeres en la Universidad Central del Ecuador (1921-2021). <https://bibliotecadigital.uce.edu.ec/s/P-D/item/1403?c=0&m=0&s=0&cv=0>
- Román Orbe, Andrés Eduardo (2019). Ruta histórico-geográfica del pensamiento educativo ecuatoriano: actores, hechos y lugares que marcaron lo que hoy se consolida en el proyecto emblemático UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/513/1/Capitulo%20II-%202.pdf>

The background is an abstract composition of geometric shapes in various shades of orange and red. A large, dark red, irregular polygon is the central focus, containing the text. To its left, there are several sharp, triangular shapes in lighter orange and red, creating a dynamic, layered effect. The overall color palette is warm and monochromatic.

6.

**ARTE/EDUCAÇÃO,
IDENTIDADE DE
GÊNERO E
SEXUALIDADE**

BRENDA, QUANDO TU VAIS SER A PROFESSORA DE ARTES DA ESCOLA DA MINHA MENINA?

Brenda Gomes Bazante⁶⁹

Resumo

Durante a escrita desse texto, que tem como objetivo o entendimento dos motivos que me mantiveram distante das salas de aula da educação básica, estou aguardando a convocação para assumir o cargo de professora de artes na Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. O referido distanciamento permanece desde a conclusão da graduação até o presente momento. No entanto, um pouco antes de adentrar as salas de aula, utilizo a metodologia narrativa (auto)biográfica para confrontá-lo e começar a responder à pergunta que intitula esse artigo. Refletindo sobre acontecimentos da minha formação docente, período no qual também trabalhei como cabeleireira, cruzei experiências da graduação, da especialização e do mestrado com estudos realizados a partir de narrativas de professoras trans e travestis. Relacionei memórias de vivências que se passam entre 2015 e os dias atuais, entendendo-as à luz da Pedagogia do Salto Alto e das transformações que a presença de corpos trans e travestis causam nas salas de aula. Com isso, percebi que a minha aprovação no concurso; as lutas de professoras trans e travestis frente a translgbtphobia; os afetos dos discentes e o apoio de coletivos como a Rede Trans Educ Brasil contribuíram para que eu pudesse encontrar e enfrentar os causadores do afastamento: o medo que tinha de exercer a docência e o receio de abandonar a segurança do salão de beleza.

Palavras-Chaves: (Auto)biografia. Formação Docente. Transexuais. Pedagogia do Salto Alto.

Organizando a Narrativa

Às vésperas da nomeação para o cargo de professora efetiva da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE-PE), parto do título desse artigo e da sua função de pergunta/provocação para narrar as experiências que contribuíram para a minha formação enquanto uma mulher transexual licenciada em artes visuais. Início aqui um exercício (auto) biográfico que busca responder a seguinte questão: por que, desde a conclusão da graduação até a escrita desse texto, me mantive distante da docência em artes na educação básica?

Para compreender tal contexto formativo e os motivos que desde 2018 me afastaram das salas de aula, acessei memórias de experiências vividas ao longo do ensino superior. Nessa ação, utilizei a metodologia narrativa (auto)biográfica (SOUZA, 2006; 2018) e selecionei alguns acontecimentos que considere importantes para descrever como o preconceito, a precariedade e as ausências de discussões sobre transexualidade ou dissidências sexuais e de gênero (COLLING, 2019) estiveram presentes na seguinte temporalidade: de cabeleireira a mestra em artes visuais.

69. Mestra em Artes Visuais (PPGAV) UFPE/UFPB (2022). Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Fac. de Educ. São Luís (2019). Licenciada em Artes Visuais pela UNOPAR (2018). Membro do GPEACC/CNPq - URCA. Artista visual, educadora e pesquisadora do campo da Arte Contemporânea. Procura entender como narrativas autobiográficas podem ajudar a representar as mudanças corporais realizadas por mulheres transexuais, travestis e dissidentes sexuais e de gênero. E-mail: brendabazante@live.com.

O conceito de temporalidade biográfica é apresentado Delory-Momberger (2012). Para ela, “a postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços de vida social” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). A autora chama a atenção tanto para a relação com o tempo quanto para com o modo como se dá o convívio entre os indivíduos, aspectos fundamentais para as análises do percurso narrativo.

Segundo Souza (2018), esse contexto, uma vez narrado, expressa-se como um modo de textura modelado pela finitude dos eventos narrados, pois “somos efetivamente o que narramos, na medida em que as dimensões formadoras dos acontecimentos vividos e lembrados e das experiências deixam marcas e imprimem reflexões sobre o vivido” (SOUZA, 2018, posição 2044, 26%).

Na esteira desse pensamento, durante o processo narrativo, procurei entender, da posição atual, como se deu minha formação enquanto mulher trans e licenciada em artes visuais, uma vez que “a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (SOUZA, 2006, p. 14).

Utilizei esse referencial metodológico para narrar as minhas memórias e refletir sobre elas com base em estudos que se fundaram nas narrativas de professoras trans e travestis atuantes na educação básica. Nesse processo (auto)biográfico, compreendi que as suas trajetórias aguerridas e os ensinamentos da Pedagogia do Salto Alto (SEFFNER; REIDEL, 2015) contribuíram para o meu fortalecimento enquanto futura docente.

De Cabeleireira A Mestra Em Artes Visuais: Trajetória

Ao longo dos oito anos em que venho aprimorando práticas docentes e me mantenho em constante formação, me deparei com pouquíssimas/os trans ou travestis cursando o ensino superior. Se na educação básica a nossa presença é escassa e para existir ela precisa se submeter a assujeitamentos e resistências (ANDRADE, 2012), no ensino superior ela se torna ainda mais difícil. As inúmeras expulsões, criminosamente efetuadas nas escolas, nos impedem de concluir os ensinamentos fundamental e médio, consequentemente nos afastam do superior e de formações que nos garantam oportunidades de trabalho (FALCÃO, 2020; FRANCO; CICILLINI, 2015).

Algumas universidades, como a Estadual da Bahia, têm se esforçado para modificar esse cenário. No entanto, tanto nela quanto em outras, a oferta de cotas para trans e travestis vêm caindo, sobretudo entre 2020 e 2021, quando só cinco universidades tinham vagas exclusivas para essa população (RIBEIRO; NASCIMENTO, 2023).

Em se tratando das licenciaturas, esse cenário é agravado, pois interfere diretamente no enfrentamento da precariedade a qual estudantes LGBTI+ são submetidas/os na escola. Se a presença de docentes trans e travestis nas salas de aula da educação básica tem o potencial de instaurar conflitos e criar fissuras na cisheteronormatividade (TORRES, 2013; TORRES; PRADO, 2014), a ausência dessa população nos cursos de licenciatura contribui para a manutenção das ações cisheteroterroristas na escola.

“Arrombando portas” para conseguir ingressar no ensino superior, as docentes de que trato “representam uma pequena parcela de pessoas trans que conseguiram suportar as imposições heteronormativas em razão da vulnerabilidade social a qual foram expostas desde as fases iniciais da educação básica” (FRANCO; CICILLINI, 2015).

Seffner e Reidel (2015) destacam que a intensa dedicação aos estudos representa uma das alternativas de enfrentamento dessas dificuldades. Analisando as narrativas de suas entrevistadas sob a perspectiva da pedagogia do salto alto, os autores destacam que

As professoras travestis e transexuais entram “inteiras em sala de aula, elas são fortemente corpo, e por conta dessa presença corporal, se preocupam também em ser fortemente intelecto. Ser intelecto ajuda a compensar, no ver delas, a forte presença do corpo, que não tem como ser disfarçado, ainda mais pelas polêmicas acerca do uso do banheiro, do nome social, dos implantes de silicone, do processo transexualizador. (SEFFNER; REIDEL, 2015, p. 460).

Encaradas como sujeitos estranhos aos espaços escolares, ou seja, *outsiders*, (TORRES; PRADO, 2014), ao adentrá-los com seus corpos visíveis e desobedientes de gênero, essas/es trabalhadoras/es instauram a ruptura. Ao se fazer presentes, elas/es incomodam os dispositivos reguladores e seus integrantes, principalmente aqueles que exercem funções de gestão e docência (ANDRADE, 2012; SEFFNER; REIDEL, 2015; FRANCO; CICILLINI, 2015). Trata-se de pares translgbtófobos que insistem na manutenção do CISTema (NASCIMENTO, 2021). Partindo de suas experiências, Andrade (2012) nos aponta essa realidade. De acordo com a autora:

Muitos de meus colegas professores, por preconceito ou competição, tentavam de tudo para destruir minha imagem e promover minha demissão, alegando, inclusive, que eu era mau exemplo para a escola, uma vergonha. Mesmo nesse contexto, realizei meu trabalho rigorosamente, pois sabia que qualquer falha, por menor que fosse, seria motivo suficiente para uma demissão. Tinha sensibilidade para compreender a falta de atenção e de afetividade pela qual os alunos passavam na escola, afinal fui vítima disso, assim realizei meu trabalho sempre no campo da afetividade para com todos, que, mesmo sendo aparentemente “iguais”, eram diferentes (ANDRADE, 2012, p. 79).

Após diversas leituras sobre as vivências de professoras trans e travestis, percebo claramente que posso acionar tais conflitos e tenho certeza de que a minha chegada numa escola causará impactos. Digo isso porque as presenças de docentes trans e travestis “caracterizam mudanças no equilíbrio de poder na escola, espaço onde o contexto da heteronormatividade estabelece relações entre os sujeitos” (FALCÃO, 2020, p. 10).

Apesar de estar distante da docência desde a conclusão da graduação, os referenciais teóricos aos quais tive acesso me deixaram ciente desse impacto e devido a força que encontrei neles, me sinto preparada para adentrar as salas de aula. Percebo o quanto posso contribuir para transformar tanto esse espaço como as vidas que nele se formam. Sentimento que ganha força por estar aguardando a convocação para o cargo de professora de arte da SEE-PE.

Na iminência de ocupar o cargo para o qual fui aprovada em concurso e dentro das vagas oferecidas, escrevo sobre o longo tempo que levei para decidir exercê-lo de maneira formal, seja em instituições públicas ou privadas, por via de concursos públicos ou contratações temporárias. Levando em conta as experiências narradas por Andrade (2012), Torres (2013), Torres e Prado (2014), Seffner e Reidel (2015), Franco e Cicillini (2015) e Falcão (2020), começo uma pequena jornada (auto)biográfica em busca da compreensão dos motivos que mantiveram a distância acima mencionada.

Entretanto, antes disso preciso narrar como ingressei no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Tudo começa após a minha definitiva⁷⁰ transição de gênero, por volta de 2006, quando passei a atuar como cabeleireira profissional e tive a oportunidade de voltar a me manter. Nesse contexto,

70. Iniciadas as desobediências de gênero, até esse momento alternei performatividades masculina e feminina, cis e trans.

consegui sair da casa dos meus pais pela segunda vez e me senti segura para performatizar o gênero enquanto uma travesti, como me identificava à época.

Tendo abandonado a carreira militar na Marinha do Brasil (MB), que jamais permitiria uma travesti a bordo de seus navios, o trabalho com a beleza mostrou-se uma alternativa muito adequada e segura. Confiante da decisão tomada, me formei cabeleireira e de salão em salão fui conquistando clientes até montar o meu próprio Studio.

Usei o “adequada” anteriormente porque, diferente de muitos espaços de trabalho, alguns salões abrem suas portas para cabeleireiras trans e travestis, principalmente aqueles cujas proprietárias possuem a mesma identidade de gênero. Na esteira de suas trajetórias aguerridas, abri o meu espaço e até hoje é ele que contribui para me sustentar.

Vivendo no país que lidera, pela 14^a vez consecutiva, o ranking dos maiores assassinos de pessoas trans e travestis no mundo (BENEVIDES, 2023), os salões de beleza ainda representam um local de possível segurança. Certeza que ainda não tinha quando raramente considerava outra mudança de profissão. Na época, por conta dos processos de transformação que fazia nos cabelos já cogitava algo na área de artes. Também admirava as/os professoras/es dos cursos da área de beleza. Assim, eventualmente pensava na profissão docente, mas a sua rotina era completamente desconhecida para mim. Sabia que existia uma ou outra professora trans e algumas amigas me falavam dos preconceitos que elas enfrentavam. Dificuldades e perseguições que mais tarde se confirmaram quando li as narrativas de Andrade (2012), principalmente quando ela se referiu ao período em que estava no estágio probatório.

Outra questão que me fazia desconsiderar a docência eram as pesquisas que realizava a procura de concursos públicos na área da educação. Entre os poucos que encontrava, observava que dificilmente eram abertas vagas para o cargo de professora de artes. Com isso me restaria a rede privada, onde eu não estava disposta a ingressar. Então, esse possível futuro incerto trouxe de volta o temor de uma insegurança financeira, levando-me a encarar um curso de nível superior apenas como uma formação afim e para um possível aperfeiçoamento dos serviços de beleza.

Paralelamente, quando estava no salão, as clientes elogiavam meu trabalho e sempre que conversava com amigas cabeleireiras, escutava narrativas de bons lucros. Tanto para mim quanto para elas, cotidianamente, enquanto atendemos as/os clientes ou conversamos nas horas vagas, o interior dos salões sempre se mostrou como um abrigo. Um espaço onde podemos performatizar o gênero trans com mais liberdade.

O depoimento de Joicy para Moraes (2015) contribui para atestar essa afirmação. A primeira questão importante da sua fala surge do entendimento de que nessa profissão receberia menos “nãos”, fato com o qual concordo plenamente. A segunda é que eu também acreditava que ao cortar, lavar e transformar cabelos “podia ser mais mulher”, novamente concordando com a Joicy (MORAES, 2015, p. 39). Para a ex-agricultora criada como menino e protagonista do livro *O nascimento de Joicy*, o trabalho com a beleza seria uma alternativa mais confortável, ou como ela mesma disse, “adotei esta profissão porque era mais fácil para pessoas do meu tipo” (IBIDEM).

Na época desses acontecimentos estava muito feliz e tranquila nesse lugar, apesar de internamente ter o desejo de voltar para as salas de aula e fazer um curso de nível superior. O que fez tal cenário mudar foi o encontro com o meu querido marido, que é professor e atua na educação básica. Nesse período voltei a pensar na área de artes e juntos iniciamos uma procura por possíveis cursos, sobretudo quando as transformações de cor, forma e corte que realizava no salão se reafirmaram como um trabalho artístico.

Inicialmente procuramos por bacharelados, pois continuava temendo a docência. Porém, na modalidade EAD, a que podia frequentar, só encontramos licenciaturas. Foi assim que em 2015 eu

comecei a graduação em Artes Visuais. Refletindo sobre essa memória e comparando-a com as existentes na pesquisa de Falcão (2020), pontuo uma diferença no tocante a escolha da docência como profissão. Entre as cinco participantes daquela pesquisa, quatro revelaram “que a participação de uma professora na infância ou adolescência associada a condição feminina da docência, foi fundamental na escolha da profissão docente” (FALCÃO, 2020, p. 19). Assim como as suas entrevistadas, tive professoras que marcaram meus estudos na educação básica, mas não foi o seu afeto ou a admiração pelas suas feminilidade e profissionalismo que me levou à licenciatura.

Impulsionada pelo desejo de cursar o ensino superior numa área afim e que se relacionasse com aos processos executados no salão de beleza, mais precisamente nas áreas de colorimetria, forma e corte – que enxergo hoje como cor, modelagem e entalhe – entre 2015 e 2018 cursei a Licenciatura em Artes Visuais por não ter condições de frequentar um bacharelado presencial.

Com relação a translgbtfobia e as relações com as/os demais estudantes, diferente de uma das colaboradoras de Franco e Cicillini (2015) - cuja chegada no campus foi alvo da maquinaria cisterrorista existente nos estudantes transfóbicos e justamente no primeiro dia de aula foi questionada de forma preconceituosa e desumana sobre a sua presença naquele lugar - durante toda a graduação eu não fui atingida por ataques diretos. Obviamente, observei olhares ou comentários silenciosos e em algumas ocasiões precisei corrigir alunas/os e funcionárias/os quanto ao uso de pronomes e artigos adequados.

Na época ficava extremamente incomodada com a recorrente necessidade dessas intervenções corretivas, mas quando narro essa memória, entendo a sua importância e o caráter pedagógico nela existente, sobretudo quando considero que ao longo dos três anos e meio da graduação, não estudamos gênero sexualidade de forma significativa. Muito menos o recorte LGBTI+. Entretanto, mesmo que não discutíssemos esses temas em sala de aula, nos corredores o meu corpo se presentificava, sua silhueta e vivências dissidentes de gênero causavam curiosidade e eram assunto de conversas com outras/os estudantes.

Refletindo sobre esse contexto, hoje entendo que ali eu já estava flertando com a pedagogia do salto alto (SEFFNER; REIDEL, 2015). Contrapondo-se a separação entre a figura da professora, seu sexo e seu corpo, os autores apresentam uma pedagogia na qual as docentes trans e travestis usam o interesse pelas suas vivências como um vetor para melhorar a sua prática docente e criar afetos com as/os estudantes.

As/os colegas de turma e de polo não eram minhas/meus alunas/os, mas quando lhes falava sobre experiências que envolviam minha transição de gênero, o enfrentamento frente à transfobia e o ativismo transfeminista (NASCIMENTO, 2021), oferecia-lhes uma oportunidade rara de terem contato com a população LGBTI+ ou com a de dissidentes sexuais de gênero. Para demonstrar como passei a enxergar as relações interpessoais que tinha no pólo com a pedagoga do salto alto, recorro às narrativas das entrevistadas de Seffner e Reidel (2015). Nas palavras dos autores:

Para uma professora que era chamada e percebida como homem na escola, quando ela vem transformada em mulher, seu corpo é alvo de muitas atenções. Para evitar isso, ela busca se apresentar como uma professora reconhecidamente capaz, e isso foi dito por elas em vários momentos, em frases como: “eu sei que os alunos estão o tempo todo olhando para o meu corpo”, “os meninos desenhavam o meu contorno no caderno”, “se eu estou com uma saia curta, os alunos ficam procurando sinais do meu pênis quando sento”, “alguns não resistem e fazem perguntas, as meninas por exemplo puxam assuntos de maquiagem, lingerie, apenas para ter o pretexto de saber meus

costumes e minhas preferências”. Quanto mais o corpo e seu apelo erótico se presentificam na sala de aula, mais as professoras travestis e transexuais se esforçam por serem vistas como professoras competentes, e é esta a articulação central do que estamos chamando de pedagogia do salto alto” (SEFFNER; REIDEL, 2015, p. 430).

Nas conversas antes ou depois das aulas, as/os colegas de graduação se comportavam do mesmo modo das/os alunas/os acima descritas/os. Mesmo não conhecendo essa pedagogia, ao recordar essas vivências, percebo que agia conforme as professoras trans e travestis entrevistadas pelos autores. Procurava responder as perguntas de forma educada e relacioná-las com temas que pudessem combater sinais transglbtfóbicos e afirmar a existência de nossas identidades.

Com humildade, demonstrei confiança e domínio sobre esses temas. Assim fui criando afetos e alianças que se desenvolveram ao ponto de me fazer enxergar o curso de artes como um lugar de amizades e de apoio. Porém, no interior das salas de aulas, artistas ou práticas artísticas de/sobre LGBTI+ não faziam parte das referências usadas.

Estranhava essa ausência, mas não tinha referências teóricas que me fizessem problematizá-la. O que só aconteceria anos à frente, durante o mestrado. Sem saber como combatê-la, esqueci um pouco essa questão e empenhei-me em concluir o curso, uma vez que no campo das relações afetivas, segui me sentindo segura, inclusive pela companhia de meu marido em algumas idas ao polo. Como disse antes, fui encorajada por ele, que é professor. Porém, esse processo encorajador aconteceu de forma diferente daquela narrada por Falcão (2020). Meu esposo não foi apenas um exemplo a ser seguido. Ele foi o homem que me apoiou e que pouco a pouco me fez ver no curso a existência de algo para além de uma oportunidade de estudar os processos criativos em artes visuais e suas relações com as transformações de cor e forma nos cabelos. As vivências docentes que ele me contava diariamente, em conjunto com os conhecimentos pedagógicos que adquiria a cada novo componente curricular cursado, abriram os meus olhos para os desafios existentes no chão da sala de aula.

Ao longo dos estágios curriculares, quando conheci na prática a rotina docente, simultaneamente me apaixonei e tive medo daquele trabalho. No fim o medo foi mais forte que a paixão. Com isso não considerei a possibilidade de enfrentar de forma permanente aquelas dificuldades, afinal o salão de beleza era um lugar de conforto e de renda garantida. No entanto, levando em conta tanto a coragem que tive para sair da MB quanto a possibilidade de mais uma mudança profissional, no final do curso compreendi que aqueles três anos e meio de formação não serviriam apenas para melhorar o meu desempenho nos cortes, nas cores e nos penteados das clientes. A jornada acadêmica que havia acabado de concluir continha uma potência transformadora. Pequena e incipiente, naquele instante, mas dentro dela estava escondida a capacidade de modificar não só a minha vida, mas as das/os estudantes para quem lecionaria.

Com essa ideia em mente segui para a Especialização em Metodologia do Ensino de Artes em 2019 e do mesmo modo que a graduação, ao longo do curso não tive os temas “gêneros” e “sexualidades” nos currículos das disciplinas cursadas. Na contramão desse panorama, claramente percebia que os debates/estudos em torno das temáticas de gênero e sexualidades, incluindo as populações LGBTI+, ganhavam destaque na mídia, na universidade e em outros campos. Mudança que ganhou força desde o primeiro governo do presidente Lula em 2003, como nos aponta Colling (2019). Apesar dessa mudança de paradigma, tais estudos não foram estudados durante as aulas da especialização.

Posicionando o currículo do curso sob o manto da diversidade, a faculdade incluiu esses temas tangenciando uma das disciplinas. Ela chamava-se “Formação Docente para a Diversidade e tratou a

questão da seguinte forma: “diversidade diz respeito à variedade, pluralidade e diferença. Se analisarmos o contexto em que vivemos, é possível perceber que são poucas as coisas não variáveis. Na verdade, raras são exatamente iguais. Vivemos em um universo ímpar, isto é, composto de elementos diversos.” (COSTA, 2018, p. 10).

A invisibilidade imposta às questões LGBTI+ quando se falava sobre diversidade, pode ser entendida se analisarmos a situação a partir de Silva (1995) e de seu pensamento sobre os currículos. Para o autor, “As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação” (SILVA, 1995, p. 195).

Esse ponto de vista fica claro quando retomo o trecho que definiu a disciplina acima mencionada: “estamos rodeados de diversidade biológica, cultural, linguística, religiosa, étnica, musical, entre tantas outras. Sendo assim, pensar a diversidade na educação significa tornar visível o que está implícito em nossas relações sociais”, finaliza Costa (2018, p. 10).

Pelo visto as travestis, as transexuais, as bixas, as “poc’s” etc., sendo diferenças de identidades de gênero e de sexualidade, não interessam ao currículo da faculdade na que estudei metodologias para o ensino de artes. Só teria contato com essas questões no mestrado do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) UFPE/UFPB e no Grupo de Pesquisa Ensino de Artes em Contextos Contemporâneos (GPEACC/CNPQ – URCA), quando as teorias queer, das dissidências sexuais e de gênero e outras preencheram várias disciplinas ou textos estudados.

Cursei o mestrado entre 2020 e 2022, mantendo a estratégia de ingressar num curso após o outro. Neste ponto da narrativa, entendo que a formação em sequência, desde a graduação até o mestrado, foi um dos motivos que contribuíram para me manter longe da docência na educação básica. Tendo que trabalhar no salão de beleza e estudar, seria impossível preencher meu dia com mais uma ocupação. No entanto, essa distância foi recompensada com o enriquecimento de uma das referências para a atuação de professoras trans e travestis segundo a pedagogia do salto alto: os saberes da disciplina, que “compõem o conjunto de conhecimentos de uma determinada área do conhecimento” (SEFNNER; REIDEL, 2015, p. 455).

Na perspectiva dessa pedagogia, Seffner e Reidel (2015) optam por pensar tal prática a partir dos saberes da docência, da disciplina e dos elementos contingentes de sala de aula. Aqui, chamo atenção para os saberes da disciplina, que “se adquirem no curso de licenciatura, de ensino superior, e se aprimoram em atividades de pós-graduação ou pelo gosto na leitura e estudos individuais” (SEFNNER; REIDEL, 2015, p. 456).

O mestrado cumpriu essas funções e segui para essa etapa disposta a juntar minhas práticas artísticas com o ativismo transfeminista, atividades que ocupavam lugares distintos na época da elaboração do projeto para a pesquisa. Antes dele mantinha as práticas artísticas focadas na Arte Cinética, enquanto a cada dia chegavam mais e mais convites para palestras e participações em mesas redondas com temáticas voltadas para as vivências dos corpos trans e travestis.

Percebendo a importância de juntar esses dois caminhos, o da prática artística e o do ativismo, escrevi o projeto propondo a criação de uma escultura cinética capaz de representar as transformações realizadas em corpos de pessoas trans e travestis. Essa virada de chave em meu processo criativo é um ponto importante, uma vez que no meio acadêmico, havia tido contato com o tema da “diversidade” apenas durante a especialização, e com as restrições apontadas. Fora da universidade, tinha as experiências dos encontros com outras trans e travestis estudantes/pesquisadoras. Após as palestras elas me indicavam escritoras/es que abordavam questões de gênero e sexualidade, principalmente as que falavam sobre a temática LGBTI+.

Juntando essas experiências e os referenciais teóricos do campo dos estudos de gênero e sexualidades, escrevi o projeto e submeti à seleção. Fui aprovada e após o ingresso na UFPE eu tive contato com outra realidade. Um contexto acadêmico que desde o primeiro encontro contou algumas ações e componentes curriculares que tinham as questões de gênero e sexualidades no centro das discussões. Logo na semana de abertura do curso, tivemos uma série de palestras realizadas pela Profa. Dra. Renata Felinto e pelo Prof. Dr. Fábio José Rodrigues da Costa, por ocasião do evento “Diálogos Nacionais em Artes Visuais 2020”, promovido pela Coordenação do programa na UFPE.

Naquele momento eu carregava comigo apenas a pequena, mas importante bagagem de conhecimentos que apresentei no projeto. Assim, eu fiquei encantada com as falas da professora e do professor convidados e as referências e referencialidades artísticas citadas. Como boa estudante anotei diversas e sai dali com uma vontade enorme de conhecer e ler os trabalhos do Prof. Dr. Fábio, pois entendi que sua pesquisa no GPEACC poderia contribuir de forma significativa para minha investigação e para a minha vida enquanto pessoa trans.

Aliado a esse encontro, os componentes curriculares ministrados pelas Profas. Dras. Vitória Amaral e Madalena Zaccara foram importantíssimos para o fortalecimento intelectual e emocional que comecei a desenvolver no programa. A cada uma das aulas que elas ministravam, repletas de revisionismo histórico e de estudos feministas e dissidentes, o repertório de autoras/es e artistas que discutiam o gênero e a sexualidade, tanto em suas escritas como em suas práticas artísticas, aumentava e com ele minha pesquisa ganhava corpo. Dessa forma, o mestrado possibilitou-me o contato com essas referências e referencialidades, revelando o caráter desobediente do programa e a coragem das professoras que o compõem.

Para além do PPGAV, outro ambiente de pesquisa tem contribuído incrivelmente para que o meu lugar, como artista, pesquisadora e educadora que fala de/sobre pessoas trans e travestis, se fortaleça. Falo do GPEACC/CNPq – URCA, onde o seu líder, o Prof. Dr. Fábio Rodrigues, fez a pergunta/provocação que intitula esse texto.

Nos nossos encontros, tive acesso a leituras e discussões sobre importantes textos publicados no Brasil e em outros países. Textos que me fizeram entender a relevância de meu papel no fortalecimento das ações transfeministas no campo das artes visuais e de uma arte/educação dissidente que invada as salas de aula da educação básica. Do convívio no GPEACC nasceu a percepção do valor contido na aliança com outras/os artistas trans, LGBTI+ ou dissidentes sexuais e de gênero, do valor de trazê-los para as minhas escritas.

Além disso, no GPEACC comecei a combater o medo de adentrar as salas de aula como professora de artes. Freire (2021) também contribuiu para o fortalecimento dessa identidade, fazendo com que o medo de sair da zona de conforto do salão e beleza não mais me paralisasse. Com suas recomendações, ele me encorajou a encarar as salas de aula, os discentes, as gestões transfóbicas etc., procurando identificar as razões que me fazem enxergar a docência como uma atividade difícil e as formas de enfrentar e resolver tais dificuldades.

Levando em conta a Pedagoga do Salto Alto, os saberes da docência e os imprevistos são os elementos que estruturam meu medo. O primeiro é constituído como “uma vasta gama de saberes e experiências em geral de natureza prática, em que se misturam elementos do aprendizado de ser professora, obtido no enfrentamento do dia a dia das aulas, e o reconhecimento das regras, procedimentos, modos de ser e de fazer da instituição escolar” (SEFNNER; REIDEL, 2015, p. 457). O segundo diz respeito à “atuação de professora, em particular com uma classe de alunos” (IBIDEM, p. 459) e se relaciona diretamente com a necessidade de tomar rumos distintos daqueles planejados para uma determinada aula, sobretudo quando ocorrem imprevistos ou contingências.

As colaboradoras de Seffner e Reidel (2015), chamam esses imprevistos de “bafos” e “sob essa rubrica se alojam as questões que provocam todo e qualquer tipo de conflito na vida das travestis e transexuais e é claro, na vida das professoras” (SEFFNER; REIDEL, 2015, p. 459). Entre elas, os “problemas enfrentados em relação ao nome civil e ao nome social, o uso do banheiro, as questões trabalhistas e demais direitos legais, a curiosidade em relação as suas vidas e as manifestações de preconceitos” (IBIDEM, p. 459).

Durante os estágios da graduação e do mestrado tive a oportunidade de me deparar com situações que envolveram tantos os saberes da docência quanto os imprevistos. As memórias desses momentos me ajudam a visualizar soluções capazes de guiar tanto a rotina docente quanto com a presença de imprevistos. Sendo essa uma das soluções para resolver o medo de enfrentar as salas de aula como professora.

Outra possibilidade repousa nos saberes da disciplina. Elemento que venho aprimorando nos encontros do GPEACC. Como ele é um grupo de pesquisa que foca no ensino de arte em contextos contemporâneos, as leituras sobre arte/educação e educação dissidente me fortaleceram e preencheram as lacunas deixadas pelas ausências durante a graduação e a especialização. Inclusive, a partir da leitura de Silva (1995) e suas reflexões em torno do currículo da identidade social.

Louro (2004), pensando a partir das contribuições desse autor, aponta o caráter desobediente de uma pedagogia e de um currículo queer. Dispositivos educacionais voltados para a compreensão dos contextos em que as diferenças são criadas e se situam. Assim, “a diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheio ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu” (LOURO, 2004, p. 48).

A partir das questões trazidas por esses pesquisadores, em aliança com os aprofundamentos feitos nos encontros do grupo, percebo quanto trabalho ainda temos pela frente. Enxergo o desafio que se eleva à frente de professoras/es que se proponham a executar um projeto educativo emancipatório e uma educação dissidente (COSTA, 2019). Educadoras/es que ainda vão encontrar em suas salas de aula crianças como a que fui. Crianças que sofrem com a violência e a precariedade instaladas nos ambientes escolares. Corporalidades que são torturadas por cisterroristas engajados em usar a dor que lhes causam como exemplo para que outras/os sigam a sua doutrina colonial e normativa de gênero.

Como defende Andrade (2012), ao assumir o papel de professora terei um papel importante no enfrentamento da precariedade a qual são expostas essas/es estudantes. Não posso deixar que elas/es sofram sozinhas/os, a exemplo do que aconteceu comigo e com muitas outras pessoas trans e travestis. Para além de uma posição financeira segura, uma das razões que me fez perder o medo e exercer a docência, a minha entrada para a educação básica como professora de artes representa um acréscimo na luta contra as ações translgbtófóbicas que ocorrem dentro da escola.

Me aproximando do final dessa escrita, percebo que ao lidar com os “bafos” não estou apenas demonstrando domínio da disciplina, saberes docentes ou conhecimento para lidar com imprevistos. Estou agindo de forma transfeminista e anti-extermínio. Estou enfrentando a expulsão de alunas/os LGBTI+ da escola e combatendo a precariedade a qual estarão expostas/os caso a educação lhes seja negada. Uma vez empossada no cargo de professora de artes da SEE-PE e distribuída para uma escola da educação básica, passarei a educar conforme Andrade (2012). Corajosamente nos falando sobre a sua caminhada docente, ela diz que:

Retornando à escola na qual estudei, muito embora na atual condição de educadora, não admitia nenhum tipo de discriminação e, quando percebia que alguém estava praticando esse tipo de ação violenta, parava a aula e entrevistava, independente

de quem fosse – aluno(a), professor(a), funcionário(a), gestor(a) ou qualquer integrante da comunidade escolar. Os que se identificavam com minha sexualidade sentiam-se protegidos e com maior liberdade, pois tinham a mim como inspiração. Esses alunos, que eram respeitados e admirados, acabavam assumindo sua diferença e demonstrando sua afetividade (ANDRADE, 2012, p. 78).

Considerações Finais

Se a pergunta/título realmente me fosse feita por uma mãe de aluna/o, hoje eu lhe diria que nos próximos meses e eu vou assumir o cargo de professora de artes numa escola da rede estadual de Pernambuco Diria a ela que se ela escola fosse a da sua filha, tanto a sua filha/o como as/os demais estudantes teriam a minha total atenção no tocante ao combate de preconceitos translgbtfóbicos, racistas, gordofóbicos, misóginos etc. Deixaria essa mãe com a certeza de que diariamente, ao adentrar as salas de aula e ensinar artes às/os suas/seus filhas/os, eu estaria dando o meu melhor como professora e contribuindo para tornar o ambiente escolar o mais humano possível.

Essa resposta confiante surge da força encontrada no processo (auto) biográfico que realizei em torno das memórias narradas. Ao refletir sobre elas em conjunto como pensamento das/os autoras/es citados, percebi o quanto o mestrado e a entrada para o GPEACC foram importantes para o afastamento do medo de adentrar as salas de aula e de sair da zona de conforto do salão e beleza.

Além desses lugares acadêmicos, as leituras de diversas entrevistas que professoras trans e travestis corajosamente cederam às autoras/es citadas/os, demonstraram que é possível ocupar as salas de aulas com a nossa presença, com os nossos corpos e com a nossa potência transformadora. Essas mulheres trans e travestis também contribuíram desfazer o meu medo de sair da zona de conforto na qual estava paralisada. Suas narrativas criaram armaduras que vestirei para adentrar as salas de aula com afeto, inteligência e profissionalismo.

Com essa vestimenta somar-me-ei a coletivos como a Rede Trans Educ Brasil que desde 2012 se reúne e se constitui como “um importante instrumento de visibilidade propiciando alternativas para a quebra os monopólios de direitos e dos afetos, promovidos pela transfobia, que privam outras travestis e transexuais do acesso à escola” (TORRES, 2013, p. 13).

Apoiando-me em alianças desse tipo contribuirei para o fortalecimento de uma arte/educação dissidente (COSTA, 2019) e, como minhas companheiras docentes trans e travestis, tornar-me-ei uma das necessárias referências para jovens alunas/os LGBTI+ que são expulsas/os da/pela escola (FALCÃO, 2020). Um exemplo para que essas/es estudantes tenham a certeza de que “é inevitável que o território da travesti já não é mais o mesmo, foi ampliado, foram criadas novas formas que não devem conduzir a novas “fôrmas”. Quanto mais diversificado for o campo de estudo sobre as travestis, maior será a possibilidade de compreendê-las” (ANDRADE, 2012, p. 17).

Referências

- ANDRADE, Luma Nogueira de. Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa. 2012. 279 f. **Tese** (Doutorado em Educação). PPGE/UFC, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7600>. Acesso em: 19 mai. 2023.
- BENEVIDES, Bruna G.. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022**. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023.
- COLLING, Leandro. A emergência e algumas características da cena artista das dissidências sexuais e de gênero no Brasil da atualidade. In: COLLING, Leandro (Org.). **Artivismos das dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- COSTA, Fábio José Rodrigues da. Ensino/aprendizagem das Artes Visuais na América Latina: colonialidade cultural e emocional aliada às questões LGBT. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 197-246, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92908>. Acesso em: 17 mai. 2023.
- COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Formação docente para a diversidade**. 2.^a ed. Curitiba/PR: IESDE Brasil, 2018.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira da Educação**, v.17, n. 51, p. 523-536, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JP5dp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mai. 2023.
- FALCÃO, Kary Jean. Professoras Travestis e Transexuais em Rondônia: trajetórias, desafios e perspectivas. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 06, n. 02, p. 08-33, abr.-jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/33169/23113>. Acesso em: 18 mai. 2023.
- FRANCO, Neil; Graça CICILLINI. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, n. 2, p. 325-346, mai.-ago., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/38860/29341>. Acesso em: 18 mai. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Professora Sim; Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. 33.^a ed.. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MORAES, Fabiana. **O nascimento de Joicy: transexualidade, jornalismo e os limites entre repórter e personagem**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2015.
- NASCIMENTO. Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- RIBEIRO, Jheniffer; NASCIMENTO, Vivian. Apenas cinco universidades públicas destinam vagas a pessoas trans. **Gênero e Número**, abr., 2023. Disponível em: <https://www.generonumero.media/artigos/universidades-publicas-cotas-trans-travestis/>. Acessado em 27 mai. 2023.
- SEFFNER, Fernando; REIDEL, Marina. Professoras Travestis e Transexuais: saberes docentes e pedagogia do salto alto. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 445-464, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/seffner-reidel.pdf>. Acessado em: 20 mai. 2023.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Autobiografia como acontecimento: vida, pesquisa e formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto...[et. al.] (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica [recurso eletrônico]: tomo III**. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2018.
- SOUZA. Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.
- TORRES, Marco Antônio. Docência, Transexualidades e Travestilidades: A Emergência da Rede Trans Educ Brasil. In: **36^a Reunião Nacional da ANPED** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2816_texto.pdf. Acesso em: 17 mai. 2023.
- TORRES, Marco Antônio; PRADO, Marco Aurélio. Professoras Transexuais e Travestis no Contexto Escolar: entre estabelecidos e *outsiders*. **Educação e Realidade**, v. 39, n. 1, p. 201-220, jan.-mar, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29664>. Acesso em: 20 mai. 2023.

ARTE-EDUCAÇÃO EM CONTEXTO FAMILIAR: QUANDO O FILHO BIXA COMPARTILHA SABERES DE CRIAÇÃO COM SUA MÃE

Eduardo Bruno⁷¹

Resumo:

O presente artigo tem por objetivo cartografar, à luz de Rolnik (2016), o processo pedagógico-criativo do projeto *Me ensina a criar*, desenvolvido por Eduardo Bruno e Maria Valdênia (filho e mãe), como forma de pensar uma *arte-educação menor*, a partir de uma relação com o conceito de *menor* proposto por Deleuze e Guattari (2017) e *educação menor* proposto por Gallo (2008/2002). Nesse rizoma conecta-se também discursos sobre gênero e sexualidade, tendo em vista que a orientação sexual do autor foi provocadora desse projeto pedagógico-artístico entre ele e sua mãe.

Palavras-chaves: arte-educação menor; Me ensina a criar; processo pedagógico-criativo

Ao iniciarmos nossas vidas acadêmicas nos contextos de ensino formal em arte, nos cursos de graduação e licenciatura, podemos perceber o quanto é bastante demarcado o campo e a compreensão sobre o que é a Arte-Educação. Na maioria das vezes, somos indicados a pensar, principalmente nas disciplinas de didática e estágio, a relação da Arte-Educação no ensino básico, da Arte-Educação no ensino superior e, quando muito, da Arte-Educação em espaços formativos não continuados (ONGs, Centros Culturais etc.). Comigo não foi diferente, ao me formar no curso de Licenciatura em Teatro no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), em 2013.

Após esse período, muitas vezes retornei à universidade, seja na posição de aluno de pós-graduação, seja como professor substituto do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Ceará (UFC). Participar de processos formativos de diversas ordens, enquanto educador, tem sido uma das minhas práticas de trabalho nos últimos anos, principalmente, focando em formações que envolvam os estudos da performance, seja no campo da criação e/ou da teoria. Essas experiências educacionais, construídas em vários contextos, me aproximaram de diversos públicos, com diversas faixas etárias, configurações corporais, condições financeiras, identidades e expressões de gênero, sexualidade, entre outros marcadores sociais.

Contudo, por volta do final do ano de 2017, um novo agente influenciador da minha prática docente se apresentou, vindo de um aspecto extremamente particular de minha vivência enquanto uma bixa. Ao final de 2017, encontrei um e-mail trocado entre mim e minha mãe (Maria Valdênia), que foi enviado por volta do início de minha vida acadêmica no curso de Lic. em Teatro do IFCE. Era

71. Artista-pesquisador-curador-professor, doutorando em Artes-UFPA (bolsa FAPESPA), com orientação do Prof. Dr. Afonso Medeiros. Tem experiência na área de Artes com ênfase em arte contemporânea, performance, intervenção urbana e curadoria. É autor dos livros: "Nomadismo Urbano: Performance e Cartografia" e "O que é performance? 31 programas performáticos para confundir a pergunta", além de capítulos em livros com temáticas relacionadas à arte contemporânea e arte urbana. É curador do Festival Imaginários Urbanos (desde 2018); é um dos editores chefes da coleção bibliográfica Imaginários. Foi curador da Mostra Sistema Aberto (2019 e 2020) e foi professor substituto do curso de Lic. em Teatro -UFC (2020-2022). Além disso, foi curador da mostra internacional Imaginários Queer, realiza em parceria com o Museari Queer Art em Valência- Espanha (2022).

uma estratégia que minha mãe havia encontrado para conversarmos, já que o diálogo entre nós havia se tornado um problema, principalmente após eu me afirmar enquanto bixa.

O que especificamente está contido nesse e-mail não se faz necessário para o desenvolvimento desta escrita, mas o que é pertinente destacar é o disparador que ele causou em mim e no meu pensamento de arte-educador. O e-mail, que já não mais retrata a realidade atual da relação entre mim e minha mãe, apontava uma dificuldade que ela relatava em compreender minhas “escolhas” afetivas e profissionais. Por qual motivo eu estava me entendendo enquanto bixa? Por qual motivo eu havia escolhido fazer arte? Uma coisa estaria relacionada a outra? Esses eram os campos das indagações e questões que eram direcionadas a mim, por meio do e-mail.

Retornar a esse material me fez perceber o quanto essas perguntas, de uma certa maneira, ainda faziam parte do cotidiano de convivência com minha mãe, mesmo que por outra perspectiva. Ainda era eu o consultado acerca de assuntos de gênero e sexualidade, quando outras pessoas LGBTQIAPN+ se apresentavam para ela no convívio social. Era eu o constantemente questionado sobre questões de arte, seja por uma polêmica que estivesse circulando em redes sociais, seja pela própria vontade que ela tinha em entender a minha produção artística. Contudo, seja pela correria do dia a dia, seja por uma relação que nunca havia se recomposto completamente, após minha afirmação pública enquanto bixa, as respostas sobre tais questões nunca se demoravam muito. Não havia de minha parte uma dedicação de educador para respondê-la, atitude que eu certamente teria, se essas perguntas fossem direcionadas a mim em um contexto formativo.

O encontro com esse e-mail durante algum tempo reverberou em mim de diferentes formas, gerando mal-estares que, à luz de Rolnik (2018), podem ser lidos enquanto processos de subjetivação que dão passagem a algo que ainda não tem forma. Foi na perspectiva de algo que exercita tomar forma que, durante mais ou menos 3 anos, houve algumas tentativas de dar passagem a essa pulsão, contudo, diversas intempéries fizeram com que a ideia não se iniciasse.

Foi só em 2020, em meio à pandemia de COVID-19, a partir da contemplação do projeto pela Lei 14.017/2020 - Lei Aldir Blanc - por meio da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, que, de certa maneira, esse processo ganhou vazão e se apresentou na forma do projeto Me ensina a criar.

É a partir desse projeto de arte-educação, enquanto processo de criação poética, que estabelecerei a escrita cartografia⁷² (ROLNIK, 2016) deste artigo, com o objetivo de deslocar a compreensão sobre arte-educação, a partir de uma vivência de troca de saberes entre um artista bixa e sua mãe. Uma escrita que parte da intimidade e da relação intrafamiliar para se conectar ao que estamos nomeando como *arte-educação menor*.

Contudo, neste texto, a compreensão de menor não está ligado à ideia de inferior, sem valor e/ou descartável. Ao contrário, tomamos a compreensão de “menor”, à luz de Deleuze e Guattari (2017), para pensarmos uma *arte-educação menor* como um processo de distanciamento da língua de poder sobre a arte-educação, ou seja, o menor como uma experiência de/na diferença. Para os autores, o conceito de *menor* é principalmente desdobrado no livro *Kafka: por uma literatura menor*, escrito em 1975 por Deleuze e Guattari, além do livro *Sobre o teatro: um manifesto de menos/O esgotado*, escrito em 1979 por Deleuze. Nesse sentido, o conceito de *menor* vem, dentro da obra dos autores, para designar práticas que assumem uma ação de esquivar em relação aos controles das linhas de fugas e das potências germinativas de outros possíveis. A fim de criar desvios em

72. A cartografia [...] acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. [...] sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias (ROLNIK, 2016, p.23).

relação aos processos de rostidade⁷³ (DELEUZE; GUATTARI, 2012) e hegemonia, o menor provoca, por meio de uma minoridade, “os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 37).

Ao pesarmos sobre arte-educação menor, é pertinente destacar, também, que a concepção sobre educação menor, proposta pelo professor Silvio Gallo, nos é guia de composição, principalmente, quando o autor afirma que é a educação menor “que abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico” (GALLO, 2008, p.67-68).

Deste modo, mergulhar nessa experiência de uma *arte-educação menor* por meio do projeto pedagógico-criativo-poético *Me ensina a criar*, foi como me exercitar estrangeiro em minha própria prática de educador, principalmente por três pontos de diferenciação que se apresentavam no contexto do projeto: a pandemia da COVID-19, o ensino remoto e a troca educacional com minha mãe. Cada um desses pontos pode se desdobrar em questões que, certamente, se aproximam de inúmeros temas e problemáticas individuais, sociais, históricas e educacionais. Contudo, o que neste texto destacamos é o ponto de encontro e o modo como essas questões se apresentam no projeto.

A pandemia da COVID-19 já se desenrolava no Brasil, no mínimo, desde o começo de março de 2020. Minha experiência com educação remota já ocorria enquanto professor substituto da UFC desde o segundo semestre do mesmo ano, e a minha relação com minha mãe desde o meu nascimento. Formular o encontro entre todos esses pontos em um projeto tinha que se dar de modo esparramado, aceitando o caminhar como uma cartografia dos afetos e a troca como uma prática pedagógica criativa.

Para que o projeto tivesse pontos guias disparadores, dividi a perspectiva de ação do mesmo em três procedimentos não lineares e que aconteciam concomitantemente: minha mãe iria me ensinar a bordar, prática artística que ela desenvolve como hobby há anos, mas que pelo fato de eu ser um filho homem nunca havia me ensinado; eu iria estudar performance com minha mãe, prática de estudos que desenvolvo desde, ao menos, o final da graduação, mas que nunca havia compartilhado com ela; ambos iríamos aprender juntos a dançar Ballet, prática artística que minha mãe sempre entendeu como sinônimo de arte, mas que nunca fez devido a sua família ter sido uma família empobrecida, e que eu, mesmo me entendendo enquanto artista, nunca tive interesse em dialogar. Esses foram os pontos de partida disparadores ao longo de um projeto que durou, mais ou menos, quatro meses, mas que continua reverberando em ambos de formas diferentes até hoje.

Assumo que não foi de início que percebi que havia a presença de um caráter de arte-educação como eixo central do processo, mesmo que o nome do projeto tivesse como título a palavra *ensina*. A percepção ativa de que se tratava de um processo de arte-educação como forma de criação poética só se estabeleceu quando uma das convidadas para compor a equipe, a artista, arte-educadora e mãe, Sara Nina⁷⁴, me apontou isso. Sara Nina foi uma das mulheres que convidei para a partilha dos estudos em performance, assim como também tivemos a participação direta de Renata

73. Segundo Deleuze e Guattari, a rostidade seria um dispositivo que surge a partir do encontro dos sistemas semióticos de significação e de subjetivação, envolvendo o sujeito em uma certa realidade social, que na contemporaneidade seria a capitalista. Essa máquina opera na formulação de significar e subjetivar o humano segundo certos padrões, limitando-o e restringindo-o apenas a realidades reconhecidas pelas línguas do poder.

74. Doutoranda em Artes e Cultura Visual pela UFG. Mestra em Ensino de Artes Visuais pela UFPB. Especialista em Educação Inclusiva pela UECE. Graduada em Tecnologia em Artes Plásticas e Licenciatura em Artes Visuais pelo IFCE. Atualmente promove formação de artistas e pesquisadoras por meio do projeto *A/r/tografismos*, que inclui redes sociais e infoprodutos.

Felinto⁷⁵, artista, arte-educadora e mãe; e Isadora Ravena⁷⁶, artistas, curadora, arte-educadora e travesti. Essas três artistas compuseram o percurso do estudo coletivo que tive em performance junto à minha mãe, recorte esse do projeto que é o principal foco de análise no presente artigo.

Essa parte do projeto que se iniciou com uma chamada pública para o estudo da performance on-line tinha um diferencial em sua convocatória: para se inscrever, preferencialmente, deveria ser uma inscrição em duplas (duas pessoas da mesma família - mãe, filhos, irmãos, primos etc. - não apenas consanguíneos).



Imagem 01 – Inscrição para procedimento 1 do projeto *Me ensina a criar*

Fonte: Instagram de Eduardo Bruno⁷⁷

Deste modo, assim como destacado no anúncio de abertura da convocatória, o disparador para o encontro era a pergunta que costumeiramente ouvia de minha mãe: O que é performance? No percurso dos encontros on-line, cada uma das professoras ministrava três dias de aula a partir de suas vivências como educadoras e artistas no campo da performance. Contudo, nesse texto, quero destacar dois pontos que foram de extrema importância e que surgiram ao longo da vivência.

O primeiro deles, foi a partilha de uma experiência de arte-educação, também criada durante o período da pandemia, que tinha a relação entre mãe e filha. Essa ação desenvolvida por Sara Nina e sua filha (Nia Sanoki) se dava enquanto um processo no qual Sara aproximava questões acerca da arte contemporânea para sua filha, que à época tinha mais ou menos 3 anos de idade. Por meio de exercícios que dialogavam com a produção de artistas já reconhecidos pela história da arte, Sara criava atividades que poderiam ser realizadas por sua filha. Esses exercícios, também eram divulgados nas redes sociais como possibilidade de serem feitos por outras famílias na relação cuidadores-crianças.

75. Doutora em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da UNESP, é Mestre em Artes Visuais e Bacharel em Artes Plásticas pela mesma instituição. Licenciada em Artes pelo Programa Especial de Formação Pedagógica (Formação de Professores) do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Especialista em Curadoria e Educação em Museus de Arte Contemporânea da USP. Professora adjunta do setor de Teoria da Arte no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Regional do Cariri/ CE (2016). É líder do grupo de pesquisa NZINGA e conduz o Projeto de Pesquisa YABARTE.

76. Isadora Ravena é professora, pesquisadora e artista multilinguagem. É doutoranda no Programa de Pós-graduação em Artes da Cena da UDESC, na linha de pesquisa de Pedagogia das Artes. É Mestre em Artes e Licenciada em Teatro pela UFC. Atua como professora-tutora da Graduação em Teatro na UNIASSELVI. É autora do livro “Sinfonia para o fim do mundo” (2020).

77. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CJtp2UIRxxh/>. Acessado em 05 de março de 2023.



Imagem 02 – Sugestões de atividades para fazer com crianças em Casa: Lygia Pape

Fonte: Instagram de Sara Nina⁷⁸

Certamente, para esse trabalho desenvolvido por Sara Nina caberia um texto próprio para o desdobramento da potência dessa ação. Contudo, o que me faz trazer ele neste texto é o desejo de apontar que, mesmo acompanhando as postagens das atividades na internet, foi muito interessante ver como ela explicava esse processo de se ver enquanto uma arte-educadora que já havia ministrado aulas para diversos públicos, agora trazendo essas questões para sua filha. Esse processo me causava uma identificação direta, só que na direção oposta, já que no meu caso era eu (o filho) que estava convidando minha mãe para um mergulho no campo das artes (neste caso, a performance).

Os exercícios desenvolvidos entre Sara Nina e sua filha, que não pretendemos apontar como inéditos, ao ser apresentado junto aos estudos em performance que estávamos vivenciando, me fez perceber uma possibilidade do o que neste texto estou nomeando de *arte-educação menor*. Por meio das ações de transpor obras de outros artistas para o campo da vivência compartilhada entre mãe e filha, Sara Nina está operando com a performance a partir do que tenho entendido como *performances de contradispositivo*⁷⁹, que neste caso foi direcionada ao campo educacional.

O segundo ponto deste intercâmbio que pretendo destacar, aconteceu nas aulas de Renata Felinto. Como base de seus encontros conosco, Renata apresentou dois materiais de performance que, de pronto, percebi que dialogavam com minha prática pedagógica e artística. Contudo, naquele contexto, comecei a olhar para aqueles exemplos como forma de pensar como eles poderiam ser também uma referência para o trabalho criativo que eu e minha mãe iria desenvolver após as aulas. O primeiro deles foi o livro “Acorn” da artista Yoko Ono⁸⁰, trabalho em que a artista apresenta cem poemas com instruções que podem ser executadas ou imaginadas pelo leitor. Junto aos textos, há também desenhos que se somam ao que ela compreende como as poesias de ação. As instruções presentes no livro desafiam o leitor a questionar padrões de comportamento, a criar outras ideias sobre o possível na vida cotidiana e suas relações do eu para consigo, do eu para com o outro e do

78. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CDPXBUQFNOM/>. Acessado em 06 de março de 2023.

79. Pensar a performance contradispositivo em diversos aspectos da vida pública e privada tem sido o campo de estudo que tenho me debruçado e desenvolvido, principalmente dentro do programa de pós-graduação em artes da UFPA. Para construir essa ideia, tenho partido da perspectiva de dispositivo proposto por Agamben, quando este nomeia dispositivo como: “Chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (2009, p.41), para pensar a performance como contraventora e emancipadora desses agentes de controle.

80. Yoko Ono Lennon é uma ativista, performer, cantora, compositora, cineasta e artista plástica vanguardista japonesa. Seus trabalhos em performance arte têm grande relevância para a história do movimento artístico e história da arte.

eu para com o mundo. Esse trabalho de Yoko Ono dialoga bastante com a base conceitual que estabelecia disparadores para o desenvolvimento do projeto, como o conceito de *ecosofia*⁸¹, proposto por Guattari (2012).

O outro trabalho que também foi apresentado por Renata Felinto era uma produção da própria artista que tem como nome *Performar a Vida*. Criado em 2018, o trabalho tem como dispositivo um dobrável composto por imagens e textos, em que a artista aponta programas performáticos para serem executados como forma de (re)pensarmos as vivências de mulheres pretas. No próprio dobrável, Renata Felinto destaca como parte dos textos presentes a seguinte afirmação: “Performar a vida” na dureza e aspereza de uma sociedade que desconhece as pluralidades do ser mulher negra, tentamos performar essas possibilidades, observando a elasticidade da condição.

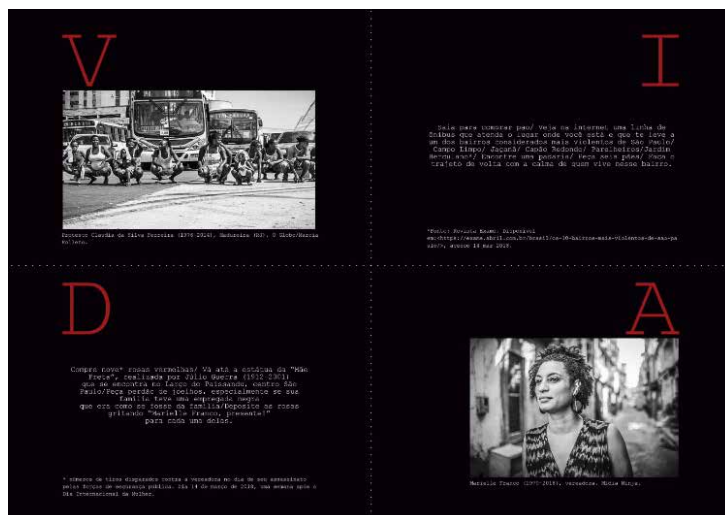


Imagem 03 – Um dos lados do dobrável “Performar a Vida”

Fonte: Arquivo pessoal Renata Felinto

Sendo assim, foi em meio às vivências, referências e exercícios compartilhados nas aulas das três professoras que chegamos ao final dos encontros remotos, ainda imersos na pandemia e com quase nenhuma possibilidade de nos encontrarmos pessoalmente. Contudo, como o projeto tinha também o objetivo de construir objetos artísticos a partir da troca entre mim e minha mãe, recorri, nesse contexto de isolamento, a um exercício que fazia em sala de aula: a criação de programas performáticos como parte do processo de estudos de performances, para provocar minha mãe a criar alguns comigo.

Referenciados em minha prática pedagógica, nos exemplos trazidos por Renata Felinto, tanto no livro de Yoko Ono quanto no trabalho dela, e pelo pensamento de propor exercícios práticos para aproximar pessoas da vivência com a arte, assim como Sara Nina fazia com sua filha, foi que surgiu o livro: *O que é performance? 31 programas performáticos para confundir a pergunta*. Estruturado como um pequeno manual, tanto na linguagem utilizada, como na referência de formato empregado, o livro-contradispositivo é composto por uma introdução, que faz uma breve apresentação do projeto, seguido de 31 programas performáticos que podem ser ativados, de modo livre, tanto individualmente, quanto coletivamente e que se conectam com questões como memória, envelhecimento, gênero, sexualidade, relação familiar etc.

O processo de formação desses 31 programas se deu de diversas formas, desde proposições de minha mãe, em que juntos íamos modificando alguns pontos, até proposições que surgiam diretamente

81. Com esse conceito o autor afirma a necessidade urgente da instauração de um *modus operandi* político-estético-ético entre os três regimes ecológicos (meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana).

dentro de um diálogo entre nós dois. Os programas performáticos que estávamos criando tinham o intuito de serem realizados por nós, ao longo do tempo, após a pandemia, mas também funcionavam como um certo contradispositivo pedagógico que poderia ser usado em aulas de arte ou individualmente como estratégia de provocar a vivência dentro do campo da performance.

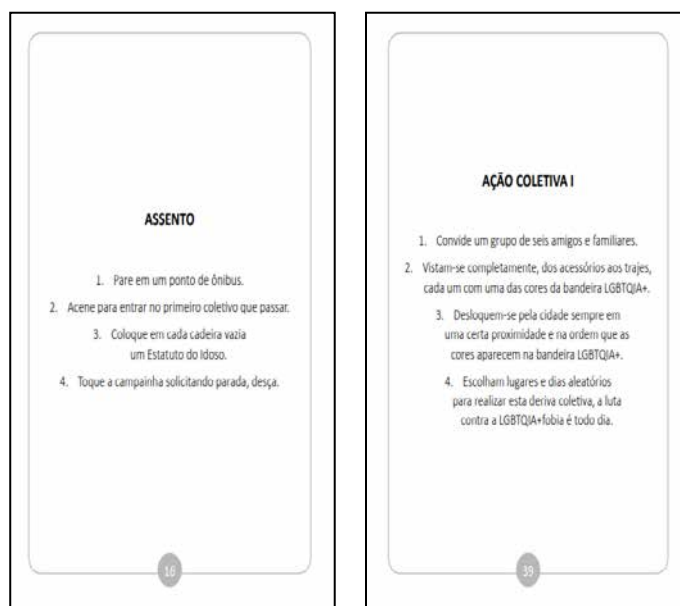


Imagem 04 – Livro “O que é performance? 31 programas performáticos para confundir a pergunta”

Fonte: Livro: “O que é performance? 31 programas performáticos para confundir a pergunta”

O livro teve distribuição para bibliotecas, professores e artistas, provocando, assim, que outras práticas de arte-educação menores pudessem se conectar com a nossa e/ou serem disparadas. Como os outros procedimentos do projeto ocorreram de forma paralela, esse material é também um desdobramento das ações que criamos juntos, pois, o texto no começo do livro, resume um pouco das outras ações. Isto posto, assim como feito no livro, entendo que é necessário fazer, mesmo que brevemente, uma escrita sobre os outros procedimentos do projeto, para melhor destacar os pontos de conexão entre eles e o que estamos chamando de *arte-educação menor*, antes de finalizarmos esse texto.

No procedimento em que iríamos aprender juntos a dançar Ballet, adaptações tiveram que ser feitas, em decorrência da pandemia. Com isso, o trabalho se tornou uma investigação sobre a memória de minha mãe acerca do Ballet, inter cruzando com o meu percurso artístico. Ao final, chegamos em um material audiovisual no qual minha mãe conta sobre seu desejo de infância em dançar Ballet e a contradição de eu ser um artista que odeia artes clássicas. No trabalho, o áudio é inter cruzado com vídeos dos pés de minha mãe fazendo uma partitura de Ballet em três espaços de Fortaleza: A casa na qual ela vive, o local em que eu estudei Teatro – IFCE e em frente ao Teatro José de Alencar. Na cena do Teatro, eu também entro em quadro e repito os mesmos movimentos dela.

O terceiro procedimento, que consiste nas aulas de bordado ministradas por minha mãe, aconteceu de forma remota a partir de *lives* nos nossos *Instagrams*⁸². Nas *lives*, enquanto conversávamos, minha mãe ia me ensinando alguns pontos de bordado. Ao final, eu desenvolvi alguns bordados que se relacionavam com nossas conversas, a partir dos pontos aprendidos.

82. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CKcNhk4Dk9n/> . Acessado em 06 de março de 2023



Imagem 05 – Bordado Criança Viada
Fonte: Acervo pessoal

Com isso, a partir dos procedimentos operados no projeto, destaco que a cartografia percorrida neste texto propõe tensionar o campo da arte-educação ao apontar espaços *menores* para as relações entre aprendizagem e arte. Os movimentos que os usos menores da arte-educação podem agenciar contribuem para a criação de experiências outras de arte-educação que não dependem dos formatos estruturados pela língua de poder, ao passo que inventam possíveis artes-educacionais para além do *télos* da norma. Nesse sentido, *Me ensina a criar*, enquanto um ato minoritário em arte educação, ativou desterritorializações afetivas, educacionais, artísticas e de vida, intentando provocar reverberações e conexões, seja nos corpos envolvidos diretamente no projeto, seja nos corpos que possam vir a ser afetados por todos os contradispositivos de arte-educação e criação poética formulados, e que ainda se formulam, em conexão ao que vivemos.

Referências:

- AGAMBEN, Giorgio. **O Que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.
- DELEUZE, Gilles; Felix Guattari. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- _____. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. vol. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro: Um manifesto de menos; O esgotado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. **Em torno de uma educação menor**. Educação & Realidade – Dossiê Gilles Deleuze. Porto Alegre, v. 27 n. 2, jul./dez. 2002.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papi-rus, 2012.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.
- _____. **Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ABRINDO A RODA PARA A GINGA E O TERREIRO: O ENSINO DE ARTES E A SALA DE AULA COMO ESPAÇOS DE JOGO PARA 'MINAR DE DENTRO' E SER GENTE

Renata Pimentel⁸³

RESUMO: Neste breve ensaio, propõe-se um olhar para o ensino das artes que instaure na sala de aula um verdadeiro espaço de partilha e troca de experiências, a partir das metáforas de jogo e ginga na prática da capoeira, com base nas proposições de interculturalidade e pedagogia decolonial, segundo Walsh, 2009 com o objetivo de promover uma educação transgressora e voltada para a liberdade (segundo bell hooks, 2017 e Larrosa, 2011); além das ideias de pedagogia queer de Louro, 2001 e da pedagogia das encruzilhadas, de Rufino, 2019.

Palavras-chave: ensino de artes; pedagogia queer; encruzilhadas

Para abrir a Roda: o chão da escola

Invocando o ditado iorubá: “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje” e pedindo licença a este guardião das encruzilhadas, mensageiro entre orixás e humanes, iniciamos esta gira com a saudação: Mojibá, Exu. Falamos do lugar de mulher nordestina, dissidente, artista e professora, entre tantos fazeres que acumulamos. E, como se pode aprender pelo ditado citado, a inicial demanda de nossa empreitada é intentar propor modos de reinventar o passado, invocando o direito a um saber ainda mais ancestral que qualquer ciência outra: a criação e expressão artísticas, como jogo relacional, esfera do lúdico.

Sim, buscamos o que nos rende humanidade e capacidade de alterar, ou seja, entender e aprender com a experiência de outra pessoa, solidarizar-se, fazer-se parte de uma compreensão comunitária; existir como em uma sala de aula; circular como a roda da capoeira, em ginga, em dança, em atenção aos tambores e toques, aos cantos e aos movimentos todos no entorno. Contrariar a formação de destroços que se tornou essa ordem social pela qual a individualidade é apenas moeda e poder capaz de oprimir e que impõe a competição como via de reprodução de violências.

Ao longo da história do Brasil, a escola se configurou como espaço de homogeneização e controle social, o que, por consequência, instaurou a perpetuação de pedagogias que invisibilizaram boa parte das vozes de grupos ditos minoritários (mulheres, afrobrasileiras/os, descendentes de povos originários e pessoas/ corpos com sexualidade/ expressão de gênero dissidentes da heteronormatividade compulsória⁸⁴), os quais, em verdade, constituem a maioria da população brasileira. Tal violação identitária se explica por possuímos um sistema educacional que funcionou, e até hoje funciona, juntamente com as demais instituições, como braço ativo da colonialidade, que marca a sociedade

83. Professora associada de Literatura na UFRPE, Campus Sede/ Recife. Este artigo é uma versão reduzida e modificada de capítulo de livro escrito com a colaboração da professora Sherry Almeida, também da UFRPE, ainda inédito.

84. Termo que trataremos a seguir, mas é cunhado pela poeta e pensadora estadunidense Adrienne Rich.

brasileira pela exploração predatória, pelo rentismo e pelo elitismo, os quais delineiam uma hegemonia conservadora e deletéria à diversidade cultural do país. E resume-se a uma instrumentalização falsamente tecnicista e ainda menos científica, pois reproduz um conceito e fazer de ciência tributária aos argumentos de justificação de superioridades e noções de civilização segundo uma falácia: a base imperialista e colonial que estuprou, usurpou, promoveu genocídios em nome de uma acepção de desenvolvimento que é destruição, apagamento, univocidade.

A relação entre escola e arte/literatura no Brasil caminhou, então, quase constantemente, pela via de tornar a última um conhecimento restrito ao elitismo/beletrismo e, como tal, servindo, à manutenção do controle conservador da cisheteronormatividade branca, misógina, patriarcal, 'meritocrática', racista e fóbica e capitalista/ neoliberal endinheirada. Além disso, a escolarização do conjunto chamado de artes fica restrita ao ensino básico (cabe aos docentes a luta para que não seja tomado como 'recreação', no sentido de não ser dada importância devida à potência do acesso das crianças a esse universo de saberes) e, no caso da literatura (um campo específico de atuação minha), a escolarização – ocorrida por volta de 1838 conjugada ao ensino de Gramática – foi efetivada de maneira acessória às aulas de Língua Portuguesa e, mais adiante, às aulas de Redação, com carga horária mínima e conteúdo programático de viés historicista de marcos e datas, descolada do sentido de fruição que se espera enquanto potencial de formação do leitor crítico e gente/cidadão.

Ao Fim Do Século XX, Os Documentos Oficiais Preconizam Orientar Um Trabalho De Leitura Do Texto Literário Como Estímulo À Cognição E Construção De Criticidade, Porém O Ensino De Artes/ Literatura Foi Sempre Norteadado Pelos Cânones Dos Manuais Didáticos E Programas De Vestibulares, Em Seguida Pelo Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM), Nos Quais A Tônica Preponderante É A De Silenciamento Sobre Artistas Afrodescendentes, Descendentes De Comunidades Originárias, Artistas Mulheres E As Comunidades Periféricas, Sejam Urbanas Ou Rurais. O Que Se Percebe É Que Mesmo O Discurso “Multicultural”, Adotado Pelos Documentos Oficiais Nos Primeiros Decênios Já Deste Século XXI, Foi Sequestrado Pela Colonialidade E Convertido Em Estratégia De Manutenção Da Hegemonia Social, Pois *Parece Incluir As/Os Marginalizadas/Os E Subalternizadas/Os*, Contudo Impede Transformações Sociais Efetivas E Controla Possíveis Sujeitas/Os Rebeldes Ao Sistema, Conforme Nos Elucida Catherine Walsh:

o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos. (WALSH, 2009 p.16)

Por outro lado, também é possível perceber que, no curso da história, a “sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia” (2017, p.23), como afirma bell hooks em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Neste livro, o fecundo encontro do olhar de hooks com o pensamento de Paulo Freire potencializa o abraço e o acolhimento efetivos, como proposições práticas, da mudança, da consciência crítica como ética, inclusive quando ela, pensando as limitações sexistas perceptíveis por uma feminista na obra freireana, chega a um importante veredito: “O próprio modelo de pedagogia crítica de Freire acolhe o questionamento crítico

dessa falha na obra.” (2017, p. 70) E nos aponta que o pensamento feminista dá a força para fazermos a crítica construtiva da obra de Freire e seguir avançando a partir dela.

Ainda nos diz mais: “Encontrar uma obra que promove a nossa libertação é uma dádiva tão poderosa que, se a dádiva tem uma falha, isso não importa muito.” (2017, p. 71). Por isso, quero aqui pensar uma pedagogia da dúvida que consolide a escola nesse lugar efetivo de ação e de transgressão social no jogo da vida, propiciando um ensino de arte/literatura que seja antirracista, anti-fóbico, anti-misógino, contra preconceitos às populações originárias, às classes Trabalhadoras E À População Do Campo; Que Seja Capaz De Fazer Da Individualidade Construção De Liberdades Identitárias Plurais Em Convívio Comunitário.

E agora? Entrar na Roda e correr os riscos

Por que principio este texto com tais ideias? São décadas de reiterada escolha do chão da sala de aula como terreiro de ação no mundo, de aluna a docente, nunca saí desta arena - no sentido teatral mesmo: do espaço de semicírculo, onde se instaura a assembleia, segundo a concepção apontada por Denis Guénoun em *A exibição das palavras: uma ideia (política) do teatro* (“O círculo é a forma das assembleias”. 2003, p. 23). Para mim, é o espaço para o exercício de negacear, como na capoeira, quando o jogo se instaura como procedimento. A ginga é a própria capoeira, é o movimento base de tudo, o jogador que não ginga não se mantém na roda, não se equilibra, não se protege e nem protege quem com ele joga; pois, se desatento ao outro, o expõe e se expõe ao choque. O princípio da ginga é manter-se em movimento para o aprendizado de iludir a/o/e adversária/o/e, que naquele espaço de aprendizado e jogo é aliada/o/e na construção e na troca. A ginga concentra ação de proteção, defesa e estratégia retórica na gramática do corpo que joga. Segundo o dicionário, negacear é verbo com sentidos de: seduzir, provocar, enganar e, ainda, de recusar, negar⁸⁵.

A esta altura, já com os corpos na roda e na gira, invocamos a mais que pertinente e instigante proposição de Luiz Rufino:

A pedagogia das encruzilhadas entoa provocação, sedução e desafio. Talvez pelos ecos da palavra encruzilhada e suas associações a Exu e às demais práticas culturais codificadas nas travessias do Atlântico. Racismo e colonialismo são os alicerces do Novo Mundo (...). // Vamos pensar o mundo, o nosso tempo e as possibilidades de transformação. Assim, reivindico como flecha a educação e sugiro que a partir dela deveremos considerar que os fenômenos humanos, processos e práticas culturais se tecem em cotidianos permeados pelos efeitos da raça, racismo e dominação colonial. As educções em curso na sociedade brasileira são plurais, assim, existem modos conservadores, mantenedores de desigualdades, redutores da complexidade do mundo, violentos, irresponsáveis, modos calçados no pilar da política colonial. Ao mesmo tempo, há outras possibilidades, outros modos, emergentes, transgressivos, inconformados, rebeldes e comprometidos com a libertação. (RUFINO, 2019, p.55-56)

A compreensão do colonialismo estrutural e suas entranhadas consequências passa a ser indispensável, em nível pessoal mesmo: cada pessoa em sala de aula é mulher, homem, pessoa não-binária que está inserida em um contexto no qual há pluralidades educacionais; no entanto, a tônica dominante e violenta é a da institucionalização conservadora da cisheteronormatividade

85. Conferir: <https://www.dicio.com.br/negacear/> (consulta em 15/07/2022).

branca, misógina, patriarcal, 'meritocrática', racista, fóbica, ou seja, "modos mantenedores de desigualdades e redutores da complexidade"... Assim, invocar a "flecha da educação" como instrumento transgressivo e comprometido com a libertação ecoa nossa proposição de constante jogo, ginga, negaceio, olhar crítico comprometido com as diferenças, a pluralidade, a construção de conhecimento que questiona os sedimentos opressores.

Voltamos a Rufino, quando nos aponta: "A educação é um fenômeno que, além de tão diverso quanto às formas de ser e praticar o mundo, por ser demasiadamente humano, está implicado a uma dimensão ética de responsividade/ responsabilidade com o outro." (2019, p. 74). Logo, é preciso invocar saberes historicamente subalternizados (entre eles a arte/ a literatura, sempre inferiorizados como passatempo, diversão e não como um legítimo e primevo campo de educação intrínseca das subjetividades e da capacidade relacional) como um viés crítico aos efeitos cristalizados da normatização, para olhar o avesso do colonialismo e seus efeitos perversos de conservação da pobreza, da opressão, do individualismo calcado em cifras financeiras. Trata-se de promover zonas borradas, cruzos de saberes para mobilizar a fricção, revolver aparentes verdades incontesteáveis erguidas pelo discurso oficial de quem ocupa o poder, pondo em cena as zonas de conflito, as fronteiras, o dialogismo. Para que o oprimido entenda em que papel o querem os opressores e, assim, possa resistir, desempenhar outros modos de existir e não ser ferramenta passiva no jogo das manutenções opressoras.

Seguimos com o pensamento de Rufino, em direção a uma prática educativa descolonizadora/ decolonizadora, como uma ação que se sabe, em certa medida, tão utópica e radical, quanto urgente e necessária para minar efeitos, heranças e estruturas coloniais em prol de outro projeto de existência:

Assim, a descolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social na vida comum, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário. Por mais contundente que venha a ser o processo de libertação, é também um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida. A colonização acarreta o destracamento dos seres subordinados a esse regime, os colonizados, mas também a bestialização do opressor, o colonizador. Sobre a colonização não se ergue civilização, mas sim barbárie. Dessa forma, inscreve-se o fato de, a partir desse acontecimento, emergir também a necessidade da invenção de novos seres. Assim, escrevo: resiliência = reconstrução tática a partir dos cacos despedaçados pela violência colonial; transgressão = invenção de novos seres para além do cárcere racial, do desvio e das injustiças cognitivas. (2019, p. 11)

Mas a atenção precisa ser constante, pois os métodos e procedimentos do colonialismo estão encrustados em nível estrutural nas instituições mais diversas em todas as esferas sociais, políticas, pensamentais e até culturais estabelecidas. Buscam-se apagar as diferenças e, quando muito, ao se fazerem aparentes concessões a saberes subalternos, esses são estereotipados, hierarquizados e vendidos como folclore ou pitoresco: a 'cota para a cultura popular'. Reconhecer a pluralidade de culturais é fundamental, fazê-las flechas de fricção e perfuração à colonialidade é tão urgente, quanto compreender as estratégias de apropriação dos saberes subalternizados pelas estruturas colonizadoras. Como adverte bell hooks: "o multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito." (2017, p. 63). É quando a diferença perde sua potência crítica e é transformada em produto neoliberal e capitalizado apenas. Dessa forma, nos diz bell hooks:

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (2017, p. 63)

Arte é processo relacional: toda e qualquer linguagem artística só efetivamente se configura quando o sujeito receptor se conecta de alguma forma e se produz a experiência ética/ estética. E para mergulharmos com mais pertinência nessa noção de experiência, invocamos a este debate o percurso proposto por Jorge Larrosa (em seu texto “Experiência e alteridade em educação”, 2011), para quem “a questão da experiência tem muitas possibilidades no campo educativo, sempre que estejamos capazes de lhe dar um uso afiado e preciso.” (2011, p. 04).

Larrosa propõe um percurso no qual se acendam e se ativem princípios como os da alteridade, da exterioridade na dimensão de acontecimento no plano das experiências, não em seu sentido de empirismo científico, mas de eventos externos, daqueles que acionam a subjetividade levando-a a uma transformação: um dos exemplos que traz à tona é a leitura quando não apenas tomada no âmbito da cognição ou como fonte de informação/ erudição/ conhecimento, mas como ponte relacional entre o texto e o leitor. Entra na nossa roda o espaço da singularidade de cada corpo/ subjetividade/ vivência: “Poderia falar-se, então, de uma alfabetização que não tem a ver com ensinar a ler no sentido da compreensão, senão no sentido da experiência.” (2011, p.09).

Portanto, o que o/a professor/a precisa transmitir é sua capacidade de escuta, sua abertura, sua inquietude, sua perplexidade, suas questões inacabadas para contagiar afetivamente as inquietudes dos que compartilham o chão da sala de aula com ele, como sujeitos aprendizes em comunidade, mas sem apagamento das singularidades. “Por isso, a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição”. (2011, p. 22) Tarefa complexa, que exige estado de compromisso, de corpo vivo e pulsante:

O sujeito da experiência, esse sujeito que temos caracterizado já como aberto, vulnerável, sensível e ex/posto, é também um sujeito singular que se abre à experiência desde sua própria singularidade. Não é nunca um sujeito genérico, ou um sujeito posicional. Não pode situar-se desde alguma posição genérica, não pode situar-se ‘enquanto/ como’, enquanto professor, ou enquanto aluno, ou enquanto intelectual, ou enquanto mulher, ou enquanto europeu, ou enquanto heterossexual, ou enquanto indígena, ou enquanto qualquer outra coisa que lhes ocorra. O sujeito da experiência é também, ele mesmo, inidentificável, irrepresentável, incompreensível, único, singular. A possibilidade da experiência supõe, então, a suspensão de qualquer posição genérica desde a que se fala, desde a que se pensa, desde a que se sente, desde a que se vive. A possibilidade da experiência supõe que o sujeito da experiência se mantenha, também ele, em sua própria alteridade constitutiva. (LARROSA, 2011, p. 18)

Tarefa que parece até utópica, quando aqui acrescentamos que isso não significa abrir mão de quem se é, do corpo e da subjetividade, das múltiplas facetas identitárias deste/a professor/a, pois que a/o sujeita/o congrega em si contradições, perplexidades, indignações, ignorâncias, sustos, pulsões, desejos... Mas é preciso que permaneça acesa a chama e a consciência de que cada singularidade é complexa em si e uma experiência pode ser compartilhada pela abertura à/ao outra/o, mas será sempre única. Por isso, não se pode falar pela generalização, quando se invoca como procedimento a pedagogia

da experiência. E o caminho consciente do lúdico, do aprendizado pela troca/ partilha de experimentos, pode estimular a não opressão e a construção da parceria coletiva e colaborativa.

Uma outra proposição que nos parece ser uma soma importante para esta empreitada surge quando conectamos a perspectiva *queer*, segundo o olhar de Guacira Lopes Louro, no âmbito do ensino de humanidades/ artes. O termo *queer* “pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário.” (LOURO, 2001, p. 546); assim sendo, ancora-se à experiência evocada por Larrosa, pois constitui em si a invocação à estranheza, à vulnerabilidade. O uso da expressão é contraditório: pode tanto representar a ofensa, o xingamento, o insulto, quanto, ao ser assumido por uma parte dos movimentos de dissidências de gênero e sexualidade, se converter em uma perspectiva de contestação e oposição à heteronormatividade compulsória: “*Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.” (LOURO, 2001, p. 546).

Adrienne Rich, em seu ensaio “Heterossexualidade compulsória e existência lésbica” (de 1980, lançado no Brasil em 2019), trata a heteronormatividade como uma “instituição política” compulsória, cujo claro objetivo é o controle, ao subjugar qualquer expressão que não seja a dos papéis inventados e definidos para a binariedade e ao apagar experiências que seriam tomadas como condenáveis e abjetas, como a de mulheres lésbicas, ou quaisquer outras expressões que fujam ao diapasão único permitido pela moral imposta.

Assim sendo, para minar esta estrutura de opressão e denunciar sua condição de falácia, pois nega a pluralidade de desejos e pulsões humanas, é urgente uma pedagogia que converta a sala de aula em arena de troca pela experiência, pela abertura à dessacralização, pela instabilização de currículo e cânone como cristalizações. Invocam-se a ambiguidade, a multiplicidade e fluidez das identidades, seja em termos de gênero, sexualidade, etnia, raça, classe social, sugerindo novas formas de pensar a arte, a cultura, o conhecimento, o poder e a própria educação, pelo prazer do jogo, dando espaço à irreverência, à dessacralização, à diferença como potência viva e movente.

Uma Pedagogia da Dúvida para Transbordar as Convenções: Um Exemplo Mínimo a Partir da Literatura

A experiência que interessa aqui é trazermos à sala de aula, aos debates, ao ambiente de pesquisa - pelo viés insubmisso -, tanto leituras (obras e autoras/es) que “minam de dentro” os paradigmas de gênero, de civilização e as noções de saber, de estilo ou de qualquer parâmetro, quanto esburacar as leituras convencionadas às obras entronizadas: virar do avesso o currículo se torna desafio permanente. Olhar pela fronteira, pelo desvio ao estabelecido converte em inquieto o corpo inteiro de quem lê e aprende e se deixa inquietar. E se trata de praticar a leitura não só no sentido literal de decodificar a língua escrita, mas de fazer a leitura de qualquer obra em qualquer linguagem artística (oral ou grafada, experienciada só ou em coletividade) para ser capaz de ler o mundo a partir de tais criações de forma a constituir-se sujeita/o/e de sua própria história.

Retomamos Exu e as encruzilhadas: interessa-nos instaurar uma prática e uma vivência educativas a partir de uma noção de curadoria (cuidado para curar) que observe pelo olho das experiências diaspóricas, atentas a temporalidades e lugares forjados no movimento, nos trânsitos de corpos diversos, dissidentes e não-hegemônicos e nas tradições que eles evocam em si. Que a hierarquização de saberes não seja o cerne de manutenções de cânones, de preconceitos ou uma operação de cristalizações de discursos dos vencedores. Para tanto, dizemos com a pensadora e artista Jota Mombaça que é preciso mapear as brechas e expandi-las, criando feixes de luz, flechas:

Não vão nos matar agora porque ainda estamos aqui. (...)

Já não temos tempo, mas sabemos bem que o tempo não anda só para a frente. (...) À revelia do mundo, eu as convoco a viver apesar de tudo. Na radicalidade do impossível. Aqui, onde todas as portas estão fechadas, e por isso mesmo somos levadas a conhecer o mapa das brechas. (2021, pp. 13-14)

Aqui trazemos um mínimo exemplo na voz de Miriam Alves, poeta e pensadora negra, lésbica e brasileira, que permite transformar a sala de aula em terreiro, propondo rasuras a essa tradição de silenciamentos e histórias oficiais.

GOTAS

Mesmo que eu não saiba falar a língua/ dos anjos e dos homens
a chuva e o vento/ purificam a terra
Mesmo que eu não saiba falar a língua
dos anjos e dos homens
Orixás iluminam e refletem-me/
derramando gotas
iluminadas de Axé no meu Ori (ALVES, 2022a, p.285)

A Poeta Faz Referência A Um Trecho Da Epístola 13 De São Paulo Aos Coríntios, Que Se Configura Como Texto Canônico Da Concepção Do Amor Cristão. No Original, O Amor É Tomado Como Condição De Plenitude Espiritual E De Felicidade Ao Mesmo Tempo Que Indica Como Saber Superior Falar A Língua Dos Anjos, Uma Das Personagens Da Mitologia Cristã: “Ainda Que Eu Falasse As Línguas Dos Homens E Dos Anjos, E Não Tivesse Amor, Seria Como O Metal Que Soa Ou Como O Sino Que Tine” (BÍBLIA, Coríntios 13:1). Miriam Chama A Atenção Para Uma Vivência Espiritual Fora Do Cristianismo, Dentro Da Religiosidade De Matriz Africana, A Qual Permite Uma Relação Com O Sagrado Libertária E Natural. Com Essa Intertextualidade, Ela Põe Em Cena, Como Protagonistas, Elementos Da Religião Afro-Brasileira: Ao Mesmo Tempo Propõe Um Diálogo Crítico À Imposição Do Cristianismo Na Sociedade Brasileira E Revela O Quanto Esta Concepção Aniquila Existencialmente Aquele Que Não Está De Acordo Com O Que Preconizam Seus Ditames. Em Outras Palavras, Com Axé, Ela Instaura Uma Dúvida No Leitor E Promove Uma Fissura Em Conceitos Eurocentrados Estabelecidos Como Verdade Pela Colonialidade.

Nesse Jogo, Ganha A Pluralidade De Matrizes Culturais E A Arte Experimentada Com Consciência De Sua Dimensão Política Como Toda Arte Deve Ser. Uma Obra Como A De Miriam Nos Faz Conhecer Personagens Que Expõem Violências De Toda Sorte, Em Especial, O Silenciamento Compulsório, Propondo Um Outro Imaginário Cultural Brasileiro, Mais Justo Porque Mais Verossímil À Realidade Da Nossa Diversidade.

Não se Fecha a Roda: abrem-se outras e se mantém a Gira

Cabe O Retorno Ao Pensamento De Luiz Rufino, Quando Nos Diz Que A Sua Pedagogia Das Encruzilhadas, A Qual Orienta Nossa Proposta De Pedagogia Da Dúvida, Apresenta A Noção De Povo De Rua, Esta Gente Que “Se Desloca Para Protagonizar/Credibilizar Os Deslocamentos/Desestabilizações Produzidos Na Emergência De Outros Lugares De Enunciação”. Justamente O Que Percebemos Nessa Brevíssima Leitura De Miriam Alves. Em Síntese, Sua Literatura Põe Em Cena Outras Personagens E Outras Histórias Que “Emergem Codificando-Se Como potências de descolonização, produtoras de subjetividades e ações transgressoras e comprometidas na busca de uma transformação radical” (RUFINO, 2019, p.111).

Nesse sentido, convocam-se os agentes do processo a trazer à roda da educação obras que negaceiem, que contribuam à ginga dessa gira por entenderem que o ato de produzir arte e por meio dela educar(-se) e existir é político e, portanto, é importante para qualquer sociedade, mas é indispensável para as que, como a brasileira, derivam, há séculos, por sua estrutura colonial.

Nessas (e com essas) leituras de obras, existências e pensamentos que são e se sabem políticos, é possível agitar mentes e corpos pensantes da/na sala de aula, assim se joga e se mina de dentro o convencionalismo instaurado pela tradição colonial. Que existências atentas no chão da sala de aula sigam revelando o quanto vale a pena, o quanto é urgente e inadiável proliferar essa abertura a vozes dissonantes que mantêm em movimento a (noção de) arte viva, orgânica, plural, interseccional: uma ginga, um negaceio que não se rende aos colonialismos e às suas insidiosas cooptações.

Referências

- ALVES, Miriam. **Poemas reunidos**. São Paulo: **Círculo de poemas**, 2022.
- BÍBLIA ONLINE. Disponível em <https://www.biblionline.com.br/acf/1co/13> Acesso em 28 de agosto de 2022, às 14h30min.
- GUÉNOUN, Denis. **A exibição das palavras: uma ideia (política) do teatro**. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e ação**. V. 19, n. 2, Santa Cruz do Sul, 2011 (p. 04-27).
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. In: **Estudos feministas**. Ano 9, v. 9, n.2, Florianópolis, 2001 (p. 541-553).
- MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica e outros ensaios**. Trad. Angélica Freitas/ Daniel Lühmann. Rio de Janeiro: A Bolha, 2019.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. CANDAU, Vera M. 2009.



7. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ARTE/EDUCAÇÃO, NA ESCOLA

NEM TUDO O QUE ESTÁ NA LETRA DA LEI ESTÁ NA INTERPRETAÇÃO (MAL)INTENCIONADA DAS PRÁTICAS GOVERNAMENTAIS PARA O ENSINO DA ARTE

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio⁸⁶

Adriana dos Reis Martins⁸⁷

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães⁸⁸

Introdução - O que é a FAEB e por que a Temática nos interessa?

A Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) é a entidade que há mais de 35 anos representa nacionalmente profissionais das Artes (docentes, pesquisadoras/es e estudantes das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) - em todas as etapas da educação básica e ensino superior, e empenha-se sobre o debate a respeito das políticas públicas para Arte/Educação, com ênfase para os processos de ensino/aprendizagem e formação docente, desde sua criação. A FAEB tem trabalhado incessantemente para que as políticas de governos específicos sobre o ensino das Artes passem a ser Políticas de Estado e que estabeleçam condições adequadas para o exercício profissional de docentes das Artes, com fins na formação humana integral, ou seja, da formação da pessoa humana “por meio da vinculação do trabalho escolar com o meio social” (MARTINS, 2021, p. 35)⁸⁹.

Assim, pautamos nossos esforços na construção e manutenção de Políticas de Estado que incentivem, invistam e fiscalizem as formações adequadas em nível de graduação para os docentes da área (Licenciatura em Artes Visuais, em Dança, em Música, em Teatro). Políticas essas que também deve se voltar para a garantia/exclusividade de contratações/concursos e atuações na área específica de formação de cada docente na Educação Básica, de modo que possamos erradicar a polivalência no Ensino da Arte e a usurpação - por profissionais sem formação específica para tal atuação - dos

86. Juliano Casimiro é diretor de teatro, arte/educador, docente na Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins e o atual presidente da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB - 2022-2023). Licenciado em Teatro, Bacharel em Artes Cênicas, Mestre, Doutor e Pós-Doutor em Psicologia, Pós-Doutor em Educação e Pós-Doutorando em Artes. Coordenador do Laboratório de Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento (CONAC) na UFT. Bolsista produtividade em Pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Tocantins (FAPT). E-mail: juliano.casimiro@uft.edu.br

87. Professora doutora adjunta do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins. Doutora em Artes - UNESP, Mestre em Música pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Atua como professora de estágio supervisionado, tendo como pesquisa a formação de professores para Educação Básica. Coordena o Grupo Observatório das Artes. E-mail: adrianaarte@uft.edu.br

88. Professora Associada do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA. Doutora em Artes - Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, Mestre em Educação pela Universidade da Amazônia (UNAMA), licenciada em Educação Artística-Habilitação em Artes Plásticas. Membro da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB). Membro do Grupo de Pesquisas Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas/UFGM- (CNPq) e Membro do Grupo de Pesquisa Arte, Memórias e Acervos na Amazônia/UFPA-(CNPq). E-mail anadel@ufpa.br

89. “Na obra de Anísio Teixeira, há referência ao termo “educação integral”. Para ele, é na educação onde se encontra a possibilidade de uma formação integral do sujeito, o que acarretaria condições completas para a vida. Isso seria uma forma de reconhecer o sujeito como um todo e não como um ser fragmentado, como, por exemplo, entre corpo e intelecto. Para essa integralidade acontecer, é necessária uma construção através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. Assim, para o educador, a função da escola extrapola o ensino e a transmissão de conteúdos que garantam o aprender a ler, a escrever e a contar.” (MARTINS, 2021, p. 36).

espaços e tempos do ensino das Artes nos contextos escolarizados. A diferenciação que fazemos aqui entre Políticas de Governo e Políticas de Estado é aquela apresentada por Catelan (2023, p. 21),

As Políticas de Governo são Políticas Públicas criadas de acordo com os interesses de um grupo político que está no poder e definidas pelo que o governo escolhe fazer e não fazer. Quando uma Política Pública é estruturada por uma demanda da sociedade, conta com grande apoio social e se mantém independentemente da troca de governo, pode ser considerada Política de Estado.

As mudanças centradas nos currículos das etapas de ensino na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN no 9.394/96, evidenciam a necessidade de uma atuação comprometida por parte dos profissionais que estão exercendo atividades profissionais no campo da educação, bem como demonstram a instabilidade dos contextos de formação e atuação docente no Brasil, seguindo fluxos de propostas governamentais, muitas vezes balizadas por interesses excusos. Nesse sentido, faz-se necessário problematizar a formação/atuação docente na área de Artes na e para a Educação Básica, com vistas a garantir o direito das crianças, adolescentes e adultos de conhecer/aprender Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Conforme alertado por Lucia Pimentel (2018, p. 81): “É preciso sermos mais perigosos que o perigo que nos ronda. [...] É preciso que deixemos de ser vítimas para sermos protagonistas das mudanças”.

Nesse sentido, considera-se de extrema relevância a atuação da FAEB que em constante estado de alerta é protagonista das lutas coletivas em prol da Arte na Educação. As ameaças e mudanças ocorridas no campo da Arte e seu ensino afetaram/afetam sobremaneira as conquistas e desestabilizam nossa atuação. A presença da Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica tornou-se alvo de diversas e equivocadas interpretações e os processos de ensino/aprendizagem e a formação docente vem sendo afetados após a promulgação da atual LDBEN, no 9.394/96. Os descompassos na condução dos documentos oficiais do MEC que orientam os currículos escolares vêm comprometendo a atuação docente na área, evidenciando situações de toda ordem como: ausência de debates amplos e democráticos nas instâncias educacionais, necessidade de atualização dos docentes envolvidos e acesso as tecnologias contemporâneas, dentre outras, conforme observado por Magalhães (2019).

Assim, com o objetivo de contribuir com as discussões/reflexões sobre as políticas educacionais centradas na legislação vigente e as práticas governamentais para o campo da Arte e seus ensinamentos, neste texto debatemos aspectos referentes às bases legais para o Ensino da Arte, com ênfase nas problemáticas da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, formação docente e atuação na Educação Básica. A discussão se direcionará para compreender a quem interessa não cumprir a legislação vigente e os motivos desse posicionamento, bem como apresenta resultados prósperos de um programa governamental (PARFOR) para a formação de docentes de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para atuação na Educação Básica.

Bases legais do Ensino da Arte - Recorte de problemáticas quanto à BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como parte de uma política nacional para a educação sob forte influência de setores empresariais brasileiros e internacionais propositores de uma agenda educacional brasileira que lhes atenda em termos de capital econômico, político e humano. Movimento de influências que, ainda que já existisse antes dos anos 1990, ganha força nas propostas de reformas do final do século passado e se intensifica nos dias atuais. Como bem salienta Rocco (2023, p. 29),

O discurso das reformas educacionais dos anos de 1990 estava acompanhando principalmente uma tendência internacional em que se enquadravam as estratégias de atendimento à demanda do mercado de trabalho e, aos poucos, se alinhando à mensagem neoliberal.

Por sabermos desse contexto de influências e do fato de que a BNCC atualmente “constitui-se como principal referência na formulação dos currículos no país, bem como para a formulação de políticas na área da educação, como a formação de professores e sistemas de avaliação”, devemos sempre lembrar que “sua elaboração não foi resultado de processos democráticos” (PYCOKS; BENITES, 2023, p. 3). Ainda que o discurso político sobre a implementação da Base esteja carregado de defesas em termos de ter havido ampla consulta pública, ao fim e ao cabo, tal consulta pouco impacto teve sobre a versão final do documento, em especial se considerarmos as participações de entidades de representação tais como a FAEB.

A perspectiva neoliberal que coordena as ações para e pela BNCC adentram o campo da formação docente, que passa a assumir, via BNC-Formação⁹⁰, objetivos tecnocráticos distanciados da prática e da reflexão para a formação integral da pessoa humana, “(...) objetivando maior controle sobre o trabalho pedagógico, alinhado exclusivamente às competências e ao conteúdo da BNCC e à lógica empresarial privatista que vem se impondo na educação básica pela agressiva ação dos reformadores empresariais junto às secretarias de educação de estados e municípios.” (XIMENES; MELO, 2022, p. 744). Esse Contorno da Educação básica Brasileira neoliberal e tecnocrática tende a rechaçar a presença das Artes por reconhecê-las como fenômeno humano problematizador das ordens e meios sociais naturalizadas/vigentes, dos meios de comunicação e expressão, dos modos de ser e de estar neste mundo.

Nesta direção, a renovação curricular pretendida, considerando-se o deslocamento da formação integral da pessoa humana para essa centralidade da formação para o mercado de trabalho, e pensando-se mais especificamente o Ensino da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), como salientou Magalhães (2019), apresenta certo descompasso entre a realidade das escolas, a formação inicial (licenciatura) da/o docente em exercício e o que propõe a BNCC a respeito da progressão das aprendizagens no processo de viabilização dos conteúdos de cada linguagem artística na educação básica.

A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (BRASIL, 2017, p. 195).

A recusa à linearidade dos processos de formação da pessoa como parte da natureza das aprendizagens de Arte é um ponto de extrema importância para a área. A permanência de tal direcionamento se dá, em grande medida, por ser a BNCC, ainda que tendenciosa aos princípios neoliberais, etapistas e sem interesse na dimensão reflexiva da existência humana, um documento que carrega em si resquícios de negociações do percurso histórico e das lutas de profissionais e de instituições em prol de uma educação socialmente responsável e voltada para a formação integral da pessoa humana.

Entretanto, sem a determinação de que todas as modalidades de ensino sejam necessariamente ofertadas em todos os anos e etapas de ensino e por docentes com formações específicas, a

90. BNC-Formação advém da Resolução no 2 de 2019 que define as Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores para Educação Básica

teia/rede de aprendizagens para o que aponta a citação anterior se torna impossível na maioria dos contextos. Cada modalidade da Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro) possui epistemologias, metodologias e práticas que lhes são próprias e diversas das demais modalidades. É dessa pluralidade que emerge a condição para a natureza de progressão de aprendizagem defendida na BNCC, como demonstra o trecho por nós citado.

Na direção contrária, conforme abordado por Pimental e Magalhães (2018), deixar a critério dos sistemas e redes de ensino a efetivação das aprendizagens em Arte, de acordo com ofertas específicas do componente curricular Arte e de suas modalidades, é flexibilizar e fragilizar demais a orientação de um documento que é de obrigatoriedade nacional. Isso se dá, em especial, se consideramos que a BNCC tem como objetivo a “redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros” (BRASIL, 2017, p.5). Todavia, não há como desconsiderar o fato de que

No momento em que o Ministério da Educação propõe uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que abranja todo o território nacional, em um país com tantas desigualdades sociais como o Brasil, isto é, enquanto houver uma discrepância em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) nas regiões Norte e Sul do país, por exemplo, o documento já está fadado ao fracasso. (CRUVINEL, 2021, p. 4)

Assim sendo, consideramos que há descompassos entre a legislação vigente, as realidades sociais, econômicas e políticas em todo o território nacional e o entendimento sobre o componente curricular Arte e suas modalidades artísticas no currículo da educação básica após a divulgação/implementação da BNCC. Portanto, é preciso conhecer e debater de forma crítica/reflexiva as políticas educacionais vigentes objetivando garantir as mudanças propostas pela atual LDBEN no 9.394/96, em consonância com os currículos da Educação Básica e Ensino Superior para o alcance dos objetivos pretendidos, em termos de aprendizagem, formação humana e desenvolvimento social.

A quem interessa não cumprir a legislação vigente e por quê?

As reformas curriculares da Educação Básica e Ensino Superior estão, como já apontamos, implicadas em relações de poder e de controle da sociedade por parte de grupos específicos, economicamente favorecidos. Nesse sentido, as ameaças constantes a obrigatoriedade da Arte na Educação Básica se configura no cenário de implementação das orientações da BNCC e perguntas surgem. Dentre elas: O que podem as artes contra esses grupos que visam ao controle da educação brasileira para fins de ganhos econômicos e manutenção de si no topo das redes de poder social?

Para tentar responder à pergunta encontramos contribuições significativas sobre as relações de poder nas pesquisas de Moreira e Silva (1995, p.29) ao afirmarem: “O poder se manifesta por meio das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc.. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder”. Para os autores, é importante não identificar o poder somente relacionado a pessoas ou atos legais. Há relações de poder inscritas nas rotinas e rituais institucionais cotidianos.

Isso acontece na construção das propostas curriculares em todas as áreas de conhecimento. O currículo visa à formação de pessoas que atuarão em algum campo do conhecimento humano e que terão que ter competência para tal. “Trata-se da construção de conhecimentos específicos – e não de aquisição de conhecimento como produto pronto – o que acarreta a necessidade de uso da imaginação

para criar novas argumentações, novas alternativas de ensino/aprendizagem em Arte (PIMENTEL e MAGALHÃES, 2018, p. 222)”. Além disso, é necessário considerar que vivemos em

(...) um mundo que nos antecede e nos é apresentado como sendo O Mundo por excelência. Ele chega a nós carregado de suas normas, leis, crenças, modos de perceber, meios considerados mais adequados de se estar nele, de sentir, de pensar, de organizar as experiências. Frente à pressão que ele exerce sobre nós, desde partida nos sentimos um tanto incapazes de mover qualquer coisa dessa estrutura aparentemente tão sedimentada nas práticas das pessoas em seus cotidianos. Essa apresentação, seguida de tantas ratificações, que no mais da vezes se inicia e se intensifica pelas pessoas que nos são significativas, torna-se a naturalidade do mundo vivido e socialmente compartilhado. (SAMPAIO, 2022, p. 37).

Por outro lado,

O Ensino das Artes, com seus tempos e espaços garantidos na Educação Básica, permite que certas naturezas de atividade sejam desenvolvidas com menor estranhamento por parte das pessoas que integram a comunidade escolar. Isto por si só já é um passo para a desnaturalização do mundo coletivo que atende ao controle dos comportamentos humanos. Descubrem nesses campos de fazer artístico que há mais do mundo do que me disseram possível e que o que cerceia esta possibilidade são os contextos, outra vez, de controle. (SAMPAIO, 2022, p. 39).

Mas para que o Ensino da Arte cumpra esse papel, precisamos de três condições mínimas: garantia dos tempos e espaços para/do Ensino da Arte, perante suas quatro modalidades artísticas inseridas oficialmente nos currículos escolares, em todas as etapas de ensino e anos de formação na educação básica; condições materiais de trabalho; docentes com formação específica atuando em seus campos igualmente específicos de graduação/Licenciatura. Entretanto, desde a divulgação da BNCC, a situação do ensino/aprendizagem de Arte mostra-se com variadas interpretações:

Há propostas curriculares confusas e sem clareza teórico-metodológica em algumas regiões; em outras encontra-se professores sem formação específica; não há clareza da carga horária para o componente Arte, dentre outras situações que vão comprometer sobremaneira a democratização do ensino/aprendizagem de Arte com qualidade para todos os estudantes (MAGALHÃES, 2022, p.3).

Parte dessa problemática se dá pelo o que consta na LDBEN no 9.394/96, no seu art. 8o, em que sugere que os sistemas de ensino têm liberdade para se organizar. Vejamos:

Art. 8o A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. § 1o Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. § 2o Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (BRASIL, 1996, s/p.)

Ou seja, ainda que haja indicação da necessidade do Ensino da Arte nos documentos oficiais (LDBEN, BNCC), não há uma política de Estado que garanta a presença transversal das quatro modalidades artísticas do Ensino da Arte em todas as etapas de ensino. Tal fato, além de interesses políticos

e econômicos que fogem ao escopo da função social da educação justificam parte da discrepância no desenvolvimento do Ensino da Arte nas regiões brasileiras. Infelizmente, Estados e Municípios que se opõem à presença transversal das Artes em seus currículos estão resguardados pela legislação vigente. Visto isso, reiteramos, para que as propostas educacionais sejam aplicadas, não basta apenas elaborá-las, é necessário que as leis se configurem como Políticas de Estado, na direção do que apontamos no começo deste texto.

As reflexões acima citadas corroboram para pensar a legislação vigente e as reformas curriculares de forma crítica no cenário educacional contemporâneo na tentativa de problematizar as ameaças que surgem para o campo da Arte na Educação. Nesse contexto se destaca as conquistas do movimento político da Federação de Arte/Educadores do Brasil que sempre garantiu a permanência e obrigatoriedade do Ensino da Arte no currículo escolar. No entanto, somos conhecedores que há estranhamentos/entraves em relação às orientações estruturais e pedagógicas da BNCC em várias regiões do país, as quais atropelam/travam a atuação dos professores nas escolas e na elaboração dos concursos públicos conforme afirmam Pimentel e Magalhães (2018, p. 225):

Em função das especificidades do componente curricular Arte e o exercício da carreira docente dos egressos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Música e Licenciatura em Teatro, há várias dúvidas/interpretações no processo de implementação da BNCC em vigor no que diz respeito: ao desenho curricular das escolas e a área de Linguagens, a formação/atuação docente, a carga horária, o direito dos egressos em realizar concursos públicos, dentre outras.

O Ensino da Arte na educação básica é garantido por Lei, porém, as orientações estruturais e pedagógicas da BNCC para o componente curricular Arte permanecem sem respostas efetivas diante do cenário de dúvidas e incertezas no processo de implementação do documento em cada região. Por isso, é necessário unir esforços para combater o descumprimento da Lei, os concursos polivalentes, e garantir a elaboração de propostas curriculares coadunadas com as realidades de cada região/escola para qualidade do Ensino da Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Considerando o exposto, retomando nossa questão que dá título a este subtópico: A quem interessa não cumprir a legislação vigente e por quê? Uma das respostas possíveis é: a pessoas que ocupam possíveis carregadas de poder político, econômico e social e que ganham, não só financeiramente, em manter a sociedade como está. Ganham com a ampliação das discrepâncias sociais; lucram com a mão-de-obra barata e não reflexiva proveniente da formação tecnocrática; se blindam com a manutenção da ordem social naturalizada como a única possível. Ou seja, interessa dizer não para a Arte quem pretende não ser questionado “por ela”.

PARFOR - um exemplo de Política Pública a se considerar. Caminhos já trilhados prósperos para a Arte/Educação

Mais de uma vez neste texto, salientamos a importância/necessidade/obrigatoriedade de formação específica de docentes das modalidades artísticas para atuar na Educação Básica, respeitando-se seu direito de atuação profissional exclusivamente na sua área de formação. Entretanto, essa é uma exigência que não é exclusividade da área de Artes. Ela é pertinente a todas as áreas de conhecimento para atuação docente na Educação Básica. A LDB/96, em seu Art. 62, destaca que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, s/p).

Sabemos que a formação docente ao longo da história foi cenário de elaboração de leis diversas e com direcionamentos diferentes. No escopo da formação docente, em 2014, foi publicado o Plano Nacional de Educação - PNE, cuja Meta 15 apresenta o seguinte texto:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, s/p)

Para além das críticas que já apresentamos neste documento, ressaltamos que uma política pública favoreceu o cumprimento da Meta 15 do PNE: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Vinculado a CAPES, o PARFOR é um Programa instituído para atender o disposto no Artigo 11, inciso III do Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009: “oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; e c) de nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 2009, s/p).

O objetivo do PARFOR é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica. Preparar profissionais que possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no País. Dessa forma, cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro foram ofertados no formato PARFOR em algumas regiões do Brasil. Destacamos que na Universidade Federal do Tocantins no período de 2010 a 2019 foi ofertado o Curso de Teatro/PARFOR, realizando assim a formação de docente de Teatro, atendendo o Estado do Tocantins.

Durante seus quase 10 anos de existência, a Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins, na modalidade PARFOR, formou 37 Estudantes. Pessoas que já estavam inseridas em redes de ensino nas diversas regiões do Estado do Tocantins. Profissionais que atuavam como docentes de Arte sem a formação exigida ou que tinham interesse em atuar. O alcance da formação no âmbito do PARFOR tem dois aspectos significativos importantes: supre demandas pessoais de formação profissional em área de interesse da pessoa; atende à necessidade de capacitação docente para atuação nas redes públicas de ensino.

Outro aspecto de grande relevância a se considerar nesse caso de formação via PARFOR é que o modelo de oferta dos componentes curriculares permitia que pessoas que não teriam como se deslocar para a cidade de Palmas em definitivo durante sua formação, puderam concluir o curso. Nos meses de Janeiro e Julho de cada ano, os componentes curriculares eram ofertados de modo condensado. Cada componente curricular era ministrado de segunda a sábado, das 08h às 12h e das 14h às 18h, durante uma semana. Isto permitia totalizar 40h presenciais de cada componente curricular.

As horas restantes eram cumpridas com atividades que poderiam/deveriam ser desenvolvidas nas cidades de origem de cada estudante.

Esta organização da oferta dos componentes curriculares permitiu que considerássemos aspectos cruciais para a formação e docência em Artes: a feitura, em termos de experimentações pessoais e coletivas; a reflexão sobre os processos, fenômenos e obras, produzidas no escopo dos componentes curriculares e para além deles; a contextualização artística, social, política e histórica, concernente aos estudos práticos, laboratoriais e teóricos em curso. Além disso, estudantes podiam realizar parte dos seus estágios nas próprias unidades escolares a que já estavam vinculados e produziam trabalhos de conclusão de cursos sobre essas experiências.

A experiência que acabamos de relatar é uma possibilidade efetiva de Política de Governo que deveria se firmar como uma Política de Estado. Ainda que não resolva todos os problemas relativos à Docência em Arte e as problemáticas dos currículos escolares, o PARFOR pode se constituir como uma iniciativa de descentralização da formação docente das modalidades artísticas dos grandes centros, ao mesmo tempo em que intensifica a relação entre local de atuação e formação na Licenciatura. Além de titular pessoas para exercerem atividades que faziam antes sem respaldo das leis, tal formação pode ampliar a rede de pessoas interessadas em refletir e batalhar pelo cumprimento da legislação em vigor e pela melhoria das condições do ensino de modo geral e de artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) de modo mais específico.

Considerações Finais

Nosso interesse em abordar alguns aspectos subjacentes a política educacional no contexto do Ensino da Arte não é somente para enfatizar os descompassos, as dúvidas e incertezas na educação básica, na formação e atuação docente e nos processos de ensino/aprendizagem. As relações de poder aí implicadas são o principal foco de nosso debate e a FAEB se agrega na luta política para equacionar os entraves que surgem nos estados e municípios objetivando ressignificar as mudanças curriculares propostas pelo Ministério da Educação.

As reflexões abordadas sinalizam para a necessidade de se investir em políticas educacionais que estabeleçam prioridades para o campo das Artes, a formação docente em articulação com a Educação Básica em todo território nacional e ratifica a relevância do PARFOR como um dos exemplos de Política Pública que vem cumprindo a função de formar professores de Arte - Artes Visuais Dança, Música e Teatro.

Sabemos que este texto não encerra o debate. Mas esperamos que ele nos incentive a continuar na batalha por uma educação voltada para a formação da pessoa humana em toda a sua amplitude.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC: versão 3, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacio-

nal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL, Decreto no 6.755, de 29 de Janeiro De 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf> 2009. Acesso em 25 de maio de 2023.

BRASIL, Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação –Disponível em:<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 25 de maio de 2023.

CATELAN, Fernando. Quem tem medo de política? Em: SAMPAIO, J. C. C. et al. Revista da FAEB. n.2, ano 5, maio/junho, 2023, p. 17-28.

CRUVINEL, Tiago. Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio? Urdimento, Florianópolis, v.1, n.40, p.1-23, mar./abr. 2021 2

MAGALHAES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Experiências de ensinar/aprender em Artes Visuais no contexto do estágio curricular: cenários de incertezas na formação de professores. Revista GEARTE, Porto Alegre: UFRS, v. 9, 2022.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Políticas educacionais e formação de professores em arte/artes visuais: ser vítimas ou protagonistas das mudanças? Em: 29º Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil. 7o Congresso Internacional de Arte/Educadores Norte da Resistência: Lugares e contextos da Arte-educação no Brasil. Manaus: 2019. Disponível em: <https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/>

MARTINS, Adriana dos Reis. Conversa com o Professor de Arte: Aspectos Teórico-Práticos do Currículo de Arte. Ed. Scienza, São Carlos, 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. Em Moreira, Antonio Flávio; Silva, Tadeu, Tomaz (org). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, Cortez, 1995.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHAES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? Revista GEARTE, Porto Alegre: UFRS, v. 5, n. 2, p. 220-231, mai./ago. 2018.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino/aprendizagem em arte e mediação: problemas e inovações. Em: QUEIROZ, João Paulo; OLIVEIRA, Ronaldo (org.). Os riscos da arte/educação, mediação e formação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIE-BA). 2018. Disponível em: <http://congressomateria.fba.ul.pt/rede.htm>. Acesso em: 21 jul. 2018.

PYKOCZ, Danielle; BENITES, Larissa Cerignoni. A construção discursiva da realidade na Base Nacional Comum Curricular. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 49, e250430, 2023.

ROCCO, Myrian Justen Prestes. Reflexão da práxis pedagógica no campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação” à luz da BNCC na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. PPGL-UFT. Palmas-TO, 2023.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. De mundos im/possíveis a potências de mundos. Em: SAMPAIO, J. C. C. et al. Revista da FAEB, n. 2, anos 4, abril/maio, 2022, p. 36-44.

XIMENES, Priscilla de Andrade; MELO, Geovana Ferreira. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ARTE/EDUCAÇÃO NA ESCOLA

Alexsandro do Nascimento Santos⁹¹

Alexsandro do Nascimento – Tá bom. Então vamos lá! Eu me organizei para falar dentro do tempo, então preparei uma sequência de slides, mas prometo que não vai dar sono ou vou tentar para que não dê sono. Né? Eu não sei se vai projetar ali. Né? Mas quero começar dizendo que, dentro do Ministério da Educação, a minha tarefa é liderar a área de políticas e diretrizes para toda a educação básica. Então, desde a educação infantil, passando pelo Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E estão na minha pasta alguns presentes deixados pelos governos anteriores, como as escolas cívico-militares e o novo Ensino Médio. Então, é uma tarefa árdua, mas eu tenho aprendido muito nesse tempo que eu estou no Ministério da Educação. E uma das coisas que eu refleti bastante desde que eu recebi o convite aqui para estar nesse congresso é o quanto essa discussão sobre a arte-educação está ausente de certos debates de política educacional no Brasil. Como a gente tem um signo histórico, assim, de problemas na área da alfabetização, por exemplo, temas como esse dominam o debate de política educacional e outros temas ficam muito na margem. Ficam muito invisibilizados – vamos dizer assim. Então, uma parte das reflexões que eu vou fazer aqui com vocês parte dessa minha visualização do problema. Vou pedir licença para levantar. Tá bem? Bom, acho que aqui todo mundo sabe que o campo da arte-educação vive no Brasil vive uma história de disputas sobre qual é o lugar e qual é o sentido das práticas de arte-educação no currículo escolar. De partida, a gente já sabe que nem toda a arte educação está no currículo escolar. Ainda bem que há práticas de arte-educação e outros espaços tão legítimos quanto a escola. Mas, como o tema da mesa é a escola, é importante que a gente parta desse ponto de partida. Né? Que há um conjunto de disputas em torno do lugar e do sentido das práticas de arte-educação na escola. E essa disputa não é uma disputa ingênua, ela é uma disputa por projetos de sociedade e por projetos de formação humana. Dependendo do lugar que eu localizo a arte-educação na escola, eu estou pautando um certo tipo de projeto de formação humana, eu estou pautando um certo tipo de projeto de sociedade. Então, essas disputas precisam estar no nosso radar pra gente responder a pergunta sobre “que tipo de política pública nós precisamos pôr em marcha para arte e educação no Brasil?” Eu preciso discutir qual é o lugar da arte Educação na formação dos sujeitos e qual é o lugar da arte educação no projeto de sociedade que a gente quer movimentar. Isso significa dizer que nós precisamos pensar sobre esta sociedade brasileira, que é uma sociedade extremamente desigual e hierarquizada. Né? Ela tem hierarquias que se cruzam: hierarquias raciais, hierarquias socioeconômicas, hierarquias de gênero, hierarquias regionais... Eu estava comentando ali na plateia

91. Possui mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2015). É Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Básica no Ministério da Educação e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo - Unid. Foi Diretor-Presidente da Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo (2019-2023). Cumpriu estágio pós-doutoral junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração Pública e Governo (EAESP - FGV).

que uma parte do problema de eu não conhecer a obra do professor João Denis tem a ver com um certo tipo de colonialismo Paulista que faz a gente não enxergar outras vozes que compõem esse território-nação chamado Brasil. Todo mundo é obrigado a enxergar a produção do eixo Rio-São Paulo, mas o restante do Brasil passa por processos de invisibilidade que tem a ver com as hierarquias sociais, com qual lugar de cada sujeito nesse projeto de sociedade. E há, também, uma visão importante pra gente trazer aqui de um projeto de exclusão de certas camadas da sociedade do campo da produção artística e simbólica. É como se a gente dissesse a todo tempo no Brasil que conhecer, experimentar, vivenciar, se apropriar das linguagens artísticas é algo reservado a uma certa classe social, a um certo grupo dessa sociedade e que, aos demais, isso não está franqueado. Aos demais isso não é um direito. A gente precisa lembrar-se dessas coisas, pra gente defender uma certa visão de arte-educação, partindo do pressuposto que a arte-educação está na escola para garantir um direito humano fundamental, que é o direito de acessar, compreender, vivenciar e tomar posse de uma dimensão essencial da experiência humana, que é a dimensão simbólica. Se a gente não pensar a partir dessa visão de direito humano que a arte educação procura garantir, ela vira supérflua. Ela se torna acessória. Se a gente não conectar as práticas de arte-educação na escola como uma parte fundamental da garantia de um direito humano – e se é direito humano, gente, é para todo mundo. Se é direito humano é para todas as pessoas. E é por isso que a gente batalha para que a arte-educação cumpra esse papel de garantir um direito humano fundamental à experiência artística; um direito humano fundamental de acessar, compreender, vivenciar, tomar posse dessa dimensão da experiência humana. E é preciso pensar que, quanto mais a gente garantir este direito humano à arte, esse direito humano à cultura, mais próximos nós estaremos de uma educação integral emancipatória para todos os sujeitos. Porque não dá pra gente falar numa educação emancipatória ou, nas palavras do Paulo Freire, numa educação libertadora, que não traga para o centro da formação a dimensão simbólica, a dimensão da posse das linguagens para se expressar, a posse das linguagens para vivenciar esse mundo na sua potência máxima. Tá certo? Eu tenho feito algumas pesquisas para... Olhando para essa questão aqui: como é que as práticas de arte e educação têm endereçado esse tipo de compromisso com o direito humano? Um direito humano, que, ao fim e ao cabo, está pautado para garantir que todas as pessoas possam fruir, sentir, pensar e fazer a partir das múltiplas manifestações das linguagens artísticas. Fruir, sentir, pensar e fazer as linguagens visuais. Fruir, sentir, pensar e fazer a música e a dança. Fruir, sentir, pensar e fazer a cena. Como é que a gente garante que as nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos vivenciem isso nas práticas de arte educação dentro da escola? Quando a gente fala do campo da arte-educação, a gente precisa pensar na conexão da dimensão estética do mundo com a dimensão política, ética, social, econômica... A gente tem que dessacralizar a dimensão estética. Tirá-la de um lugar de Dom. Né? Um certo pensamento social que gosta de apresentar a vivência artística – seja do lugar do artista, seja do lugar de quem tá fruindo a arte – como algo sobrenatural: só para alguns iluminados. Né? Muita gente ouve dizer assim: “nossa! Fulano nasceu pra arte!” Como se fosse algo genético. E se é genético não é direito de todo mundo. Depende da loteria genética. Né? Como se fosse algo reservado a uma certa elite. Então, como é que a gente pensa o fazer e as práticas de arte-educação a partir desse enquadramento? Quando eu... Eu falei para vocês que eu estou tocando algumas pesquisas. Uma delas, a gente tá analisando como é que as aulas de arte têm sido afetadas na escola pelos vários processos de reforma curricular. Dentre eles está a última reforma mais agressiva – vamos dizer assim. Que foi a reforma do ensino médio. Nesse gráfico, a gente acompanhou oito turmas de cada um dos anos ou séries da educação infantil até o ensino médio, durante dois semestres, e nós fomos marcando o tanto de aulas de arte que os estudantes tinham acesso. Olha o que acontece? Está começando lá na educação infantil, Turma de quatro anos, seis momentos na semana acontece uma experiência no campo das artes. Quando passa para a turma de cinco anos, a média são cinco tempos. Quando entra no ensino fundamental, uma queda vigorosa: na primeira série – primeiro ano – três

tempos de arte. Isso fica mais ou menos estável até o quinto ano. Do sexto ao nono ano, dois tempos de arte. Quando entra no ensino médio, um tempo. Até chegar ao terceiro ano do ensino médio, que, nessa mostra que a gente avaliou, não tinha nenhuma aula de arte na semana. A gente precisa pensar sobre isso. Por que é que, conforme as crianças crescem, o currículo escolar vai dizendo para elas que essa dimensão da formação é menos importante? A diminuição do tempo aqui é uma das expressões da deslegitimação do campo das artes no currículo escolar. Porque tempo tem a ver com uma visão de importância daquele conjunto de saberes. Quando eu vou diminuindo o tempo do componente curricular “arte”, eu tô dizendo: “esse conjunto de saberes é menos importante”. Tá certo? Essa é uma reflexão de política pública. Porque, como é que a gente desenha políticas de educação que empurram a arte para esse lugar marginal no currículo? Uma outra chave dessa análise que a gente fez foi a presença das linguagens artísticas no currículo. Então, dentro do tempo reservado ao componente curricular de arte, quais eram as linguagens mais privilegiadas pelas professoras e professores? Na educação infantil, a distribuição é mais ou menos equitativa nas quatro linguagens. Quando entra no ensino fundamental, as artes visuais começam a crescer a sua presença no currículo e começa a diminuir muito as artes cênicas, a dança e a música. Então, vejam que, conforme vai avançando a escolarização, as artes visuais ocupam a maior parte do tempo destinado ao componente curricular de arte. O teatro some no ensino médio. Né? As artes cênicas somem no ensino médio, mas elas já são bem restritas do sexto ao nono ano, com 9% do tempo. Isso revela uma outra dimensão desse fenômeno de políticas públicas para ensino de arte. Por que, quando eu vejo a formação Inicial na licenciatura em artes, quais são os cursos mais frequentes? Artes visuais. Então eu formo os professores de arte com um certo viés para a linguagem das artes visuais. Quando eu tenho cursos de licenciatura em dança, licenciatura em teatro... Na hora de prestar o concurso, eles perdem o privilégio artes visuais. Então é outra reflexão de política educacional. Se a gente quer pensar num cenário que as crianças adolescentes e jovens podem fruir, experimentar, conhecer todas as linguagens, a gente tem que mexer nesse gráfico aí. A gente tem que mudar alguma coisa de política pública para garantir que todas as linguagens estejam presentes no currículo. Né? Outros dados, agora de uma outra pesquisa que eu fiz, escutando 683 professoras e professores de arte da região metropolitana de São Paulo. Do meu universo de pesquisados, apenas 28% escolheram a licenciatura em arte como a primeira licenciatura da sua jornada. A maior parte dos casos são professores de outra área do conhecimento, geralmente pedagogas e pedagogos, que fazem uma segunda licenciatura em arte. E essa segunda licenciatura tem carga horária média de 600 a 800 horas apenas. Eu... É claro que é sempre interessante que um professor deseje, depois da sua primeira licenciatura, fazer uma segunda licenciatura, e escolha arte. Mas eu duvido um pouco da qualidade da formação em 600 horas ou em 800 horas para dar conta do que ele precisa fazer depois de práticas de arte-educação. 24% desses professores se declaram um pouco preparados ou nada preparados para desenvolver o trabalho pedagógico com as linguagens. Quer dizer: um de cada quatro professores não se sente preparado para trabalhar com as linguagens artísticas na escola. 73% deles têm vínculo precário, porque é um contrato de trabalho temporário ou eventual na escola. O que significa que, muitas vezes, ele está numa condição precária do exercício profissional, da qualidade da aula que ele pode ofertar dentro daquela escola. Aqui tem um outro dado do número de turmas que cada professor ou professora precisa trabalhar para completar sua jornada. Eu perguntei na pesquisa: quantas turmas você teve do componente curricular de arte no último semestre? Veja: 241 professores tiveram de 8 a 10 turmas. Se a gente trabalhar com uma média de 35 alunos por turma, que é uma média razoável para as redes, a gente tá falando de até 350 estudantes para esse professor encontrar toda semana e desenvolver alguma prática de arte-educação. É muita coisa. A gente ainda tem 168 professores dos que eu entrevistei que trabalham com mais de 10 turmas; 10 a 12; mais de 12 turmas. É outro elemento que complica bastante o trabalho com arte-educação na escola. Nós temos chamado isso de carga de trabalho do professor. Né? Quantas

turmas e quantas crianças adolescentes e jovens ele tem que lidar. E, geralmente, com tempos muito restritos. Né? São duas horas por semana para cada uma dessas turmas. Então, o trabalho fica fragmentado também. Por fim, aqui, uma outra informação que a gente coletou nessa pesquisa foi o direito desse professor e dessa professora de vivenciar experiências com a cultura e com a arte. Porque, para ele conseguir mobilizar boas experiências, boas vivências culturais em sala de aula, ele precisa ter repertório, ele precisa estar vivenciando, também, boas experiências e vivências na área da cultura e da arte. Então, eu perguntei assim: no último semestre, quantas vezes você frequentou uma dessas atividades culturais. Então, espetáculos de teatro está lá, na primeira coluna; shows de música, na segunda; cinema; dança e exposições. O azulzinho é quando ele não foi nenhuma vez nesse tipo de atividade, no último semestre. Veja: espetáculo de dança – a maior parte dos professores que respondeu à pesquisa não foi em nenhum espetáculo de dança no último semestre. Quando a gente pega espetáculo de teatro, 200 professores, de 680, não foram ao teatro no último semestre. Isso aqui, gente, precisa lembrar que não é para culpabilizar o professor não. Tá? Nós temos que lembrar que as condições salariais e as condições de vida e trabalho desses professores são extremamente precárias, de modo que organizar o tempo e, às vezes, o dinheiro para vivenciar uma atividade cultural é um sacrifício sim para esse professor e para essa professora. É preciso ter política pública para permitir que isso aconteça mais. Tá certo? Bom, por fim, esse dado é sobre formação. Nós perguntamos para os entrevistados se, no último semestre, ele teve acesso a algum tipo de formação continuada na escola, na rede de ensino na qual ele trabalha, no sistema universitário ou em outros espaços. Mas, 28% deles disseram que não teve nenhuma experiência de formação continuada no último semestre, nem na escola, nem na rede, nem na universidade, nem em outros espaços. Significa: vazio de formação continuada, gente. Zero. E o restante, a maior parte teve essa formação fora da escola ou fora da rede de ensino. Ou seja, na universidade ou em outros espaços. As redes de ensino não mobilizam políticas de formação, específica para os professores de arte. Então eles ficam, também, com baixo repertório pedagógico-curricular, porque a formação continuada está ausente – está deficitária. Qual é o nosso desafio? É lutar por instalar uma outra visão para o ensino de arte e educação na escola, para as práticas de arte-educação na escola. Uma visão, primeiro, que conecte a escola ao território, à cidade... Que conecte a escola aos outros espaços de circulação e produção cultural. Então, uma conexão dentro da escola com fora da escola. E uma visão de arte-educação que pense e ajude a reorganizar, a ressignificar os espaços da escola, os tempos da escola, as materialidades que estão presentes ali, na escola, o lugar da arte no currículo, os saberes que podem entrar e aqueles que não podem entrar na escola... Porque, muitas vezes, quando a gente fala de práticas de arte-educação, a gente ainda tem, no senso comum, estabelecido na sociedade, a arte num lugar sacralizado, que não tem a ver com o cotidiano e a cultura das pessoas que vivem no território. Quando a gente pensa nos saberes, na pluralidade dos saberes, os mestres de cultura popular fazem parte do ecossistema da arte-educação. As práticas culturais, nas múltiplas linguagens artísticas, vividas nas comunidades, também. Às vezes, a gente tem uma escola ao lado de uma escola de samba, e o diálogo entre as práticas de arte-educação mobilizadas na escola de samba e as práticas de arte e educação mobilizadas na escola regular não acontecem. Né? Então, essa conexão de saberes autorizados no currículo dos saberes marginais é muito importante. E no centro de tudo isso estão os sujeitos. Quem são os sujeitos da arte-educação? O sujeito educador, o sujeito educando, num processo de mediação cultural, que precisa acontecer numa perspectiva horizontal, dialética, cuidadosa, porque se trata de mediação. Não é transmissão: é mediação cultural. Isso muda tudo. Quando a gente muda a palavra de “transmissão” para “mediação”, muda a posição dos sujeitos; muda o tipo de currículo que tá sendo vivido ali; muda o modo de organizar o tempo; a hierarquia da sala de aula... Então, o que é que nós temos começado a pensar nesse compromisso do Ministério da Educação, em mover políticas públicas para arte-educação na escola? Uma primeira urgência é uma revisão das arquiteturas curriculares. Nós precisamos, de uma vez por

todas, superar visões conservadoras de currículo, que acabam por hierarquizar disciplinas, hierarquizar saberes... E por fazer uma divisão, na escola, de disciplinas que importam e disciplinas que não importam. Quando o sistema de avaliação da Educação Básica – o SAEB – escolhe avaliar “língua portuguesa” e “matemática” apenas, ele tá dando um sinal para as políticas educacionais de quais são os saberes que importam e quais são os saberes que não importam. Quando o número de aulas, como eu mostrei na no alguns slides atrás, de certos componentes curriculares é negociado – “porque agora é hora de ensinar matemática: vamos deixar arte para depois. Agora é a hora de ensinar língua portuguesa: vamos deixar arte para depois” –, eu tô dando um sinal de política educacional. Então, nós precisamos, urgentemente, como país, rever nossas arquiteturas curriculares. Um segundo elemento de política pública para arte-educação é a formação Inicial e continuada dos educadores e educadoras. Na formação Inicial, nós temos que pensar: qual é mesmo esse campo de formação de professores para a arte-educação? Q que é que ele tem de intersecção com o campo da formação dos Artistas? Se a gente fosse fazer uma divisão tradicional, qual é a relação entre os programas de bacharelado em artes e os programas de licenciatura em artes? Nessa intersecção está a arte-educação? E como é que a gente organiza essa formação inicial para dar conta da complexidade e da multiplicidade das linguagens artísticas? Será que vale a pena a gente voltar ao paradigma de um curso único de licenciatura, olhando para todas as linguagens? Será que vale a pena a gente caminhar para uma especialização, como tem acontecido nas últimas décadas? Licenciatura em teatro, licenciatura em dança, licenciatura em música... A gente precisa discutir isso, como país, para construir uma visão sobre formação Inicial e continuada. E não dá para construir isso, jogando para escanteio os professores e professoras que trabalham nos cursos de licenciatura em arte: eles têm que ser protagonistas dessa conversa. Temos que pensar a infraestrutura física e os insumos pedagógicos das nossas escolas. O que é que é preciso ter, em termos de materialidade, nas escolas? Recursos para desenvolver um bom trabalho com as linguagens artísticas. Né? Quais são os elementos fundamentais de um prédio escolar que permita boas experiências de arte-educação? Quais são os elementos fundamentais, do ponto de vista dos materiais pedagógicos, para que isso aconteça bem, na escola? Né? Não: eu fico pensando que é muito difícil ser professor e trabalhar com a arte-educação se o único recurso que eu tenho é o giz e a lousa e o meu próprio corpo. Né? Talvez a gente precise pensar: quais são os insumos pedagógicos necessários? Carreira, salário e carga horária dos professores que trabalham com componente de arte. Isso é muito crítico, porque, como é uma disciplina que tem poucas horas por semana em cada turma, para o professor fechar a jornada dele de 20, 30 ou 40 horas, ele é obrigado a pegar sempre muitas classes e isso torna o trabalho dele bem mais desgastante, bem mais difícil. E a conexão da escola com os territórios e a conexão da escola com espaços culturais e artísticos. Brasília tem uma experiência, pensada pelo Anísio Teixeira, que não está vivendo os seus melhores dias, mas é uma experiência interessante, que é a experiência das escolas-parque. Né? Em Brasília, você tem uma modelagem, que você tem: escolas-classe e escolas-parque. Dois tipos de escola. Na escola-classe, os meninos estudam num turno, e, no contraturno, eles vão para a escola-parque. O que é que tem na escola-parque? Arte, esporte e lazer. Então tem o professor de teatro, o professor de música, o professor de dança, o professor de artes visuais, o professor que trabalha com as práticas esportivas, o espaço brincante... E, naquela escola, só se faz isso. É uma escola vocacionada para as artes, para o esporte, para a cultura e para o lazer. Então, as crianças... Elas são... Quatro escolas-classe usam uma única escola-parque. Então, passa o ônibus, pega as crianças das escolas-classe, no período da saída, leva elas para as escolas-parque, elas têm ali o tempo na escola-parque. É uma experiência pensada pelo Anísio Teixeira, numa época em que o turno e o contraturno eram uma possibilidade. Hoje, eu tentaria fazer integrado. Eu tentaria não separar esse espaço específico das linguagens artísticas, do esporte, do Lazer, do espaço original da aula. Mas isso nos dá um sinal sobre que tipo de trabalho é possível fazer quando a gente tem prioridade para trabalhar com a introdução das linguagens artísti-

cas, do esporte, do lazer, na escola? Eu coloco na mesma dimensão de importância do currículo considerado regular, tradicional. Para eu acabar, né? É o último *slide*. Finalizando, eu quero dizer o seguinte: nós... O Brasil é um país federativo. Vocês sabem disso. Né? Então, o Ministério da Educação não tem escola de Educação Básica, praticamente. Quem tem escola de Educação Básica são as prefeituras e os governos de Estado. Então, o Ministério da Educação, ele pode induzir, coordenar, financiar, apoiar, mas a tomada de decisão está no nível subnacional: é na Secretaria Estadual de Educação, na Secretaria Municipal de Educação. Por isso a nossa luta é para trazer os educadores e educadoras como vozes desse debate, para que o Ministério da Educação caminhe junto com as necessidades e demandas da sala de aula. Mas esse processo é um processo de disputa. Eu volto a dizer: existe um campo na nossa sociedade que não quer, de jeito nenhum, que as classes trabalhadoras, que os mais pobres, que população negra e periférica, tenha acesso a um currículo potente no campo das artes, porque isso é perigoso para qualquer ditadura. É perigoso, para qualquer sistema de opressão, você permitir que as pessoas possam vivenciar o simbólico nessa máxima potência. Então, nós temos que nos lembrar disso sempre. Eu faço parte daqueles que querem que o Brasil seja para as pessoas que subiram a rampa com o Presidente da República no dia primeiro de Janeiro. Quando o Brasil garantir Direitos Humanos para a população indígena, quilombola, a população pobre das nossas periferias, a população LGBTQIA+, a população do campo, a população com deficiência... Quando o direito humano fundamental à arte, à cultura for garantido para esse grupo, este país será outro país. Então, eu quero convocar vocês a vir junto com a gente nessa luta. É uma disputa. Não é fácil. Todo dia a gente tem, na esquina, os canalhas querendo roubar o futuro. Mas, como a gente aprendeu a lutar, nós não vamos entregar essa luta, não. Nós vamos disputar, palmo a palmo, o presente e o futuro desse país, para as nossas crianças, adolescentes e jovens. Muito obrigado!

The background is an abstract composition of geometric shapes in various shades of orange and red. A large, bright orange pentagon is the central focus, containing the text. Other shapes in darker orange and red surround it, creating a layered, dynamic effect.

8.

**ARTE/EDUCAÇÃO
NA ECONOMIA
DA CULTURA**

ARTE, CULTURA E ECONOMIA CRIATIVA: POR UMA POÉTICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Cláudia Leitão⁹²

Vivemos tempos difíceis. A pandemia foi, sem sombra de dúvidas, uma expressão trágica das fraturas, impasses e agonias vivenciados pelo planeta nas últimas cinco décadas, e que estão cada vez mais visíveis no século XXI. Além das pessoas, também instituições, governos, redes, narrativas e valores estão contaminados. Intolerância, desigualdade, degradação ambiental, autoritarismos e negacionismos constituem alguns dos sintomas de uma mesma patologia social que vêm anunciando a crise do “eu egocêntrico” (MORIN, 2010, p. 205) e revelando os mal-feitos do Antropoceno. Quanto do progresso que realizamos poderemos ainda suportar? Como reagir, quando o ser humano ameaça a si próprio e ao planeta? Como neutralizar a pulsão de morte do individualismo possessivo, e fortalecer a pulsão de vida, presente nos cuidados e nas solidariedades comunitárias? Sabemos que as sociedades industriais desconectaram a natureza da cultura e a cultura do desenvolvimento. A visão de desenvolvimento limitada à acumulação material acabou por ampliar a concentração cada vez de renda e de riqueza, a sonegação de direitos, a precarização do trabalho, a destruição da biodiversidade, os desastres naturais e o sofrimento de populações em todo o planeta.

As dependências econômicas, produzidas pelas sociedades industriais, serão os sintomas de uma dependência ainda maior: a dependência cultural. Segundo Celso Furtado (2008), na civilização industrial, o deslocamento da lógica dos fins (voltados ao bem-estar, à liberdade e à solidariedade) para a lógica dos meios (a serviço da acumulação capitalista) produziu impactos negativos às liberdades criativas, aos recursos naturais, enfim, à própria humanidade dos indivíduos. Na sua obra “Cultura e Desenvolvimento em Época de Crise” (1984, p. 25), Furtado faz profecias surpreendentes sobre os significados da cultura e da criatividade na superação dos grandes desafios do planeta:

Todos os povos lutam para ter acesso ao patrimônio cultural comum da humanidade, o qual se enriquece permanentemente. Resta saber quais serão os povos que continuarão a contribuir para esse enriquecimento e quais aqueles que serão relegados ao papel passivo de simples consumidores de bens culturais adquiridos nos mercados. Ter ou não ter direito à criatividade, eis a questão.

92. É graduada em Direito pela Universidade Federal do Ceará - UFC (1981) e em Educação Artística pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (1982). É mestra em Sociologia Jurídica pela Universidade de São Paulo - USP (1988) e doutora em Sociologia pela Sorbonne, Université René Descartes, Paris V (1993). Na Universidade de Fortaleza foi professora do Curso de Direito (1984-1989); na Universidade Estadual do Ceará foi professora do Curso de Ciências Sociais (1995) e do Curso de Administração (1996-2015), onde coordenou o Mestrado Acadêmico em Administração (1996-2000), criou e coordenou a Especialização em Gestão de Produtos e Serviços Culturais (2000) e o Mestrado Profissional em Gestão de Negócios Turísticos (1999-2003). Foi professora do Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade (2014-2019), do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (2014- 2019). É Professora da disciplina de Economia da Cultura e Economia Criativa do Curso SESC de Gestão Cultural do Centro de Pesquisa e Formação do SESC-SP. Foi Superintendente do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, no Ceará (2001-2002) e Secretária da Cultura do Estado do Ceará (2003-2006). O Programa «Cultura em Movimento: SECULT Itinerante», criado em sua gestão, rendeu-lhe o primeiro lugar do Prêmio Cultura Viva, do Ministério da Cultura - MinC, na categoria Gestão Pública (2006).

Sabemos que as sociedades do conhecimento e das novas tecnologias continuam a (re)produzir desigualdade e exclusão. E, embora estimulemos a inovação de produtos ou de processos, não temos aprofundado os significados culturais da inovação social. Festejamos o surgimento de startups, de incubadoras para novos negócios, mas não construímos espaços para incubar comunidades, coletivos, religar saberes, mediar os mundos analógico e digital, no sentido de conectar e emancipar, especialmente, as juventudes, que devem ser ouvidas e estimuladas a participar da construção das soluções aos seus próprios problemas. Necessitamos de novas governanças, de eco-sistemas favoráveis aos sistemas alternativos de produção e de práticas empreendedoras colaborativas, de metodologias de enfrentamento à pobreza, de soluções sustentáveis para o desenvolvimento territorial, do reconhecimento das práticas culturais tradicionais, da gestão dos hábitos culturais em favor da alimentação e da saúde, da produção cultural verde, da integração das artes às cidades (especialmente em assentamentos urbanos vulneráveis), da humanização dos espaços públicos (por meio de novos usos do patrimônio cultural), de arranjos produtivos sustentáveis, de garantias de trabalho digno e inclusão dos jovens marginalizados, de acesso ao crédito para pequenos empreendedores, mas precisamos, sobretudo, de uma nova educação. Por outro lado, devemos reconhecer o nível de desconfiança das juventudes brasileiras acerca das instituições e dos programas governamentais. De um modo geral, as políticas de governo, em uma perspectiva normativa, propõem o que os jovens deveriam querer e deveriam buscar fazer, ao invés de indagar-lhes sobre os seus próprios interesses. Muitos dos programas, voltados às juventudes, partem de decisões de burocratas sem a devida escuta e participação dos sujeitos/protagonistas das respectivas políticas.

A Economia Criativa é uma economia baseada na abundância e não na escassez de recursos, pois seu insumo principal é a criatividade e o conhecimento humano, que são infinitos. Ela figura como uma estratégia fundamental para os países onde a criatividade é mais importante do que o domínio da ciência e tecnologia. Ao mesmo tempo, a natureza colaborativa dessa economia favorece a ação coletiva entre pessoas, comunidades, instituições, coletivos, sistemas produtivos e redes. Nesse sentido, uma nova matriz de desenvolvimento sustentável para o Brasil deve reconhecer e potencializar a transversalidade das políticas públicas de cultura e de economia da cultura, assim como as políticas de educação e ciência & tecnologia. Educar as juventudes brasileiras para a Economia Criativa é, antes de tudo, uma ação política de emancipação social e um grande passo na superação da desconcertante desigualdade brasileira. Embora não haja inovação sem criatividade, criatividade não é inovação. Inovação é a transformação do conhecimento e da criatividade em favor do bem-viver e do bem comum. Três elementos são essenciais para a inovação: o conhecimento e a criatividade, que constituem sua “ímatéria-prima”, aliados à indispensável transformação, o seu processo. O fato é que a inovação contém necessariamente conteúdo cultural, uma vez que tem por objetivo, direto ou indireto, participar e afetar o cotidiano dos indivíduos. Em outras palavras, o objeto da inovação é intervir nos meios de criação, produção, comercialização, consumo, comunicação, saúde, moradia, alimentação, entre tantas outras áreas estratégicas da vida humana, por meio das diversas tecnologias. O conhecimento e o reconhecimento das tecnologias sociais também são essenciais para a formulação de uma política cultural. Testemunhamos cotidianamente a criatividade popular se manifestando, sobretudo a partir da (re)invenção de tecnologias sociais, muitas vezes (e talvez por isso) produzidas em ambiente de precariedade e carência social.

A educação para a economia criativa, por ser constituída de áreas de conhecimento as mais diversas (arte, cultura, ciência e tecnologia), é por natureza complexa e transdisciplinar. Para atuar em um ecossistema criativo é necessário conectar, para conhecer, as partes e o todo e integrar saberes a princípios. Sugiro aqui a aproximação dos “Sete saberes necessários à educação do futuro”, propostos por Edgar Morin (2000): a compreensão da incerteza do conhecimento, a necessidade de religa-

ção dos saberes, a consciência sobre a condição humana e planetária, a ética do gênero humano, a necessidade de dar complexidade à existência humana, libertando-a de falsas crenças, negacionismos e determinismos; aos sete princípios da economia criativa (LEITÃO, 2023): cidadania e democracia, biodiversidade cultural e tecnodiversidade, inovação, sustentabilidade, inclusão produtiva, bem comum e bem viver. Compreendida como um sistema que empresta significado às suas dinâmicas, a economia criativa é fruto de um pensamento complexo, dialógico e não linear, que busca reunir ao invés de separar, que acolhe a religação dos saberes e a heterogeneidade dos conhecimentos, enfim, que estimula éticas solidárias em busca de um desenvolvimento com envolvimento. Trata-se de reabilitar, por meio dos princípios da economia criativa, os significados da própria economia, seja como ciência social - que não se abstrai dos contextos sociais, culturais, políticos, ambientais, históricos e filosóficos em que está inserida - seja como epistemologia nova, isto é, um conhecimento produzido por meio de uma nova forma de pensar o pensamento.

É urgente retomar, a partir das dinâmicas de criação, produção, comercialização e consumo de bens e serviços criativos, as contradições e tensões entre as palavras envolvimento e desenvolvimento, ou seja, é preciso desmascarar consensos suspeitos em torno dos impactos sempre positivos das indústrias criativas sobre o desenvolvimento. O grande desafio para os países do Sul é o de enfrentar a hegemonia das indústrias criativas, aprofundando os significados e construindo um novo léxico para a economia criativa que priorize, por exemplo, a força estratégica do patrimônio cultural e das tecnologias sociais de suas populações. Afinal, o Brasil poderia ser protagonista de uma nova agenda de desenvolvimento com envolvimento, a partir da economia criativa. Princípios são garantidores da essência de um sistema semântico, que oferece sentidos a uma realidade.

Vale, ainda, salientar que as infraestruturas, relações sociais, assim como as tecnologias, os recursos e o problemas locais devem fundir-se e (con)fundir-se nos currículos escolares favor de novas metodologias de ensino, fortalecendo o ambiente escolar como espaço central na articulação com os atores-rede no território. Afinal, na elaboração de um currículo voltado à economia criativa ou economia da cultura, a diversidade cultural exige um pensar e um agir na abordagem às complexas formações e relações sociais que se estabelecem na contemporaneidade, assim como se constituir como ponte para o diálogo com a criatividade. Na Escola, o pensamento criativo deve ser estimulado na mesma medida em que os alunos devem ser encorajados, tanto a trabalhar de forma colaborativa com outros indivíduos culturalmente diversos, quanto a desenvolver um modelo mental de comunidade. Não basta que o aluno conviva com diferentes culturas; é preciso encorajá-lo a compreender a originalidade e a complexidade e a contribuição de contextos culturais diversos para a sua vida. Afinal, é na circulação desses saberes distintos que as hibridizações podem ser promovidas, propiciando olhares mais acolhedores, mais integradores e mais criativos. (MAIA; MIYATA, 2020).

Educar para a economia criativa ou para a economia da cultura é uma aposta na ampliação e consolidação de comunidades criativas, que vêm buscando, em meio às frestas entre o estatal e o não estatal, soluções colaborativas para problemas comuns e que elas tecem redes e fazem comunidades, porque constroem um mundo solidário, que rompe dependências. Giorgio Agamben escreveu, em 1990, um belo livro chamado “A comunidade que vem”, observando que o *ethos* comunitário avança no mundo para enfrentar desafios e afirmar singularidades. Exatamente por lutarem por seus desejos, éticas e linguagens, as comunidades são muitas vezes ameaçadas por modelos econômicos que reproduzem uma vida inumana. Mas, mesmo invisibilizados, os diversos modos de viver em comunidade constituem formas estratégicas de resistência, que são, essencialmente, ‘atos de criação’. E, ao tomarmos a criação como um ato de resistência, consideramos que, as comunidades criativas, por serem produtoras de sociabilidades solidárias, produzem milagres na abertura de novos caminhos para a emancipação. Conforme observa Deleuze (apud AGAMBEN, 2018, p. 60): “cada ato de criação

resiste a algo e resistir significa liberar uma potência de vida que estava aprisionada ou ultrajada”. Em um mundo ensurdecedor, é urgente ampliar a capacidade de escuta. Em um mundo de ocultamentos, a ampliação da matéria social é uma urgência. De onde vêm as novas éticas, as novas vozes, que não estão necessariamente em partidos, colegiados, conselhos ou associações de classe? Em nossa hipótese, das comunidades criativas. Elas expressam uma tendência e uma esperança de crescimento da potência cognitiva do cuidar, do afetar e do deixar afetar-se, do (co)mover para por em movimento, face às teleologias mercantis do ‘ter’ e do ‘competir’. O valor da comunidade sempre estará presente, quando pessoas estiverem dispostas a considerar e priorizar, não aquilo que as separa, mas o que podem fazer juntas. Comunidades criativas vêm para superar cinismos, imobilismos e desesperanças e reinventar o humano em nós.

Ao longo de sua vida, Celso Furtado buscou emancipar a palavra criatividade da sua submissão à economia-mundo. Ao observar que “é nas formas que assume a criatividade que podemos encontrar a chave para captar as tendências mais profundas da nossa civilização” (FURTADO, 2008, p. 207), e que “resta saber quais serão os povos que continuarão a contribuir para o enriquecimento do patrimônio cultural comum da humanidade e quais aqueles que serão relegados ao papel passivo de simples consumidores de bens culturais adquiridos nos mercados”, Furtado não estaria nos convocando a pensar a criatividade como um bem comum? Afinal, o direito à criatividade, não constituiria, junto aos direitos culturais, um direito fundamental de terceira geração? Precisamos mais do que nunca lutar pelo “direito à criatividade” especialmente para grande parte das juventudes brasileiras que, embora com curso médio concluído, ou prestes a fazê-lo, estão sem rumo e sem perspectivas, quer de viabilidade como agentes econômicos, quer de oportunidade de expressão e realização como seres humanos. Mas, apesar de alijados do mercado convencional de trabalho, exibem talentos notáveis nos esportes, nas artes, na cultura, entre outros setores criativos.

Gostaria de imaginar as práticas educativas como ‘hormônios da imaginação’, pensando aqui a partir da poética de Gaston Bachelard sobre os quatro elementos: terra, água, fogo e ar (1997, 2008, 2009). Uma poética da educação seria aquela em que as artes e da cultura seriam compreendidas como o “tempero” capaz de produzir novas alquimias nos modos de conhecer. Arte e cultura seriam a *poiésis*, ou seja, constituiriam os fundamentos para novas experiências cognitivas. Na relação ensino/aprendizagem, as artes e a cultura seriam essenciais para reforçar nos indivíduos a musculatura do sonho, da criatividade e do humano em nós. Afinal, somos “Terra”, ou seja, somos enraizamento, por isso, necessitamos das artes e da cultura para reavivarmos os valores da ecologia, da biodiversidade e da sustentabilidade dos territórios e de suas populações. Somos “Água”, isto é, somos fluxos e, por isso, carecemos das artes e da cultura para ampliarmos nossas concepções de cidadania, assim como nossas sensibilidades para novas governanças. Somos “Ar”, ou seja, somos o intangível e, por isso, não podemos prescindir das “imatérias-primas”, essenciais à valorização da nossa diversidade cultural, alicerce da convivência entre diferentes. Mas também somos “Fogo”, imagem mítica do conhecimento, das artes e das tecnologias e, para ampliarmos nossa percepção sobre o mundo, necessitamos religar as artes, as ciências e as tecnologias em favor do bem viver e do bem comum. Nesse sentido, imaginar uma nova escola, ou mesmo uma nova universidade, significaria temperá-las com a cultura do acolhimento e do respeito à diversidade dos diversos conhecimentos humanos. Uma poética da educação não pode prescindir das artes e da cultura, capazes de restituir às nossas crianças e jovens o direito de sonhar, imaginar e criar. A alquimia ou o tempero das artes e da cultura na educação brasileira é imprescindível e urgente.

Enfim, a cultura é um *a priori* à educação, pois é ela que define os seus sentidos e suas possibilidades. Muitas organizações educacionais estão formando pessoas para velhas ocupações, enquanto o novo trabalho está sendo urdido todos os dias, sobretudo em função do avanço das tecnologias. A

economia criativa necessita de indivíduos que desenvolvam novas habilidades e competências para o novo trabalho, mas, sobretudo, que sejam protagonistas de um novo desenvolvimento. Não há desenvolvimento se não houver a capacidade dos indivíduos de fazerem escolhas, afirma Amartya Sen (2010). O desenvolvimento é a capacidade de criar soluções originais aos problemas específicos de uma sociedade, observa Celso Furtado (2008, p.110). Há no pensamento dos dois economistas um fundamento comum: não existe desenvolvimento sem liberdade. Furtado (2012, p. 77) estende essa visão à política cultural, considerada, antes de tudo, uma política social, cuja finalidade seria a de liberar e ativar as forças criativas da sociedade para reafirmar a democracia e ampliar o horizonte de aspirações da cidadania. Liberdade de criar é, portanto, da essência do conceito de desenvolvimento e insumo para a ampliação da cidadania. Essa premissa constitui as bases de uma economia criativa brasileira que só se efetivará a partir da educação. Afinal, criatividade a gente aprende na escola.

Cláudia Leitão

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **O fogo e o relato: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros**, São Paulo: Boitempo, 2018.

BACHELARD, G. **A água e os sonhos**, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A psicanálise do fogo**, São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A poética do espaço**, São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FURTADO, Celso. **Cultura e desenvolvimento em época de crise**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984

_____. **Criatividade e dependência na civilização industrial**, São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LEITÃO, Cláudia Sousa (Org). **Criatividade e emancipação nas comunidades-rede**: contribuições para uma economia criativa brasileira, São Paulo, SP: Itaú Cultural; Editora WMF Martins Fontes, 2023.

MAIA, Maria Vitória; MIYATA, Edson. "Diversidade cultural e criatividade: debatendo seu espaço no currículo, em: **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, dez. 2020, pp. 909–22.

MORIN, Edgar. **Meu caminho**: entrevistas com Djénane Kareh, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, São Paulo: Editora Cortez, 2018.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**, São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PARA UM AMOR NO RECIFE

Galiana Brasil⁹³

MESA 7 - Arte/Educação na Economia da Cultura

Galiana Brasil – Olá! Bom dia a todas, todes e todos! “Para um amor no Recife”: foi assim que eu chamei a minha fala de hoje (risos). Eu queria me apresentar. Eu sei que tem gente acompanhando, também, de casa. Meu nome é Galiana Brasil. Para os que me veem, mas não me ouvem, este é o meu sinal de libras. Para os que não me veem ou me enxergam com dificuldade, eu sou e me identifico com uma mulher negra, de pele clara. Eu estou aqui, sentada. Então, estou enquadrada. Vê-se a minha camisa e uma blusa por dentro, de cor bege. Estou com os cabelos trançados e com óculos de armação preta.

Eu quero agradecer ao convite do SESC e da curadoria desta edição, e o especial a Rudimar Constâncio e Everson Melquiades, e a toda essa equipe, incrível, de produção – paciente e cuidadosa – do SESC. Saudar minhas companheiras de mesa, Cláudia Leitão e Luciana Sales. As intérpretes de libras, meu muito obrigada. Saudar os homenageados deste ano, no Congresso. Aos quais eu tive a honra de cruzar nessa caminhada: Professor Fernando Azevedo e, em especial, Professor João Denis Araújo Leite, de quem eu fui aluna nesta casa. Queria pedir licença a vocês para ler as reflexões que eu trouxe aqui para dividir. Porque eu tenho 99,99% de me perder e me emocionar (risos) nessa fala, hoje, porque, realmente, é muito emocionante para mim estar aqui de volta. São muitos caminhos que me implicam a essa instituição, a essa casa e ao teatro e à arte-educação, enfim. Então, eu estou toda implicada. Eu sou recifense. Sou cria do teatro pernambucano e sou cria desta Universidade. Mas eu sou de Petrolina, também. Tá? Na realidade, eu sou uma autêntica peba. Mas isso é assunto para outra mesa, que eu não vou abrir aqui. A gente conversa disso em outro momento.

O convite é para falar de “Arte-Educação nas Economias da Cultura”. Porque eu sou boa aluna: já aprendi e já gostei desse plural aí. Recife é vanguarda e é referência absoluta, quando se fala de arte-educação na América Latina. Então, há muitas formas e vias de acesso para se pensar arte Educação na/para/com/a partir dessas economias de cultura. Pode ser por sobreposição, por ausência, por complemento, por fricção. Como toda construção social, isso não se dá como uma junção fluida ou natural ou orgânica. Até porque ainda é um processo de construção e de envolvimento: pensar a amplitude, a contaminação da arte-educação para além dos muros da escola. Acho que a gente, ainda, caminha nisso. E, ainda, é um desafio, também, entender a economia das culturas ou as economias das culturas numa dimensão processual, não necessariamente plasmada ou submissa aos ditames do mercado, ou fora de uma noção tão pragmática de produto e entrega.

A minha mirada para esta intercessão, hoje, se dá a partir do movimento de mediação, que é o lugar de onde falo, do campo da gestão cultural, pois, a mim, encanta e instiga pensar e exercer a gestão como uma pedagogia; pensar e exercer a gestão, também, como um processo criativo. É a pedagogia do

93. Possui licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). É especialista em Ensino da Arte, pela UFPE e em Literatura Brasileira e Interculturalidade pela Universidade Católica de Pernambuco. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro e Gestão Cultural e pesquisa na área de Currículo e ensino de artes. Foi gestora de artes cênicas e coordenadora pedagógica do curso de formação de ator no Serviço Social do Comércio - Departamento Regional de Pernambuco (SESC PE) e Professora Substituta de Fundamentos do Ensino da Arte no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da UFPE (2015) Desde outubro 2015 é gestora de Artes Cênicas do Instituto Itaú Cultural em São Paulo.

teatro que me dá compostagem para conceber e orientar projetos, para acolher e impulsionar equipes, para garantir e negociar recursos, por fim, para gestar políticas culturais para as artes cênicas, para a literatura e para a música, no âmbito de uma instituição privada, com recursos privados, mas com espírito público e que dialoga com as artes e os processos formativos, a partir de ações de fomento, fruição e formação. Raquel Gondim, que eu li, recentemente, nesse livro que a Cláudia vai lançar hoje, diz uma coisa que não me deixa mentir. Ela fala assim: “A economia criativa não deve ser concebida somente se baseando nas performances econômicas dos setores que a compõem, mas, antes, na qualidade de seus impactos nos territórios e nas suas populações”. Eu vou repetir: “na qualidade de seus impactos nos territórios e nas suas populações”. E é muito significativo, em 2023, alguém ainda estar dizendo isso. Não é à toa. Né? Que esse entendimento ainda está tão restrito. Gostaria de acrescentar, também, a esse pensamento dela, que “é preciso que os artistas, os arte-educadores, os agentes culturais que estão no exercício diário e direto dessa mediação com os públicos, ou, para usar um jargão bem econômico - com os consumidores de cultura e de arte, também se enxerguem nessa cadeia; também encontrem sentido nessa dimensão”.

Os números da cultura são impressionantes. O Itaú Cultural entregou, recentemente, um trabalho lindo dessa pesquisa, do PIB da cultura, mais de 7 milhões de postos de trabalho. Só em 2020, o setor movimentou mais de 230 bilhões. Isso equivale a 3,11% do PIB nacional, superando a indústria automotiva. Isso é quase um mantra, quase música: superando a indústria automotiva, superando a indústria automotiva. Então, ninguém é ingênuo para minimizar indicadores dessa ordem, dessa grandeza. Mas queremos, efetivamente, nos sentir parte disso. Sabemos o preço - isso a gente sabe - de lidar com a nossa dificuldade histórica em trabalhar com dados e evidências. De certo, pela natureza empírica de nossa matéria. Porque somos herdeiras, também, das oralidades. Trabalhamos com o efêmero. Precisamos dar espaço e validar, também, a nossa intuição. E, também, sim, precisamos encarnar e dar voz a essas cifras e números que nos apresentam o PIB da cultura.

Somos erguidos de poeira efêmera. Tudo isso nos constitui sim, mas, também, estamos no mundo regido pelo capitalismo. E sim, precisamos nos entender como profissionais que geram renda, que geram e forjam, inclusive, novas necessidades de consumo; que demandam políticas, rubricas, orçamentos públicos e privados. Penso que, cada vez mais, isso seja assunto para a sala de aula. Quantas disciplinas sobre gerenciamento de carreira, gestão de projetos, captação de recursos temos nos currículos de artes? Quantas? Na licenciatura ou no bacharelado? E nas escolas? As escolas que são verdadeiras incubadoras de produtores culturais, com seus calendários festivos, que, inclusive, já foi território de muita tensão com os professores de artes, por essa visão reducionista - lugar de fala bem do final dos anos 90 e começo de 2000. “Professor de arte é para fazer festinha na escola”. Quem não lembra disso? Né? Então, será que não há outra forma de capturar essa tecnologia dos festejos e dos ciclos como microuniverso das células dessas economias da cultura? Professoras, professores como curadoras, curadores; estudantes como agentes, como programadores, ampliando seu repertório e fortalecendo as relações com a escola, com as instituições e com as comunidades, aprendendo sobre a cadeia produtiva das festas e dos espetáculos, inserção de linguagens, pesquisa de campo, tema, relação com o entorno... Tudo isso pode vir como conteúdo. Nossa primeira experiência, inclusive, de crowdfunding, aqui, no Nordeste, eu acho que é vender rifa de rainha do Milho, por exemplo. Quem aqui nunca ouviu falar de um artista que diz, ou, quem aqui não é essa pessoa, ou já foi, que tem dificuldade de precificar o seu trabalho? A gente acabou de sair de uma mesa ouvindo o Professor Marcondes Lima falando de professores de artes com 30 anos de trabalho que nunca fizeram progressão. Por quê? De onde é que vem isso? Certamente, existe um *carrego colonial* aí. Certamente, a gente tem que racializar, para entender de onde vem isso. E se tem um carrego colonial, e ainda, se entendemos que há transdisciplinaridade suficiente para que isso ocupe projetos pedagógicos na escola, mapear essa culpa, entender o que é, o quanto ela define, o quanto ela nos corrompe - corrompe nossas escolhas

e percursos profissionais – é, também, um giro anticolonial, ou seja, o que eu estou trazendo aqui é o currículo, como ponto de contato, também, entre a arte-educação e a economia criativa. Um currículo que performe esse dialogismo entre o legado imaterial e o universo concreto, pragmático, dos mercados, das culturas, formando, preparando para esses códigos, dando acesso para esse universo. Arte-educação como ponte de acesso à economia criativa. E, a na mesma medida, uma economia da cultura contrapelo, que dialogue com os aspectos processuais e subjetivos das artes.

Penso que seja relevante, também, para pensar esses caminhos e desvios da arte educação em relação com a economia da cultura, não perder de vista que todos esses campos operam com suas epistemologias de forma independente: a arte, a educação, a economia e a cultura. São quatro campos completamente independentes, com suas epistemologias. Então, a gente tem que introduzir outro sentido. Que para mim, é muito caro e singular, porque esse é o meu lugar de fala e de pertencimento, que é o sentido de “fronteira”. Pensar que a relação entre esses quatro campos se dá em disputa, nos convoca, também, a tomar partido a fazer escolhas e, definitivamente, a não esperar, passivamente, que os encontros e esses pontos de contato aconteçam de forma aleatória, alienada. E digo isso, não como lugar de receio e fraqueza, pois, para mim, a fronteira é um lugar de soma: é uma Encruzilhada de forças e tecnologias de subversão. Há muito que aprender com quem tem a fronteira como existência. E isso se estende, também, aos corpos migrados. Filósofo Paul B. Preciado nos convoca a pensar as transformações políticas do mundo, a partir dos processos de transição de gênero e das práticas de imigração. “Na encruzilhada, ele diz. Porque ela é o único lugar que existe. Não existem margens opostas. Estamos todos na encruzilhada.

Há uma tecnologia, uma biotecnologia em revelação crescente, evocada e legitimada pelos corpos, pelas corpos, trans e travestis. Quais os valores éticos e estéticos da reivindicação de direitos humanos para as máquinas e de direitos tecnológicos para o corpo humano? Essa é uma provocação que eu amo, da Dodi Leal. Uma pensadora fundamental nessa discussão sobre a fronteira, que eu gostaria de iluminar aqui, também – da Fronteira e do trânsito – é Glória Anzaldúa, uma mulher mestiça, chicana – como ela se diz –, que escolheu viver a condição de fronteira em vários planos. Nem mexicana, nem norte-americana, lésbica, militante e que, vivendo entre América do Norte e mantendo-se ainda enraizada em seu pueblo ao sul, nos fala, com propriedade, desse não lugar. A Glória diz assim: “a fronteira entre os Estados Unidos e o México é uma ferida aberta onde o terceiro mundo se arranha contra o primeiro e sangra. E antes que se forme a casca, volta a hemorragia. A seiva vital de dois mundos que se fundem para formar um terceiro país: uma cultura de fronteira”. E sobre as pessoas que habitam esses territórios de fronteira, a Glória diz que são pessoas que estão em estado constante de transição. Seus habitantes são “os proibidos”, “os banidos”. Ali vivem “os atravessados”, “os vinhos”, “os perversos”, “os queers”, “os problemáticos”, “os mulatos”, “os de raça mesclada”, “os meio mortos”, em resumo, os que cruzam, os que passam por cima ou que atravessam os confins do normal. Presente.

Há muito que aprender com a sabedoria de Anzaldúa. Sua vivência de fronteira, certamente, é implicada nas tensões e barreiras causadas pelos limites, assim como seu sentido de travessia é milenar e ancestral. Ela fala muito que carrega uma tradição de migração – ela carrega do povo dela uma tradição de largos trajetos a pé. Nós, nordestinos, também carregamos. A mim importam os atravessamentos plurais, para que pensemos o quanto de construção esse conceito carrega e o quanto podemos interseccionar nos temas que nos trazem aqui. Ainda sobre migrações, eu queria trazer, também, uma fala do Milton Santos. Vai acontecer a ocupação Milton Santos, abrindo, hoje, no Itaú Cultural, e é muito importante visitar esse homem. Quando ele fala da condição da pessoa migrada, do choque de um processo, que ele vai chamar de “desterritorialização”. Vir para um lugar que você não ajudou a criar, cuja memória lhe é estranha, deixando para trás toda a sua cultura. Quem migrou, me acompanha nisso. E aí, você pode dizer: “um lugar que você não ajudou a criar”. Mas os nordesti-

nos levantaram São Paulo. Sim. Na memória coletiva. Mas, na individual, eu não botei um tijolo lá. Então, que lugar é esse de pertencimento? De deixar um passado e uma história e ajudar a construir um lugar que você não tem relação? No novo lugar, seu passado não está. Então, é urgente encarar o futuro. Perplexidade, primeiro, mas, em seguida, necessidade de orientação. “Essa proibição de repouso, essa urgência, esse estado de alerta exige da consciência um ânimo, uma disposição” – isso é Milton falando – “uma força renovadora. Enquanto a memória coletiva, o esquecimento e, conseqüentemente, a redescoberta são individuais, diferenciados, enriquecendo as relações interpessoais e a ação comunicativa”. Assim, o que parecia uma inferioridade, aos poucos, vai se tornando uma vantagem. Isso vale para todos os processos de migração, inclusive, e muitos de interior para a capital. Propondo uma torção desse conceito miltoniano de desterritorializar o chão, eu digo, aqui, para a gente desterritorializar o chão fundante desses campos: de arte-educação, de economia e de cultura, na busca de um território outro que possa abrigar os anseios e necessidades mais vinculados a um tempo em que a crise climática, a devastação da terra, o combate imoral contra a terra e contra os seus verdadeiros donos é, sem dúvida, a maior tragédia que testemunhamos e que, de alguma forma, em alguma medida, nos deixa a todes com as mãos, de alguma forma, também, manchadas de sangue, visto que estamos todes implicados nessa condição nefasta e autodestrutiva que se chama antropoceno.

Às vezes é preciso tirar o chão de baixo. Às vezes é preciso ruir com esse chão. Principalmente se a gente quer quebrar paradigmas. Para além de problematizar essa condição fronteira dos campos da arte-educação e da economia da cultura, propondo sua desterritorialização como estratégia de envolvimento e de implicação, que a mim importa mais do que a participação, gostaria de trazer à cena, também, outra frente criativa, como possibilidade de mediação, de ponte de acesso e possibilidade política de atuação entre esses universos. Eu vou até beber uma água para dizer isso. O teatro de grupo. O teatro de grupo e suas tecnologias. Há muito que aprender com esses sujeitos territórios. Essa sala de aula expandida, que se configura a vivência do teatro de grupo. Não vou olhar para a esquerda, para não me emocionar. Comunidades teatrais são multiversos que retroalimentam práticas sociais. Elas não estão imunes, blindadas ou ungidas em sangue, óleo sagrado, portanto elas refletem, catalisam, processam e devolvem em projetos, em propósitos, em poéticas as assimetrias e contradições que atravessam o nosso tempo. Evoé, Zé Celso! Salve, Teatro Oficina!

Público – (aplausos).

Galiana Brasil – Muitas delas atuam como espaços de formação abertos à cidade. É assim com a Escola de Teatro Popular da Terreira da Tribo, por exemplo, em Porto Alegre, que é gerida pela tribo de atores “Oi nós aqui outra vez”, legitimando o caráter formativo desse grupo, forjado num etos comunitário, que, há mais de 40 anos, poetiza a sua resistência. É assim, com a Paideia Associação Cultural, sediada na zona sul de São Paulo, que se distingue no campo da formação de crianças e jovens, em um percurso tracejado por processos de conexão e intercâmbio com grupos, em especial da América Latina. É assim com a Escola de Teatro Fiandeiros, aqui, em Recife, que se faz campo de estágio para alunos do curso de licenciatura em teatro da Universidade, e que, há quase duas décadas, se dedica ao ensino e aprendizagem do teatro para crianças. Além de trabalhar em seu repertório de criação, a Fiandeiros contribui com a formação de arte-educadoras, arte-educadores, assim como a formação de novos artistas e, certamente, de novos espectadores: o que é muita coisa. Quantas camadas de economia criativa esse grupo-escola atravessa e ajuda a girar? Quantos conteúdos de artes estão em pauta? Será que o espaço se beneficia de políticas de cultura e de educação? O mesmo acontece com a escola Pernambucana de Circo, na zona norte do Recife – um dos espaços de maior referência no Brasil de circo social –, como também com Daruê Malungo, em Peixinhos.

Trago esses espaços como territórios. Territórios-sujeitos, na tentativa de dar corpo/voz ou alguma materialidade aos hifens desses campos todos que estamos emanando, aqui. E aos indicadores,

que, muitas vezes, orbitam esses campos, como dados frios e pragmáticos. Eu queria dar carne, dar corpo e um pouco de voz a esse... Do que é que a gente tá falando? Outro lastro, singular, com aspectos premonitórios do universo do teatro de grupo, que ele carrega, na origem, são pressupostos e radiações do campo da gestão cultural: trabalho colaborativo, gestão de pessoas, administração de recursos, vocabulário controlado e, até é o mais atual conceito das corporações – a ESG –, se pensarmos nos três pilares que a sustentam, que diz respeito à sustentabilidade, responsabilidade social e governança, certamente, estão presentes no cerne dos teatros de grupo. E, quando eu falo teatro de grupo, gente, é a cena. Né? É a dança. É o circo, também. Tá? O que tem a ensinar, na recente teoria da gestão cultural, um grupo, como o grupo paulistano Munguzá, que ocupa um território fronteira, entre uma área mirada por processos de gentrificação e a outra, onde a humanidade é despida de sua dignidade? Crava um espaço singular, como uma espécie de LEGO gigante. O Teatro de Container, plantado ao lado da Cracolândia, e que, hoje, encarna outras formas de pensar a programação, numa espécie de utopia. Um lugar que abriu com uma comedoria, que você pagava o quanto quisesse, quanto pudesse, e que eles sempre disseram que a conta sempre fechava. Nunca houve prejuízo nisso. Quando olhamos para as formas de sustentabilidade de grupos, apartados da lógica de patrocínio e fomento versus o alcance de suas ações fora das capitais e grande eixos de concentração econômica, Grupo Ninho, no Cariri cearense, Companhia de Dança Qualquer Um dos Dois, no semiárido do pernambucano, e o Teatro Experimental de Alta Floresta, na região Amazônica, só para citar alguns. Todos esses, movendo gestão de espaços, mostras e festivais, com lógicas outras. Constatamos que há muita dobra a ser reconhecida nesse tecido vasto. Quantas economias movem e são movidas pela Companhia do Tijolo? Corpos migrados, tecendo poéticas a contrapelo, na cidade Arranha Céu. Um grupo, cuja cede se espraia por seus corpos e entre outras cedes de sua rede parceira, estendendo bens e contaminando outros artistas com seus lucros e seus dividendos também. A costela criativa do Tijolo é originada no teatro do vento forte. Salve, Ilo Krugli!

Público – (aplausos).

Galiana Brasil – Arte-Educação implicada na veia. O teatro, quando em organismo organizado, não apenas intervém, como forja sistemas de fomento. E olha que a barbárie é aqui: é agora. O fato é que o que conhecemos até este ponto, como sistema de produção, fomento, acesso e difusão, encontra-se sitiado ou nunca esteve garantido.

Para encerrar, o Brasil está em retomada. Há um pacto e seus impactos em construção. Então cuidemos para que essas políticas olhem com diferença as condições e os sujeitos desiguais, com vista na busca por equidade. A quem devemos confiar as validações de nossos trabalhos? Quem está produzindo as narrativas, as pautas, os cenários sobre os quais estruturam nossas poéticas? Que vozes estamos fazendo ressoar? Continuar cuidando para que a representatividade importe, mas, muito mais que isso, para que ela faça sentido. Que ela esteja nas corpas, nas vozes das lideranças, tanto quanto nos territórios desse país continental. Território-bioma. Território-mediador, como na visão miltoniana. O território renova com muita força. Retorna, novamente, como abrigo de solidariedade e também *locus* de disputa e produção de sentido. O território é sujeito. O território é colo: mola das políticas em curso. Ele acolhe, impulsiona, mas ele, também, regogita. Eu queria dedicar essa fala e evocar o Movimento de Cultura Popular, o Teatro Popular do Nordeste, a Escolinha de Arte do Recife, o Daruê Malungo, o Balé Popular do Recife e a Escola Pernambucana de Circo como território de criação. Assim como aos, já encantados, Dom Helder Câmara, Paulo Freire, Hermilo Borba Filho, Noêmia Varela, Marco Camarotti, Madre Escobar, Padre Reginaldo Veloso. Aos educadores viventes: Mestre Meia-Noite, Vilma Carijó, Fátima Pontes, Roberto Lúcio, Kalyna de Paula. Obrigada!

Público – (aplausos).

Luciana Sales – Muito obrigada, Galiana, por essa fala tão bonita e tão inspiradora para todos nós.

The background consists of several overlapping geometric shapes in shades of orange and red. A large red shape, resembling a stylized arrow or a chevron, points towards the right and contains the text. Other orange shapes fill the remaining space, creating a dynamic, abstract composition.

9.

**ARTE/EDUCAÇÃO
E POVOS
ORIGINÁRIOS**

A ARTE E A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO POVO ORIGINÁRIO XUKURU DO ORORUBÁ (PE)

Átila da Silva Frazão⁹⁴

Resumo

O artigo “A Arte e a Educação na Perspectiva do Povo Originário Xukuru do Ororubá” traz a Arte e a Educação Indígenas Xukuru do Ororubá, do povo originário situado no município de Pesqueira, Agreste do Estado de Pernambuco, inspiradas, perpassadas, ensinadas e aprendidas no cotidiano do Território a partir da Força dos Encantados de Luz, onde, pelos Rituais e pelas vivências do povo, das crianças aos velhos, os ensinamentos e as aprendizagens acontecem, rompendo com as ideias colonizadoras, catequizadoras, exploratórias, escravistas e que coisificam os seres da Natureza Sagrada. A Arte Indígena Xukuru do Ororubá, forma própria de expressão da Cultura Material e da Cultura Simbólica e da Identidade do povo, é presente perenemente na educação dos seus, fortalecida na educação indígena que se dá na comunidade e desemboca na educação escolar.

Palavras-chave: Arte e Educação Indígenas Xukuru do Ororubá, Ancestralidade, Decolonialidade, Encantamento.

O povo originário Xukuru do Ororubá, localizado no Agreste de Pernambuco, no município de Pesqueira, tem seus primeiros relatos histórico-documentais em meados do século XVII no contexto da invasão portuguesa e a chegada do catolicismo, quando João Bernardo Vieira de Mello tomara posse das sesmarias – sexta parte de terra – cedidas pela coroa. Com o propósito de colonizar e catequizar, inúmeras foram as vidas ceifadas e corpos violentados e escravizados dos indígenas, coisificando os seres, explorando a natureza, impondo uma língua e uma religião, e proibindo as práticas culturais, religiosas e identitárias. Por outro lado, ainda no período pré-colonial, o Território Indígena (TI) Xukuru do Ororubá sempre fora muito produtivo e frutífero, com clima ameno e dispondo de recursos hídricos vastos, afirmando o que o povo originário em questão defende: a preservação da Natureza Sagrada. Na atualidade, o Território tem uma extensão de 27.555 ha e é organizado socio-politicamente em três (03) regiões geográficas: Agreste, Ribeira e Serra, cuja gestão é democrática e participativa através das Instâncias de Organização Sociopolíticas, como lemos em Frazão (2022):

A gestão territorial é participativa à luz do Bem-Viver, onde oito Instâncias de Organização Sociopolítica atuam junto ao Cacique Marcos (Líder Sociopolítico) e aos Pajés Pedro Rodrigues Bispo – Zequinha – e Márcio (Líderes Religiosos) nas mais diversas formas, a saber: Conselho de Lideranças, COPIXO (Conselho de

94. Indígena Xukuru do Ororubá. Filósofo, Graduado em Filosofia pela FAFICA, Especialista em Ensino de Astronomia e Ciências Afins pela UFRPE, com pesquisa em Astronomia Indígena, e Especializando em Interculturalidade e Decolonialidade na Educação Escolar Indígena e Quilombola pelo IFPE Sertão. É Poeta e Escritor, com 03 Antologias Poéticas e 01 obra de “Histórias do Povo Xukuru do Ororubá” publicadas e é Vice-presidente da Sociedade dos Poetas e Escritores de Pesqueira - SOPOESPES. Professor de Filosofia e Gestor Escolar, da Rede Estadual de Pernambuco e Membro do Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá - COPIXO. Atua ainda como Produtor Cultural e Encantador de Histórias. >> atilasfrazao@gmail.com <<.

Professores Indígenas Xukuru do Ororubá), CISXO (Conselho Indígena de Saúde Xukuru do Ororubá), ACIX (Associação da Comunidade Indígena Xukuru), Comissão Interna, Poyá Limolaygo (Coletivo de Juventude), Coletivo de Mulheres e Equipe Jupago (FRAZÃO, 2022, p. 20).

Compreendendo o Território como Sagrado, o povo Xukuru do Ororubá tem uma relação íntima com a Mãe Natureza, morada dos Encantos de Luz⁹⁵, donde a força emana e donde é adquirido a Agricultura de Existência, também chamada de Agricultura do Encantamento (ORDONIO, 2020), que considera o tempo de preparar o solo, o tempo de plantar, o tempo de cuidar, o tempo de colher, o tempo de comer e o tempo de festejar (FRAZÃO, 2022), tempos ensinados e aprendidos pela Natureza Sagrada. Ao falar do TI Xukuru do Ororubá, o COPIXO – Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá – diz que:

Para nós Xukuru do Ororubá, o Território é fonte de inspiração, sabedoria e produção de conhecimentos, sendo um espaço histórico de lutas, conquistas e resistências, representando assim a memória viva do povo, pois é no solo sagrado que as ideias coletivas se materializam através da orientação dos nossos Encantados. O Território não é um espaço de disputas de poder, mas de união das forças para o fortalecimento da identidade étnica. É a moradia dos nossos antepassados, da nossa geração e das gerações futuras, onde são cultivadas nossas crenças e tradições; nele o povo sente a perspectiva de pertencimento mútuo (COPIXO, 2017).

Na perspectiva do Povo Originário Xukuru do Ororubá, inspirado no Território Sagrado e na Força Encantada, a arte é basilar à Cultura Material e Simbólica, em simbiose, a Cultura Material, tudo que é palpável e mensurável como: a Barretina⁹⁶, a maraca, o Jupago⁹⁷, os Tacós⁹⁸, os colares, o abano, a esteira, o arco-flecha, as plantas medicinais, as sementes, dentre outros artefatos da Arte Indígena, e a Cultura Simbólica, que envolve a Transcendência, a Crença, como: o Toré, o Ritual Sagrado, a Pajelança, a crença na Força do Encantamento, e que tais culturas alicerçam a Identidade e a Espiritualidade do povo. Arte esta presente já nas pinturas rupestres marcadas nos espaços mais diversos do Território, desde os primórdios (pré-colonial), donde expressam o modo de vida, hoje denominado de Bem-Viver (ORDONIO, 2020).

O modo de fazer arte é inspirado no Encantamento, são os seres espirituais que inspiram a corporeidade dos viventes físicos a construir e produzirem os elementos identitários, uma correlação entre Matéria e Metafísica (FRAZÃO, 2022). Romper com a ideia de que indígena produz artesanato é decolonial, é des(construção), é (re)significação e rompimento com tudo o que fora imposto com a colonização portuguesa e com a catequização cristã católica, e que ainda é, de forma errônea e desinformada, reproduzido em escolas, academias e na sociedade. Esta arte, denominada Arte Indígena Xukuru do Ororubá, é uma epistemologia que personifica e não coisifica (VIVEIROS DE CASTRO, 2015), que não torna em objeto o que é vida, o que é perene. É Arte, com inicial maiúscula, marcada e desenhada com sangue ancestral indígena e negro, é Arte (Re)Existência; é Arte sentida na musicalidade e na poeticidade dos pontos de Toré indígenas, na dança, na convivência, na festa, no celebrar do povo que existe e resiste, independentemente do tempo cronológico.

95. Também denominados de Encantados, de Força do Encantamento e de Irmãos de Luz, os Encantos de Luz são seres espirituais que habitam na Natureza Sagrada, presentes nas águas, nas pedras, nas atas e no ar, que orientam e protegem diariamente os indígenas.

96. Manto da Natureza Sagrada, representação do Povo Xukuru do Ororubá, confeccionada da palha do Ouricuri ou Coco Catolé.

97. 3 Instrumento ritualístico utilizado pelos indígenas de sexo masculino durante o Ritual para compassar a pisada.

98. Da Língua Materna, Vestimentas.

Na batida dos pés e no compasso do Jupago, a Arte Indígena Xukuru do Ororubá orna, elabora e significa o que é a Ancestralidade do povo originário Xukuru do Ororubá. Cada elemento contido em cada detalhe traz detalhes e marcas da Natureza Sagrada presente no Território, uma vez que pela “observação da Natureza Sagrada é possível adentrar e sentir de perto o espaço circundante e o Universo, independentemente do lugar que ocupamos e/ou pertencemos” (FRAZÃO, 2022). Tais vivências e práticas são passadas de geração em geração, dos Toypes⁹⁹ aos Opipes¹⁰⁰, como afirmação artística alimentada pelas tradições de um povo vividas cotidianamente. É Arte sentida, dotada de força, lavada por sangue ancestral que voltara às veias dando força. É Arte ensinada na educação indígena do povo, como diz Xikão Xukuru¹⁰¹:

Existe uma educação de forma diferenciada, educação especificamente voltada na cultura daquele povo, ou seja do nosso povo, por que a gente sabe que é a partir das escolas que as crianças começam aprender os costumes tradicionais dos nossos velhos, por que a escola anterior que era a escola indicada na forma do MEC, ou seja no governo dos antepassados, é uma escola que tira todo o direito de costumes e preservação dos direitos dos índios, os índios perdiam a sua linguagem materna. Como hoje a maioria dos Xukuru não fala, quase ninguém fala a linguagem materna, apenas tem palavras soltas, que hoje está dando dificuldade para nós e isso foi perdido através das escolas. As escolas só ensinavam para as crianças que o Brasil tinha sido descoberto, mas nunca disse para ninguém que o Brasil foi invadido, mas nunca disse para ninguém que essa terra era dos povos indígenas. Então só a partir das escolas é que a gente tem que fazer o resgate cultural e as crianças no futuro tem que tomar conta e dar conta desse processo de caminhada que a gente está seguindo (Xikão Xukuru, 1998).

Arte sentida e vivenciada, e Arte ensinada nas escolas indígenas do povo, é Arte que forma guerreiros e guerreiras do povo, para o seu Território e para além das suas fronteiras demarcadas, uma vez que são “pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover” (KRENAK, 2019, p. 26).

Ao tratar-se de educação, o povo Xukuru do Ororubá considera a educação indígena como esteio da luta, donde é ensinada e aprendida pela ancestralidade, presentificada pelos Toypes. De pequeno ao grande aprende-se, com afetividade, num processo de ensimesmamento (ORTEGA Y GASSET, 1960), e que pelas rodas de conversas e pelas encantações de histórias, participando da história narrada-contada e vivida (FRAZÃO, 2021), percebemos a riqueza de detalhes da própria história. Este perceber-se é decolonial, é rompimento de amarras coloniais, exploratórias e escravocratas que a educação indígena possibilita, quando Alpízar (2015) diz:

Pero, ¿cómo se expresa la neocolonialidad en la educación? ¿Cómo podemos desarrollar procesos descolonizadores? Estos procesos solo podrán tener lugar una vez que se tenga conciencia de la necesidad de cuestionar aquellas cosas que se han convertido en parte del sentido común de las personas, y que tienen que ver con ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿quién está autorizado a producir conocimiento?, ¿quién determina esos criterios?, ¿por qué nos representamos

99. Da Língua Materna, Mais Velhos.

100. Da Língua Materna, Crianças.

101. Francisco de Assis Araújo, cacique do Povo Xukuru do Ororubá, assassinado em 20 de maio de 1998 por defender e lutar pela retomada do território indígena, também chamado de Mandaru, nome Indígena dado pelos Encantos.

de una manera y no de otra?, ¿cómo llegamos a ser lo que somos hoy?, ¿cómo concebimos a los otros?, ¿existe otra forma de comprender nuestra história? (ALPÍZAR, 2015, p. 124).

A Arte/Educação do Povo Originário Xukuru do Ororubá é musicalidade transcendente, significada e significante, criada e co-criadora da vida. É libertadora por transformar sangue e dor em esperança, em alegria e em festa (FREIRE, 2005). É lançar o olhar para os Opipes e ver neles possibilidades outras, possibilidades de transformação dos tempos ontem-presente-do-hoje, do hoje-presente-do-ontem e do amanhã-presente-do-hoje. No presente-do-hoje, continuidade do que os nossos Ancestrais foram, possibilitamos que o amanhã-presente-do-hoje seja frutífero e perene pela história construída e continuada, e que os traços da Arte e os frutos da Educação sejam colhidos com safra boa, como nos ensina a Agricultura da Existência.

A Arte e a Educação na perspectiva do Povo Originário Xukuru do Ororubá são possibilidades do Ser, imersão filosófica, antropológica, sociológica, espiritual-religiosa, epistêmica e de (des)construção. Trata-se de Retomar as Academias para decolonizar seus Currículos e “Grades”, que constantemente coisificam aqueles que ousam beber das suas fontes de conhecimento, estuprando não mais os seus corpos como fizera a colonização portuguesa e a catequização cristã católica no período colonial, com a invasão no Brasil, mas estuprando mentes por meio de uma colonização velada. Cabe-nos, caro leitor, ressignificar processos e desconstruir “ordens”, significando donde partimos, do chão e do território que pisamos, vivemos, sofremos e esperamos, como (Re)Existência da História que nos cabe e que nos é. A perspectiva deste povo aqui citado, e que não difere de quem vos escreve, porque somos-o, trata-se de uma afirmação que serve-nos como inspiração e vivência.

Somos Seres da Natureza para com a Natureza Sagrada, espécies pertencentes e partícipes dela, não como superiores ou uma espécie para além, somos de fato, criação dela e co-criação da mesma, chamados ao cuidado da morada da Força do Encantamento.

Referências

- ALPÍZAR, J. S. Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. Revista Electrónica Educare, 2015.
- COPIXO, Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá. Eixos Orientadores da Educação Escolar Indígena Xukuru do Ororubá. Povo Xukuru do Ororubá, 2017.
- FRAZÃO, Átila. Histórias do povo Xukuru do Ororubá. 1. ed. Pesqueira, PE: Ed. dos Autores, 2021.
- FRAZÃO, Átila da Silva. Cosmovisões Etnoastronômicas Xukuru do Ororubá. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Especialização em Ensino de Astronomia, Recife, 2022.
- FRAZÃO, Átila da Silva. Cosmovisões Etnoastronômicas Xukuru do Ororubá. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Especialização em Ensino de Astronomia, Recife, 2022.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KRENAK, A. Ideias para adiar o fim do mundo. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ORDONIO, Iran Neves. et al. Retomada das práticas de agricultura tradicional Xukuru do Ororubá no CAXO da Boa Vista. Cadernos de Agroecologia - ISSN 2236-7934 - Anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia, São Cristóvão, Sergipe - v. 15, no 2, 2020.
- ORDONIO, Iran Neves. et al. Agricultura do Sagrado e a Cultura do Encantamento Xucuru como tema central do I Seminário de Educação do Campo e II Seminário de Agroecologia do IFPE. Cadernos de Agroecologia - ISSN 2236-7934 - Anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia, São Cristóvão, Sergipe - v. 15, no 2, 2020.
- ORTEGA Y GASSET, J. O Homem e a Gente. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1960, p. 62-65
- VIVEIROS DE CASTRO, E. Metafísicas canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural. - São Paulo: Cosac Naify; N-1 edições, 2015.

ARTE E EDUCAÇÃO INDÍGENA: ENSINAMENTOS ANCESTRAIS

Elisa Urbano Ramos¹⁰²

1. Introdução

O presente texto busca trazer um entendimento sobre a relação entre “a arte e a educação”, em princípio a partir da essência do Povo Pankararu. Mas traremos também para essa composição outras dimensões, o que amplia o significado dos tantos elementos que podem constituir a arte indígena, a arte educação e suas múltiplas faces.

Então vamos traçar uma trajetória entre o território e a instituição escola em Terras Indígenas, onde o diálogo entre tradição e a contemporaneidade se constituem em elementos da arte no cotidiano da aldeia e da escola.

Para início de conversa: “EDUCAÇÃO INDÍGENA SE APRENDE MESMO É NA COMUNIDADE, E A ESCOLA SISTEMATIZA ESSES SABERES”. É com essa célebre frase de Professores/as e Lideranças indígenas em Pernambuco, que começamos a nossa reflexão envolvendo arte e educação na escola indígena.

Nesse sentido vamos definir educação como um processo de ensinamentos ou transmissão de conhecimentos que passam de geração a geração. Esse processo se constitui em um sistema próprio de educação, pois é parte integrante na constituição do espaço “território” enquanto morada de todos os seres visíveis e invisíveis, das dimensões objetivas e subjetivas. Portanto, Território sagrado, morada dos nossos antepassados e da nossa descendência.

Assim sendo, quando fazemos menção à “educação indígena” estamos fazendo referência aos ensinamentos que são passados pela família, considerando sempre os saberes dos mais velhos e mais velhas, uma vez que estes são os sábios e sábias da aldeia, os detentores e detentoras dos saberes tradicionais.

O que chamaremos aqui de objetos de arte, constituem-se em elementos identitários, que na sua dimensão do sagrado, utilitária, econômica e decorativa, fazem uma ponte entre a vivência na aldeia e o contexto pedagógico nas escolas.

A partir desse entendimento sobre educação, que dimensionamos perspectivas para a instituição escola em Terras Indígenas, é quando fazemos um paralelo entre educação indígena e educação escolar indígena. Dessa forma podemos falar do ponto de vista dos documentos oficiais, mas sobretudo da essência indígena em educação escolar indígena, específica, diferenciada, intercultural e bilingue.

102. Indígena do povo Pankararu, professora no ensino médio e fundamental, e coordenadora pedagógica, na Escola Estadual Indígenas Logradouro, na Terra Indígena Entre Serras de Pankararu. Possui graduação em Licenciatura em Letras, pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (2000), e mestrado em Antropologia, pela Universidade Federal de Pernambuco (2019). Integra a Comissão de Professores e Professoras Indígenas de Pernambuco (COPIPE), e é coordenadora do departamento de mulheres indígenas da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME)

2. A escola indígena.

A instituição escola em terras indígenas, apesar do seu contexto histórico de negação e apagamento das identidades e culturas indígenas, vem para esse contexto atual com uma nova roupagem. Uma mudança que veio da desconstrução da escola que tínhamos para a escola que queremos. É a escola que queremos é algo que esteja em prol de nossas lutas por direitos sociais e coletivos, que valorize e fortaleça a nossa cultura.

Nas últimas décadas comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada em contraposição à tradição assimilacionista e integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente. Estas experiências tinham como uma de suas finalidades o apagamento das diferenças culturais, tidas como entraves ao processo civilizatório e de desenvolvimento do País. **(PARECER CNE/CEB Nº: 13/2012 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação Escolar Indígenas)**

Pois o cotidiano na escola indígena é dinâmico, está configurado com as atividades dos homens e das mulheres na aldeia. Por isso a educação escolar indígena deve refletir sobre a cultura e sua interface com o cotidiano desses povos. Daí a constituição da educação escolar indígena, da forma que atenda os nossos anseios.

Uma educação escolar que compreende que na comunidade, vários são os tempos e espaços de aprender e ensinar, a ida para o roçado, as feiras, a confecção de artesanatos, os terreiros e os momentos de rituais sagrados, o hábito de contar história, a alimentação e remédios nativos, as fontes, as nascentes, as pedras, as serras e toda uma relação com os diversos elementos da natureza. Assim sendo, a escola é um desses espaços, e por isso deve ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Portanto, a escola indígena faz parte do projeto societário, um projeto de futuro do seu respectivo povo, futuro esse que traz como base sua espiritualidade e cosmovisões próprias.

3. Arte na comunidade.

Vamos pensar a arte a partir de sua presença nas aldeias, para depois darmos uma roupagem pedagógica. É nesse sentido, que os elementos e objetos que compõem essa ideia do que seja arte. Conforme o RCNEI, 1998:

Nas sociedades indígenas, a arte está presente nas diferentes esferas da vida: nos rituais, na produção de alimentos, nos locais de moradia, nas práticas guerreiras, além de expressar aspectos da própria organização social (RCNEI, 1998. p. 288).

Os elementos da arte estão presentes no nosso cotidiano, em todos os aspetos: sagrado, econômico, utilitário e decorativo. É claro que cada elemento tem um significado e objetivo diferente. Assim buscamos no RCNEI suporte teórico para dar encaminhamento a forma como essas reflexões chegarão à sala de aula. “Ademais, as expressões artísticas representam um suporte de memória e, enquanto produção individual e coletiva, ... fazem referência à história do indivíduo, de sua família e de sua sociedade.” (RCNEI, 1998, p. 288)

Ao trazemos essas considerações, podemos encontrar valores simbólicos, ora sagrados, ora de vertente histórica e outras formas de compreender tão diversas dimensões, mas que estão sempre presente no dia a dia das pessoas.

4. A arte na sala de aula indígena.

No campo da educação escolar, a arte tem o caráter de articular seus elementos com todas as disciplinas da matriz curricular. De acordo com o PARECER CNE/CEB Nº: 13/2012 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação Escolar Indígena:

É necessário também fortalecer e apoiar processos de formação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e/ou xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas.

Nas escolas indígenas em Pernambuco, no quadro de professores/as há a categoria “professor/a de arte”, que se configura em mestres da cultura, são pessoas que não necessariamente possuem formação no campo da pedagogia, mas a legislação específica permite a formação em serviço.

É objetivo da escola indígena, construir uma proposta curricular, onde os elementos da Arte estejam para valorizar e fortalecer a cultura, construindo uma prática específica para todas as modalidades de ensino. A relação histórica com o presente conduz a transposição interdisciplinar. Nesse sentido, o tradicional não se configura em ultrapassado, mas algo fundamental na existência e resistência desses povos.

Por se tratar de um espaço institucional, as temáticas que configuram a arte enquanto abordagem, vem a partir de narrativas, apresentação de fotografias, vídeos, objetos etc. Nesse sentido, o contexto histórico das vestimentas, objetos sagrados e simbólicos, os cantos, locais e situações em que acontecem as atividades culturais.

Porém, não apenas os objetos fazem parte do contexto da arte indígena, mas a relação com a espiritualidade, as comidas típicas, a pintura corporal, os pontos geográficos, a matéria prima e outras vertentes como gênero e geração.

Apesar da nossa abordagem trazer um foco especial em arte indígena, a relação de interculturalidade acontece em outros momentos e suas produções também são de fundamental importância para a resistência. Assim, atividades que demandam cinema, teatro, música, literatura e outras linguagens artísticas são partes nesse contexto arte e educação.



10.

ARTE/EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

POR UMA ARTE/EDUCAÇÃO ANTICAPACITISTA E INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Viviane Louro¹⁰³

O último Censo oficial, realizado em 2010, apontou quase 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência no Brasil (IBGE, 2023). De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146). Artigo 4., deficiência é definida como “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015, ONLINE). Legalmente, integra esse público:

• **Deficiência física ou motora** - seja total ou parcial, tais como: paraplegia (perda total ou parcial dos membros inferiores), paraparesia (perda parcial dos membros superiores ou inferiores), monoplegia (perda parcial de um único membro, seja superior ou inferior), monoparesia (também paralisia de um único membro, superior ou inferior), tetraplegia (perda total das funções dos quatro membros, braços e pernas), tetraparesia ou quadriparesia (fraqueza nos quatro membros, podendo ser temporária ou permanente), triplegia (perda total da função de três membros), tri paresia (paralisia parcial do nervo ou músculo de três membros), hemiplegia (perda total das funções de um dos lados do corpo, comum em Acidente Vascular Cerebral – AVC), hemiparesia (quando uma parte do corpo não perde totalmente a sensibilidade e os movimentos), ostomia (canal alternativo no corpo para necessidades fisiológicas primárias, alimentação ou respiração. Esse procedimento é feito através de cirurgia e é considerado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) uma deficiência), amputação (remoção cirúrgica de um ou mais membros, ou mesmo parte dele) ou ausência de membro, paralisia cerebral (desenvolvimento anormal do cérebro), nanismo (mutação genética que afeta o crescimento dos ossos), membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções¹⁰⁴;

103. Docente do departamento de música da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Neurociências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mestre em música pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP); Pos-graduada em psicologia investigativa e criminal profile (UNYLEIA); Bacharel em piano pela FMU-FIAM-FAAM; Técnica em piano erudito pela FASCS. Pesquisadora da área de educação musical inclusiva, música e neurociências, música e psicomotricidade e neurocriminologia. Autora dos livros: Educação Musical e Deficiência - propostas pedagógicas (2006), Arte & Inclusão Educacional (2007), Arte e Responsabilidade Social (2009), Fundamentos da Aprendizagem musical da pessoa com deficiência (2012), Música e Inclusão - múltiplos olhares (2016) e Jogos e atividades para educação musical inclusiva (2018); HQ CEREBRANDO - a música no seu cérebro (2020); Educação Musical, Autismo e Neurociências (2021); Tópicos em Música e Neurociências (2022). Criadora do site musica e inclusão (www.musicaeinclusao.wordpress.com) e do Simpósio de Educação Musical Especial. Palestrante sobre educação musical inclusiva, psicomotricidade e neurociências em todo território nacional. Colunista da revista No Tom e comentarista convidada do jornal investigativo REDE RIO TV. Na UFPE é coordenadora do curso de Licenciatura em música (desde 2022), do programa de extensão “Problema do CAC” (desde 2028), da Liga Acadêmica de Neurociência Aplicada (desde 2019) e do curso de Especialização em Neurociências, Música e Inclusão (2019-2021), membro da Comissão de Saúde Mental e Humanização: BEM-ESTAR UFPE (desde 2020) e da Comissão de Convivência Discente (desde 2021). Musicista do trio GRUPETO e detentora de 22 prêmios nacionais entre piano, projetos socioeducativos com arte e artigos acadêmicos. Participou de diversas entrevistas em rádios e TV, foi por dois anos membro da Associação Brasileira de Criminologia (ABCRIM) e foi speakers do TED Talk Recife em 2017.

104. Decreto Nº 3.298/99. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 06 set. 2022.

- **Deficiência Visual** – dividida em duas categorias – baixa visão (ou visão subnormal) e cegueira, congênita ou adquirida¹⁰⁵;
- **Deficiência Auditiva** – sendo perda bilateral ou monolateral, parcial (leve ou moderado) ou total, congênita (condutiva, sensorineural ou mista) ou adquirida;
- **Deficiência mental ou intelectual** – caracteriza-se pelo funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas) com limitações significativas. Tem origem durante o desenvolvimento da pessoa¹⁰⁶. Esta definição da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) não é vista somente pelo aspecto quantitativo da inteligência, permitindo maior abrangência para direcionamentos epistemológicos e empíricos que implementam novas práticas sociais referentes à deficiência intelectual (PAN, 2008).
- **Deficiência múltipla** – duas ou mais deficiências associadas.

Sendo assim, quando falamos de pessoas com deficiências, estamos nos remetendo a um público muito específico, dentro das categorias acima descritas. Os documentos Legais, no que se refere a inclusão educacional, garantem diversas ações e recursos à pessoas com deficiências, no entanto, não garante a inclusão de outros públicos, como pessoas com transtornos psiquiátricos, por exemplo. Em 2012, foi instituída a Lei 12.764 que **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. O artigo 2º coloca: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.” Em 2021, foi sancionada a Lei 14.254 que **Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem**. Esta Lei afirma (BRASIL, 2021):

[...] Art. 1º O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem [...]

[...] Art. 2º As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental[...]

[...] Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território[...]

105. Decreto Nº 5.296/2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm#art4ii Acesso em: 06 set. 2022.

106. Disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/faqs-on-intellectual-disability> Acesso em: 20 nov. 2022. A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) é uma organização formada por profissionais de diferentes áreas (médicos, psicólogos, psicoterapeutas, entre outros), estudiosos e demais interessados em deficiência e desenvolvimento intelectual. A AAIDD suscita políticas vanguardistas, pesquisas sólidas, práticas eficazes e direitos humanos universais para pessoas com deficiência intelectual e seu desenvolvimento.

[...]Art. 4º Necessidades específicas no desenvolvimento do educando serão atendidas pelos profissionais da rede de ensino em parceria com profissionais da rede de saúde [...]

A inserção da pessoa com deficiência na sociedade passou por três grandes paradigmas ou modelos sociais, sendo o primeiro deles o de **Institucionalização** (BRASIL, 2005). Esse modelo foi orientado por uma visão cujas pessoas deveriam passar por tratamento e cuidado. Neste contexto, surgiram instituições específicas para que essas pessoas se tratassem ou até mesmo morassem, sendo totalmente excluídas do convívio social em geral - os manicômios são um exemplo disso (LOURO, 2018). A partir da década de 60, devido às grandes guerras que geraram muitas pessoas com deficiência, esse modelo assistencialista passou a ser questionado. Assim, surgiu o segundo paradigma, o da **Integração**, que pregava que pessoas com deficiências deveriam ser reabilitadas para serem inseridas novamente na sociedade. Nessa época surgiram as escolas e classes especiais que ofereciam ensino especializado somente para tais pessoas, o que continuava a ser uma prática excludente. A partir da década de 1980, o paradigma de integração passou por uma mudança e, desde então, a proposta passou a ser o de **Inclusão** ou também conhecido como **Paradigma de Suporte**. Neste novo modelo social, a proposta é a de que as pessoas com deficiência, justamente por serem pessoas e não “coitados, doentes ou peso morto”, precisam ser incluídas nos fazeres comuns da sociedade sem que sejam segregadas, sem que sejam separadas em grupos específicos. Isto significa que toda e qualquer instituição social, seja pública ou privada, precisa oferecer suporte (daí o termo paradigma de suporte) para que toda e qualquer pessoa possa usufruir do que tal instituição oferece. Aí surgem as obrigações legais de adaptações arquitetônicas em todos os prédios, cardápios em Braille nos restaurantes, cotas nas universidades e nas empresas, só para citar alguns exemplos, bem como a obrigatoriedade do ensino inclusivo e não mais o ensino segregado em classes ou escolas especiais (AMARO E MACEDO, 2017).

É nesse contexto da inclusão (paradigma de suporte) que a Arte deve ser empregada para as pessoas com deficiências. Ou seja, a ideia da arte como fruição estética, expressão pessoal, processo emancipatório e performance deve imperar à ideia antiga e assistencialista da arte como meio de reabilitação ou “ajuda” para pessoas com deficiências. Certamente há a arteterapia, a musicoterapia, a biodança, dentre outras abordagens que utilizam a arte como forma de tratamento e reabilitação, mas, nesses casos, estamos falando de situações de saúde e bem-estar e não de arte-educação e de processos inclusivos educacionais no qual a arte seja o foco (LOURO, 2018). Dentro do ambiente escolar, quando pensamos em arte, pensamos em cultura, fruição, expressão, aprendizado e não, terapia. Esse é um dos pontos principais quando pensamos em arte-educação e inclusão. É aqui que dialogamos com o capacitismo.

Assim como o machismo, o racismo e a LGBTfobia, nossa sociedade é construída sobre o capacitismo, ou seja, a ideia de uma corponormatividade. Gesser et al. (2020, p. 18) comenta:

Partimos do pressuposto de que o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes.

Vendramim (2019, p. 18) completa:

Muitas vezes o capacitismo está presente em situações sutis e subliminares, acionado pela repetição de um senso comum que imediatamente liga a imagem da

pessoa com deficiência a alguma das variações dos estigmas construídos socialmente, aos quais se está habituado e, por isso, tendem a não serem percebidos e questionados. Porém, quando o capacitismo é óbvio e visível, ele declara uma outra coisa, ele mostra o quanto esse preconceito ainda é naturalizado como se fosse aceitável ou inevitável.

Naturalizamos considerar pessoas com deficiências como coitados, inferiores, incapazes, improdutivos, ineficientes, doentes, dignos de pena ou de ajuda constante. Na perspectiva do capacitismo impera o imaginário de que pessoas com deficiências precisam de “conserto”, cuidado, tratamento, acolhimento, ajuda e, caso uma pessoa com deficiência realize coisas como qualquer outra pessoa, ela, ao invés de ser vista somente como uma pessoa comum que faz coisas comuns, passa a ser exemplo de superação, como se a deficiência fosse um obstáculo a ser superado, quando, na verdade, a deficiência ou o transtorno é somente uma condição, uma característica da pessoa que contribui para a sua individualidade. Ninguém precisa superar a cor dos olhos, nem sua altura, nem a cor da pele por que, então, deveria superar uma deficiência?

Diante disso tudo é que temos que compreender que não basta pensarmos em inclusão, mas precisamos, acima de tudo, pensar em um modelo de ensino de arte que seja anticapacitista. Nesse sentido, a arte-educação precisa assegurar que todas as pessoas, independentemente de sua condição física, sensorial, cognitiva ou psíquica, tenham o direito legítimo de aprender arte. Isto se torna possível, quando as instituições de ensino formais e não formais (escolas de ensino básico e superior, escolas especializadas no ensino da música, organizações não governamentais, entre outras) e os profissionais responsáveis pelo ensino respeitam as características individuais e as potencialidades de cada pessoa, sem focar na deficiência, mas sim, focando nas potencialidades do indivíduo.

Nesse sentido, frente a pessoas com deficiências, é fundamental que os educadores de artes tenham uma boa formação profissional para conseguirem detectar quais os recursos, estratégias e metodologias se adequam à necessidade de seus estudantes objetivando uma aprendizagem artística significativa. A formação docente precisa contemplar, não somente a expertise artística e pedagógica, mas também conhecimentos específicos sobre as possíveis condições humanas que podem estar presente em seus estudantes, sendo as questões específicas das deficiências são pontos importantes a serem debatidos na formação dos professores. Louro (2018) indica que o professor de arte precisa compreender de arte, certamente, mas também de pessoas para que possa oferecer um ensino de qualidade.

Portanto, um ensino de arte anticapacitista visa compreender que as pessoas são diferentes e por isso faz-se necessário pensar formas de abarcar essas diferenças somente como diferenças e não como problemas ou obstáculos. Portanto, o movimento atual é pela busca de um ensino de qualidade, inclusivo e anticapacitista, um ensino artístico significativo, emancipador e realmente para todos!!!

Referências

- AMARO, Deigles; MACEDO, Lino de; online. **Da lógica da exclusão à lógica da inclusão**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=category&id=6&Itemid=17&limitstart=20>.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de dezembro de 2012**, Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: DOU, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 07 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de Julho de 2015**, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: DOU, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: DOU, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 07 mar. 2023.
- GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anaahí Guedes de. **Estudos da Deficiência: interseccionalidade, antipacitismo e emancipação social**. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). Estudos da Deficiência: antipacitismo e emancipação social. Curitiba: Editora Crv, 2020.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE 2019. Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil: Rio de Janeiro, 2023.
- LOURO, Viviane. **Jogos e atividades para educação musical inclusiva**. São Paulo: editora SOM, 2018.
- PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: IBPEX, 2008.
- VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. **Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**, 2019.

A DESCOBERTA DA PALAVRA QUE OUSA TOCAR AS IMAGENS: NOTAS SOBRE AUDIODESCRIÇÃO

Jefferson Fernandes Alves¹⁰⁷

No contexto da interlocução proposta em torno do tema Arte/Educação e Inclusão, optamos em apresentar algumas ideias sobre a audiodescrição e sua interface com as artes cênicas, especialmente, o teatro, na perspectiva de nos aproximar do tema proposto, a partir de algumas passagens que demarcam nossa vinculação com a audiodescrição e a perspectiva estética que perseguimos em relação aos nossos estudos nesse campo, considerando, inclusive, o ponto de vista de artistas com deficiência da área das artes cênicas.

Audiodescrição – recepção teatral - pessoa com deficiência visual

1ª Passagem: uma coisa que não tem nome

No ano de 2005, o Grupo Estandarte de Teatro (Natal/RN) estreava o espetáculo “Uma coisa que não tem nome”, sob nossa direção e de Lenilton Teixeira. Adaptada do livro de José Saramago “Ensaio sobre a Cegueira”, essa peça girava em torno de uma cegueira branca que, gradativamente, se abatia em toda a população. Sendo tratada como uma doença contagiosa, sem causas definidas, parte da população foi confinada pelas forças de segurança.

Para a construção do processo cênico no qual os espectadores estivessem de olhos vendados, estabelecemos uma parceria com o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos de Natal (IERC), por meio da qual eles nos oferecia oficinas de orientação e mobilidade e consultorias, e o Grupo Estandarte realizaria oficinas de teatro para as pessoas com deficiência visual que frequentavam o Instituto.

Embora a discussão proposta por Saramago estivesse relacionado à excessividade imagética dos tempos atuais, e do seu caráter político de alienação e de pobreza moral, estávamos preocupados em não incorrer na abordagem estereotipada da cegueira. Para tanto, desde o início, partíamos da perspectiva que a deficiência visual incorria em modos de ser e de estar no mundo, de tal modo que a própria tipificação da deficiência não poderia apagar a singularidade de cada pessoa, nem sobrepor-se à ela.

Esse enfoque cênico e ético se apoiou, teoricamente, nas provocações de Evgen Bavcar (2003) ao nos sugerir a que a cegueira apresenta uma outra perspectiva de construirmos formas de conhecer e de sentir o mundo. Para ele, trata-se de um outro olhar que ele designa de “aproximado”

107. Encenador e membro do Grupo Estandarte de Teatro (Natal/RN). Professor do Estágio Supervisionado de Formação de Professores, no Curso de Licenciatura em Teatro da UFRN. Coordenador do Setor de Acessibilidade da Secretaria de Educação a Distância da UFRN (2013-2022). É membro da Rede Interuniversitária de Acessibilidade Cultural. Colaborador da Especialização em Acessibilidade Cultural e organizador e membro da comissão científica das edições do Encontro Nacional de Acessibilidade Cultural, ambos promovidos pela UFRJ. Possui graduação em Pedagogia (1991), mestrado em Ciências Sociais (1997), doutorado em Educação (2004) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e pós-doutorado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE - 2012), com estudo na área do Teatro e Audiodescrição. Atualmente é professor do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação/UFRN. Membro pesquisador dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED), em Educação Especial (PPGEESP) e em Artes Cênicas (PPGARC), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Acessibilidade Cultural, Teatro e Sensorialidade, Teatro e Audiodescrição.

ou “tiresiano” . O toque, a escuta e a lentificação do tempo são fundamentos desse olhar que se vincula, visceralmente, ao que olhado, implicando uma relação perceptiva que não se limita à apreciação frontal e distante das coisas.

Na parceria estabelecida com o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos de Natal (IERC) teve como destaque a realização de oficinas baseadas na abordagem de jogos teatrais (SPO-LIN, 2005) em que o convívio dos membros do Grupo Estandarte de Teatro com os participantes com deficiência visual geraram novas aprendizagens e a consolidação da perspectiva da singularidade dos sujeitos e das maneiras próprias de perceber e expressar o mundo, cujas experiências alteritárias construídas à época, encontra, atualmente, ancoragem teórica nas postulações de Mia Mingus sobre “intimidade de acesso”:

Intimidade de acesso é aquela sensação vaga e difícil de descrever quando alguém “entende” as suas necessidades de acessibilidade. Trata-se daquele conforto misterioso que o seu ser-deficiente sente com alguém meramente no nível de acessibilidade. As vezes acontece com pessoas desconhecidas, deficientes ou não, ou pode ser algo que é construído ao longo dos anos. Pode ser também a forma como o seu corpo relaxa e se abre com alguém quando todas suas necessidades de acessibilidade são atendidas. Não depende do entendimento político que uma pessoa possa ter sobre deficiências, preconceitos associados a estas ou acessibilidade. Algumas das pessoas com as quais experimentei a intimidade de acesso mais profunda (especialmente pessoas sem deficiências) não tem educação ou interação com o entendimento político de deficiência. (MINGUS, 2020, p. 2-3)

Nessa experiência com os estudantes do IERC uma questão que nos mobilizou bastante foi o lugar da palavra como mediadora das interações dos jogos, exercícios e práticas corporais. A perspectiva do agenciamento da palavra pela dimensão visuocêntrica, gradativamente, foi sendo deslocada em função das próprias provocações verbais e corporais dos participantes que suscitaram maiores detalhes ou referências tradutórias daquilo que está na ordem do visual. Embora já tivéssemos clareza do caráter transcriador da palavra como artefato semiótico (PLAZA, 2013) as interações verbais concretas exigiam um deslocamento da visuocentralidade para a perspectiva da cegueira como um outro olhar, conforme já nos advertia Bavcar (2003). Dessa maneira, reaprendemos a construir enunciados verbais que considerassem a não vidência e a mobilização corporal como arranjos multissemióticos e multisensoriais para a mediação das atividades propostas.

Tal experiência, marcada pelo eixo da aventura e do risco (BONDÍA, 2002) nos afetou a tal ponto que nos conduziu à investigar mais sobre esse processo de tradução intersemiótica entre os campos do verbal e do não verbal nos conduzindo à audiodescrição.

2ª Passagem: a audiodescrição e a mediação teatral

O processo de conhecimento acerca da audiodescrição nos conduziu a um deslocamento de sua compreensão técnica para uma vertente mais estética acompanhando o próprio desenvolvimento pragmático e investigativo em torno dessa modalidade tradutória, com ênfase na interface da audiodescrição com o teatro. Nesse percurso, destacamos a realização de um pós-doutoramento, em 2012, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculado ao Grupo de Pesquisa Legendagem e Audiodescrição (LEAD), sob a coordenação da Profa. Dra. Vera Santiago, uma das principais pesquisadoras da área, vinculada ao campo dos Estudos da Tradução. Já por essa época, argumentava que a audiodescrição:

[...] a audiodescrição se configuraria em um enunciado verbal que acompanha e que comenta um enunciado audiovisual, convertendo-se em uma *contra imagem*, como forma de mediar a transcrição das imagens visuais em imagens mentais por parte das pessoas com deficiência visual, cujas diversas fases comportam um movimento responsivo (e responsável) de enunciação que procura assegurar, principalmente, para essas pessoas, uma participação ativamente responsiva na atribuição de sentidos (ALVES, 2012, p. 286, grifo do autor).

Flagrantemente inspirado em Bakhtin e seu Círculo, esse enfoque assume como premissa a ideia de que todo enunciado verbal se configuraria em uma contrapalavra em relação à outro enunciado verbal, na medida em que se configuraria um posicionamento responsivo (e autoral) em relação ao enunciado alheio. Em vista disso, compreendíamos (e compreendemos) a audiodescrição como um posicionamento responsivo à determinada obra ou artefato não verbal (uma contrapalavra, portanto) que suscita a configuração de “contra imagens” por parte daqueles que se utilizam desse procedimento intersemiótico. Coloca-se em evidência, por conseguinte, o protagonismo interpretativo, especialmente, da pessoa com deficiência visual, em face da acessibilidade mediada pela audiodescrição.

Ao mesmo em que pensávamos a audiodescrição como uma “contrapalavra”, também, entendíamos sua condição mediadora que permitiu uma articulação com o conceito de mediação teatral, apresentado por Flávio Desgranges:

[...] como um terceiro espaço, situado entre a criação e a recepção, atuando nessa ‘distância’ existente entre os avanços da criação teatral e os espectadores, que, para perceberem e apreciarem essa criação, empreendem uma atitude que, como dissemos, é proveniente mais de uma aquisição cultural do que de um dom natural espontâneo ou inato. (DESGRANGES, 2011, p. 38)

Nesse caso, a audiodescrição como um “terceiro espaço” entre “a criação e a recepção” teatral assumiria aquilo que já designamos de “entrelugar”, na medida em que se inseria nos interstícios de falas e sonoridades do espetáculo, constituindo-se em nova camada da constelação cênica. Do ponto de vista pragmático, desenvolvemos, à época, a audiodescrição do espetáculo Santa Cruz do Não Sei, encenada pelo Grupo de Teatro Arkhétypos, vinculado à Universidade Federal do Rio do Grande do Norte.

As apresentações do espetáculo Santa Cruz do Não Sei, com audiodescrição, ocorreram nos dias 30 de novembro, 14 e 21 de dezembro de 2012, no Teatro Laboratório Jesiel Figueiredo, do Departamento de Artes da UFRN, contemplando, ao todo, 165 pessoas, sendo 18 delas com deficiência visual. Em tais apresentações, foi facultado aos interessados, o uso de equipamentos de audiodescrição, mesmo que não fossem pessoas com deficiência visual. Ao final de cada espetáculo, fizemos uma roda de conversa, envolvendo a plateia e o elenco, sobre o próprio espetáculo e sobre a acessibilidade por meio da audiodescrição. Além de discutirmos os direitos culturais das pessoas com deficiência (visual) e a própria dimensão técnica e estética da audiodescrição, a experiência de audiodescrever o espetáculo Santa Cruz do Não Sei reiterou a potência investigativa e cênica da afetação mútua da audiodescrição e do teatro.

3ª Paisagem: algumas reflexões e investigações partilhadas

A afetação mútua permite, a um só tempo, que a audiodescrição se beneficie da linguagem cênica e esta se expanda na proporção em que considera a acessibilidade e, em particular, a audiodescrição como uma dimensão a ser levada em conta no processo de produção cênica, inclusive, afetando

poeticamente a própria cena. Essa possibilidade nos conduziu à formulação de uma projeto de pesquisa, em 2017, “Acessibilidade, Deficiência e Educação: processos tradutórios em contextos artísticos, culturais e educacionais”, por meio da qual nos preocupávamos com o direito de todas as pessoas ao protagonismo responsivo como leitoras e produtoras de signos artísticos e culturais, cuja participação das pessoas com deficiência se orientava pela problematização de nossas concepções capacitistas em relação ao outro e a consequente desnaturalização de práticas, de lugares e de espaços que não foram (e não são) concebidos para a (com a) diversidade de corpos, como o próprio teatro.

Em vista disto, aprofundamos uma discussão sobre a audiodescrição e a recepção teatral (ALVES, 2017), por meio da qual refletimos sobre a dimensão visuocêntrica do teatro e a possibilidade expansiva representada pela audiodescrição e o caráter político da participação das pessoas com deficiência visual como espectadoras de um espetáculo teatral audiodescrito. Nesse mesmo ano, destaca-se a defesa de mestrado de Karol Nascimento (NASCIMENTO, 2017), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN, na qual explora a dimensão da pedagogia do espectador, mobilizando provocações metodológicas propostas por Desgranges (2011) e proporcionando uma apresentação com audiodescrição do espetáculo “De Janelas e Luas”¹⁰⁸, em um contexto escolar de Natal, contemplando alunos com e sem deficiência visual. Como aprofundamento das experiências táteis do estudo de Karol Nascimento, discutimos, em 2018 (NASCIMENTO; ALVES, 2018), o lugar do tato em processos de acessibilidade mediados pela audiodescrição, com a defesa de que o jogo entre audibilidade e tatibilidade concorre para a dilatação da própria cena teatral. Para tanto, acionamos as provocações de Bavcar (2013) sobre a dimensão erótica do olhar aproximado como um exercício da tridimensionalidade do olhar, em contraposição à frontalidade da vidência. Ao mesmo tempo, evocamos as reflexões de Jean Brun (1991) sobre o tato, o qual nos chama a atenção para o seu respectivo caráter alteritário que pressupõe exercícios de revelação do próprio ser humano.

Ainda abrigados na perspectiva assumida pela pesquisa mencionada acima, em 2019, retomamos a discussão sobre a audiodescrição e a recepção teatral, refletindo sobre as possibilidades da acessibilidade em contextos educacionais, tendo como referência o teatro e a audiodescrição. (ALVES, 2019). Nesse sentido, sugerimos, entre outras coisas, que o Ensino de Teatro, considerando a presença escolar de estudantes com deficiência, não deveria se contentar apenas com a adaptação curricular, uma vez que

[...] a presença e o protagonismo requerido no contexto de sala de aula dessas pessoas, ao friccionar o ensino de teatro, nos desafia no sentido de desenvolver processos e práticas pedagógicas que superem as conotações de reatividade, em favor de proposições que investiguem, a partir de distintos pontos de vista, de formas diversas de perceber e de apreender o outro e a externalidade do mundo, os saberes inerentes à arte teatral para além do paradigma da normalidade. (ALVES, 2019, p. 169)

Já em 2020, destaca-se o estudo mestrado de Thiago Cerejeira (CEREJEIRA, 2020), realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN, no qual procura estabelecer vinculação entre audiodescrição, contação de histórias e peça sonora, a partir das práticas cênicas virtuais no campo da audibilidade, por parte de comunidades de pessoas com deficiência visual, no Brasil. Em seu estudo, Thiago Cerejeira procura, a partir de jogos improvisacionais, articular os eixos da presença e da ausência, do visível e do invisível, levando em conta exercícios estéticos da sonoridade e da voz, contemplando uma turma da Educação Fundamental (com dois alunos com deficiência visual) de uma escola pública de Natal/RN. Assim, tomando como referência as ideias de Paul Zumthor (2007), assume a audiodescrição,

108. Monólogo encenado por Mayra Montenegro e resultante do seu estudo de mestrado, defendido em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPARC, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

a contação de histórias e a peça sonora como atravessadas por poéticas da voz, a partir das quais desencadeou a construção de uma experiência cênica compartilhada no contexto escolar mencionado, tendo como referência a dimensão poética e performativa da palavra. Nesse sentido, segundo Thiago Cerejeira,

É factível, portanto, entender como esta palavra, incorporada às poéticas da voz, a priori fundamental para o aluno com deficiência visual e seus processos cognitivos, agora pode ser dilatada para que todos possam experimentar como possibilidade de comunicação, permitindo a apropriação de formas de interpretar e de compreender o mundo, diferentes da sua, pelo eixo do audível e não do visível. (CEREJEIRA, 2020, p. 52)

Com a preocupação de afunilar o enfoque da interface entre a audiodescrição e as artes cênicas, ainda em 2020, sistematizamos um projeto de pesquisa designado como “Audiodescrição nas Artes Cênicas: a construção de um olhar estético considerando a não vidência”, cujo propósito fundamental era aglutinar esforços investigativos em torno da dimensão estética da audiodescrição, a partir das provocações das artes da cena, especialmente, a dança e do teatro.

Levando em conta esse escopo, assinalam-se alguns estudos desenvolvidos (e em desenvolvimento), também, no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN, como a dissertação de mestrado de Maria da Conceição Barros (2022), a qual enfocou a análise e a contribuição dos fatores de movimento de Laban na construção de roteiros de audiodescrição. Registram-se, ainda, os estudos de doutorado, em andamento, (1) de Laura Figueiredo, cujo título é “As luzes e as palavras: um percurso didático para audiodescrição da iluminação teatral”, por meio do qual defende a importância da consideração dos aspectos estéticos da iluminação cênica na construção de roteiros de audiodescrição, com realce para a qualificação de audiodescrição nesse campo; (2) e de Larissa Hobi, designado como “Interface audiodescrição e a cena teatral performativa: polifonia e experiência estética significativa”, por meio do qual procura experimentar e refletir sobre o processo construção de um espetáculo de teatro performativo, considerando a audiodescrição em seu percurso de criação, tomando como referência o caráter polifônico da cena contemporânea.

Ainda destacamos o estudo de doutorado de Thiago Cerejeira, defendido em 2023, o qual centra-se na defesa da coautoria do audiodescrição consultor no processo de roteirização da audiodescrição, articulando ao enfoque da dimensão poética e performativa da audiodescrição e do agenciamento da contação de história (como desdobramento do seu estudo de mestrado). Assume como referência de investigação o espetáculo *Abrazo*, encenado pelo Grupo Clowns de Shakespeare, de Natal/RN (CEREJEIRA, 2023). Em suas argumentações comparativas procura distinguir a audiodescrição convencional da audiodescrição poética:

Situe-se, dessa forma, que a audiodescrição convencional pode ser percebida como uma audiodescrição mais propensa ao aspecto purista da descrição - com uma linguagem simples, clara, essencialmente descritiva, enquanto, no caso de uma audiodescrição poética, são oferecidos à narrativa construída, uma série de componentes estéticos que atuam em conjunto para uma experiência mais envolvente, e por que não dizer mesmo, poética no seu sentido mais amplo. (CEREJEIRA, 2023, p. 103-104)

Esse movimento de maior aproximação às dimensões estética e poética das audiodescrição, no campo da recepção teatral, vem nos conduzindo à considerar a produção e reflexão cênicas de artistas com deficiência que suscitem novos olhares em relação à inclusão, à acessibilidade, ao capacitismo, à normalidade corporal e às próprias artes da cena.

Nessa direção, Edu O. artista e pesquisador da área da dança nos revela o caráter transversal e cultural da bipedia compulsória:

É uma lógica de organização social que parte da perspectiva de quem não possui deficiência e reconhece o mundo exclusivamente pautado por suas demandas, desconsiderando todos aqueles que estão fora dessa normatividade de corpo. A bipedia que organiza o mundo a partir do seu ponto de vista, exclui e invisibiliza qualquer outra experiência. Bipedia que nega direitos conquistados, silencia nossas falas, nos aprisiona em espaços restritos, nos roubando a liberdade de transitarmos por onde desejarmos. (CARMO, 2019, p. 79)

Problematizando a normalidade do corpo, Edu O. também critica as iniciativas sociais e culturais designadas de “inclusivas” que subordinam e tutelam o corpos das pessoas com deficiência:

Ao mesmo tempo em que se fortalecem os discursos de igualdade de direitos, percebe-se a perversa compaixão que se estabelece no contato com a pessoa com deficiência, o que promove uma inclusão pela exclusão na manutenção dos estereótipos que nos acompanham e reforçam paradoxos como superação versus coitadinho, autonomia versus falta de acessibilidade, visibilidade versus invisibilidade, herói versus incapaz. (CARMO, 2019, p. 80)

Chama ainda a atenção para a manifestação capacitista e bípede no campo da dança, na medida em que os artistas com deficiência são menosprezados artisticamente, enclausurados em eventos temáticos e representados como passíveis de serem contemplados apenas em situações de terapia e de reabilitação (CARMO, 2019)

Nessa mesma direção, Carol Teixeira, artista e pesquisadora, problematiza a própria ideia de inclusão: “[...] questiono se a adoção do termo inclusivo nas artes, não corrobora na própria história, reais vestígios da exclusão social escamoteada por um imaginável ideário de igualdade”. (TEIXEIRA, 2010, p. 2). E nos ajuda a pensarmos para além das estéticas da habilidade e da superação, em favor da deficiência como estética da impossibilidade:

A “impossibilidade” seria a meu ver, uma espécie de “exterioridade sensível” do corpo deficiente, ela existe enquanto percepção das ausências físico-corporais da deficiência, porém materializa-se sob a forma de apropriação e de ressignificação do corpo nas práticas sociais, e no caso dança, pela descoberta de movimentos, gestos e ações físicas que revelam novas possibilidades corporais.” (TEIXEIRA, 2016, p. 112).

Esses questionamentos de iniciativas correntes de acessibilidade e de inclusão, coloca-nos diante de uma atenção ética e estética de construir os processos tradutórios em audiodescrição, considerando o direito cultural das pessoas com deficiência visual e se orientando pela necessidade de enfrentamento e de distanciamento dos enfoques da ausência, da falta e do assistencialismo em relação às práticas de fruição da cena teatral.

Referências

- ALVES, Jefferson Fernandes. Audiodescrição e deficiência visual: a palavra como contra imagem. In: BRITO, Pedro Amaro de Moura; BRITO, João Rodrigo de Moura (Ed). **IV Círculo – Rodas de conversa bakhtiniana: nosso ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012. p. 285-287.
- _____. A audiodescrição e as tecnologias da cena: o espetáculo teatral (re)visto pela palavra. In: ADERALDO, Marisa Ferreira; MASCARENHAS, Renata de Oliveira; ALVES, Jefferson Fernandes; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; DANTAS, João Francisco de Lima (orgs.). **Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição**. Natal: EDUFRN, 2016. E-book. Cap. 2, p. 16-23.
- _____. Audiodescrição e recepção teatral: um diálogo (im)pertinente entre o invisível e o visível da cena. In: DESGRANGES, Flávio. SIMÕES, Giuliana (Orgs.). **O Ato do Espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas**. São Paulo: Hucitec Editora, 2017. p. 181-195.
- _____. Acessibilidade e Teatro: a presença das pessoas com deficiência visual como provocação. **Revista Ur-dimento**, Florianópolis, v.1, n.34, p. 161- 171, mar./abr. 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Maria da Conceição. Fatores de movimento de Laban na análise de roteiro de audiodescrição de videodanças. **Dissertação** (Mestrado). 2022. Natal: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN, 2022.
- BAVCAR, Evgen. Um outro olhar. In: TESSLER, Elida; BANDEIRA, João. **Memória do Brasil**: Evgen Bavar. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 135-142
- _____. Mediação educativa como contraponto. São Paulo: **Transmuseu**, 2013. Disponível em: <https://admin.man.org.br/wp-content/uploads/2017/03/transmuseu-2013-EvgenBavcar2.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.
- BRUN, Jean. **A mão e o espírito**. Tradução de Mário Rui Almeida Matos. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº 19, p. 20-28.
- CARMO, Eduardo Oliveira do. Desnudando um corpo perturbador: a “bipedia compulsória” e o fetiche pela deficiência na Dança. **Revista Tabuleiro de Letras** (PPGEL, Salvador, online), vol.: 13; n. 2, dezembro de 2019.
- CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão. Poéticas da voz e deficiência visual: o diálogo entre peça sonora, contação de histórias e audiodescrição na escola. **Dissertação** (Mestrado). 2020. Natal: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN, 2020.
- _____. A coautoria do audiodescritor consultor na performance da audiodescrição poética. **Tese** (Doutorado). 2023. Natal: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN, 2023.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Mandacaru, 2011.
- NASCIMENTO, Anna Karolina Alves do. Audiodescrição e mediação teatral: o processo de acessibilidade do espetáculo De janelas e luas. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Natal: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN, 2017.
- NASCIMENTO, Anna Karolina Alves do; ALVES, Jefferson Fernandes. O tato, a audiodescrição e o teatro: quando as mãos desvendam os elementos da cena teatral. **Revista Educação, Artes e Inclusão** (GPEAI/ UDESC), Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 7-29, 2018.
- PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. Deficiência em cena: o corpo deficiente entre criações e subversões. **VI Congresso da ABRACE**, v. 11 n. 1, 2010, p. 1-6.
- _____. A estética da experiência: trajetória do corpo deficiente na cena da dança contemporânea do Brasil e dos Estados Unidos. **Tese** (Doutorado). 2016. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/UFBA, 2016.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.



11.

**ARTE/EDUCAÇÃO
E PAULO FREIRE**

ARTE/EDUCAÇÃO E PAULO FREIRE: A BONITEZA NOS PASSOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Kalyna de Paula Aguiar¹⁰⁹

Resumo: O artigo propõe iniciar uma reflexão sobre a concepção de estética e ética na perspectiva freireana, bem como tecer considerações sobre a Arte/Educação e Paulo Freire, no sentido de incidir luzes a propósito de algumas passagens vivenciadas pelo educador, onde enxergamos a boniteza nos passos da prática educativa. Segue-se um exemplo de experiência estética e ética inspirada em seu pensamento, cujo cenário do Teatro/Educação aparece como lugar privilegiado nos textos e nos contextos da tese *Prática pedagógica docente-discente do teatro mediada pelo diálogo freireano no chão da escola*¹¹⁰, defendida em 2021, coincidentemente, ocasião do seu centenário (1921-2021).

Palavras-chave: Arte/Educação; Paulo Freire; Estética; Ética; Diálogo.

Considerações iniciais

Ensinar exige estética e ética
(FREIRE, 1996, p. 32).

Não é simples (des)velar todas as conexões presentes na frase *ensinar exige estética e ética*, dados o compromisso e a responsabilidade de tal tarefa. Ao declarar que a boniteza só pode existir de mãos dadas com a decência, Paulo Freire também está dizendo que se trata de uma exigência da prática educativa. A feliz conjugação entre a estética e a ética revelam a potência do seu pensamento pedagógico. De acordo com Calado (2021), em Freire,

[...] a estética se apresenta como um valor ou uma experiência intrinsecamente vinculadas ao processo de humanização, cujo horizonte se compõe de diversos outros valores complementares. Seu senso estético, por outro lado, se acha organicamente associado a uma vasta gama de valores característicos dos processos de humanização (CALADO, 2021, p.57).

Essa afirmação nos faz refletir sobre a constatação da dissonância desse ponto de vista com a ideia de senso estético direcionado para um padrão burguês, cujos interesses restringem-se às circunstâncias mercadológicas, alimentadas pelo modismo ou consumismo. A dimensão estética em Paulo Freire traz o sentido de *belo* como uma dimensão associada a valores éticos e à justiça social, que ganha sentido em ações que se associam “[...] à solidariedade, à partilha, à gratuidade,

109. Kalyna de Paula Aguiar é mestra e doutora em Educação pela UFPE, professora da UFPE e pesquisadora da Cátedra Paulo Freire da UFPE. E-mail: kalyna.aguiar@ufpe.br

110. Tese de doutorado *Prática pedagógica docente-discente do teatro mediada pelo diálogo freireano no chão da escola*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2021, sob a orientação da Professora Maria Eliete Santiago.

ao desenvolvimento do ser humano como um todo e de todos os seres humanos em harmonia com a Mãe-Natureza e todo o conjunto dos viventes” (CALADO, 2021, p. 57). A fazer parte da formação humana do ser humano, a estética e a ética constituem aspecto essencial da educação freireana, que tem como principal finalidade a humanização.

Desse modo, a palavra “boniteza” criada por Paulo Freire, condição vital no processo de humanização da pessoa e do mundo, pode vir a ser traduzida como sinônimo de “[...] encantamento pelas gentes e pelas coisas belas” (CALADO, 2021, p. 57). O educador abraçou a ideia de uma Educação como Arte, com capacidade para provocar no professor uma experiência estética com completude ou processo de criação em estado de inteireza, onde ambos os sujeitos *criadores* iniciam em sala de aula o jogo estético. A estética contida no ato de aprender e ensinar. Uma experiência no campo do sentido construída na relação entre os sujeitos cognoscíveis que iniciam na subjetividade em direção à objetividade do contexto dos quais fazem parte. Estética e Ética, uma vez entrelaçadas, constituem,

[...] uma estreita relação e passam a se influenciar mutuamente: a estética é potencializada, torna-se um meio crítico e criativo de produzir conhecimentos quanto mais estiver encharcada de uma “ética universal do ser humano”¹¹¹; por outro lado, à medida que o ser humano amplia seu poder criador, vai se tornando mais participativo, consciente e autônomo, vai adquirindo condições de lutar por estruturas sociais mais justas e democráticas, em uma perspectiva eticamente responsável (SAUL, 2015, p. 68).

Por essa percepção, a educação já é em si uma prática artística. O educador traz em si a gênica das diversas linguagens artísticas e o artístico em si é uma prática educativa. Como esclarece mais adiante, “[...] a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético” (FREIRE; SHOR, 2008, p.146). Nas palavras de Freire,

[...] A clareza a respeito da natureza necessariamente política e artística da educação fará do professor um político melhor e um artista melhor. Ao ajudar na formação dos alunos, fazemos arte e política, quer o saibamos, quer não. Saber que, de fato, o estamos fazendo irá ajudá-los a fazê-la melhor (FREIRE; SHOR, [1987] 2008, p.145).

Desse modo, afirmamos ser a base da pedagogia freireana composta pela construção de um conhecimento crítico-dialógico, estético, ético e libertador por meio das concepções de ser humano homem-mulher, enquanto ser de relação, histórico, inacabado e vocacionado a *Ser Mais*¹¹²; educação, cuja finalidade pauta-se na humanização; escola, como espaço de disputa política e diálogo, em sua dimensão relacional entre os sujeitos históricos e o mundo, como fundamento da educação problematizadora, onde o diálogo implica partilha de saberes. Onde a beleza se “fez” presente tomando suas trilhas mundo afora, incidimos luzes sobre algumas passagens vivenciadas pelo Patrono da

111. De acordo com Saul (2015, p.68), para Freire, a ética universal do ser humano é aquela que: [...] condena o cinismo [...], que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer; afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal, [...] é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita de pureza em puritanismo. [...] é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe” (FREIRE, 1996, p. 15-16).

112. “Para Freire ([1970],1987), *Ser Mais* é expressão da incompletude humana, do processo permanente, histórico e cultural em que os homens se fazem, cada vez mais, humanos. Para o autor, essa é uma vocação ontológica de todos os seres humanos e que exige deles uma participação ativa e criativa nas relações homens-mundo, por meio de ações, de intervenção em que transformam a realidade e são transformados por ela” (SAUL, 2015, p.48).

Educação Brasileira¹¹³, que endossou a necessidade da boniteza nos passos da prática educativa, seja através de situações problematizadas em Círculos de Cultura, sala de aula ou de parceiros que cruzaram o seu caminho.

A abundância de ricos acontecimentos em histórias e significados nos possibilitou enxergar algumas passagens de experiências estéticas e éticas vivenciadas por Paulo Freire, cuja materialidade reside em olhares refletidos a partir de quatro espaços-tempos: Fundante; Angicos; Exílio e Volta ao Brasil. Passeando por essas trilhas, destacaremos algumas dessas bonitezas.

O termo Tempo Fundante, expressão presente na obra *Pedagogia da esperança* (1992)¹¹⁴, reúne trajetórias de sua vida na cidade do Recife, com destaques, inicialmente, para os trabalhos realizados no Sesi e Escola de Serviço Social, constituindo-se a base de sua prática educativa. Foi a partir da experiência realizada no Sesi, que partiu do próprio Freire a expressão *Tempo Fundante*, espaço por ele considerado como base, uma vez que,

[...] desenvolveu e aprofundou sua concepção de educação como tomada de consciência da realidade cotidiana que possibilitaria aos analfabetos a organização do pensamento, permitindo-lhes superar a concepção mágica ou ingênua de sua realidade, por uma visão predominantemente crítica (WEBER, 2021, p. 21).

Além das ações no Sesi, Paulo Freire atuou como docente na Escola de Serviço Social, ambiente que também possibilitou o chão para suas primeiras experiências pedagógicas, cuja tônica girava em torno da “[...] mudança de mentalidade, saindo da mentalidade discursiva para a dialogal” (WEBER, 2021, p.19-20), isto é, menos discurso e mais diálogo. Como docente, foi levado a desenvolver “[...] reflexão crítica sobre a visão assistencialista e filantrópica da assistência social” (WEBER, 2021, p.20). Se ampliarmos esse período ao longo da década de 1950 até 1964, agregaremos um conjunto de outras experiências, dentre as quais,

[...] a docência na Escola de Belas Artes, da antiga Universidade do Recife, atual UFPE, a estruturação do Instituto Capibaribe, [...] a criação e atividades do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. Esse é um tempo em que também se inscreve a elaboração da sua tese de concurso para o cargo de professor da Universidade do Recife, *Educação e atualidade brasileira* (SANTIAIGO, BATISTA NETO, 2021, p.09).

Consonâncias entre Paulo Freire, Educação e Arte existem desde o início de sua trajetória. Na obra *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996), organizada por Moacir Gadotti, Ana Mae Barbosa fez a seguinte revelação:

[...] Poucos sabem que Paulo Freire esteve ligado à Arte/Educação, desde os inícios de sua ação educacional. Foi presidente da Escolinha de Arte do Recife nos anos 50 e sua primeira mulher Elza Freire pode ser considerada uma das pioneiras da integração da Arte na Escola Pública, dando ênfase às produtivas implicações do fazer artístico com a alfabetização (BARBOSA, 1996, p. 637).

Segundo Weber (2021), essas experiências foram esteios para criação,

113. Patrono da Educação Brasileira constituído pela Lei Federal nº 12.612 promulgada em 13 de abril de 2012, assinada pela Presidenta Dilma Rousseff, por meio do projeto de lei da autoria da deputada Luiza Erundina de Souza do Partido dos Trabalhadores (PT).

114. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

[...] juntamente com Germano Coelho, Anita Paes Barreto, Paulo Rosas, Aberlado da Hora, entre outros, do Movimento de Cultura Popular (MCP), em 13 de maio de 1960, uma experiência inovadora de educação popular [...]Experiência inovadora por congregar intelectuais, estudantes, sindicalistas, artistas, ativistas sociais de formação distinta e matizes ideológicos e interesses os mais diversos, nas questões de acesso à educação escolar e no enfrentamento do analfabetismo dos adultos, na difusão da cultura brasileira e universal, no respeito e incentivo às diferentes expressões culturais mobilizando a população (WEBER, 2021, p. 26).

Das ações e programas desenvolvidos no MCP, destacamos os Círculos e os Centros de Cultura, espaços onde a Educação como Arte se fez presente.

O *Espaço Tempo Angicos* arregimentou rica experiência estética e ética político-educativa de alfabetização de adultos, na cidade de Angicos, interior do Rio Grande do Norte, no Nordeste do Brasil. De acordo com Santiago e Batista Neto (2021),

[...] Essa experiência de alfabetização de adultos ganhou estrutura de uma política de educação dialógica, traduzida como processos de alfabetização, e notabilizou Paulo Freire pelo ineditismo da ação política-educativa (SANTIAGO, BATISTA NETO, 2021, p. 09).

Ineditismo que, de mão dadas com a Arte/Educação, oportunizou a leitura da imagem através dos desenhos de Francisco Brennand na alfabetização de adultos a partir da problematização/contextualização da realidade, isso porque, naquele momento, importava materializar a máxima “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Não bastava ler o mundo, era preciso intervir para transformá-lo.

Com o intuito de preservar sua vida e dignidade, Paulo Freire criou o *Espaço tempo exílio*, onde veio sistematizar sua obra mais reverenciada: *Pedagogia do Oprimido* (1974), além de ter andarrilhado por diversos países e interagido com inúmeras culturas e movimentos sociais. A esse respeito, nos dizem Santiago e Batista Neto (2021) que sua contribuição caminhou para a categoria planetária.

No retorno do exílio, ingressou no *Espaço tempo volta ao Brasil*, quando foi acolhido pela cidade de São Paulo, vinculando-se à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e à Universidade de Campinas (Unicamp). Também foi o momento de vivenciar a gestão como secretário de Educação da cidade de São Paulo, no governo da prefeita Luiza Erundina, além de ter participado da criação do Partido dos Trabalhadores (PT). Tempo de germinar ideias e colher bonitezas.

Onde a boniteza se “faz” presente

Apresentamos um exemplo de experiência estética e ética inspirada em seu pensamento, cujo cenário do Teatro/Educação aparece como lugar privilegiado nos textos e nos contextos da tese *Prática pedagógica docente-discente do teatro mediada pelo diálogo freireano no chão da escola*, defendida em 2021, ocasião do seu centenário (1921-2021).

Da pesquisa

A importância da realização de uma pesquisa sobre a contribuição dos referenciais freireanos para o ensino de Teatro no chão da escola representou algo peculiar, quando relacionado ao quase silenciamento da presença de Paulo Freire nesse cenário. Dito isso, a prática pedagógica docente-discente do/a professor/a de Teatro mediada pelo diálogo freireano no chão da escola constituiu nosso objeto de

pesquisa, por razão de termos construído, ao longo de nossa trajetória de formação e atuação docente, mais do que uma inquietação, uma curiosidade epistemológica do pensar sobre a nossa prática e sobre a prática dos outros.

A curiosidade de ir além nos levou à elaboração da questão de pesquisa: quais as práticas pedagógicas dos/as professores/as de Teatro nos âmbitos da formação e atuação profissional, e dentre essas, que marcas e gestos de diálogo na perspectiva freireana estão presentes e como são evidenciadas? Na busca por uma resposta, os propósitos de compreender as práticas pedagógicas que ocorrem na relação docente-discente do/a professor/a de Teatro na perspectiva freireana foram vivenciados no Ensino Fundamental de duas escolas públicas do Recife-PE.

Assumimos o pressuposto de que o pensamento pedagógico freireano pode subsidiar a relação entre as áreas de Educação e Arte por meio do Teatro, demonstrada na tensão entre os contextos da prática formadora e da prática pedagógica, levando-nos à análise dos elementos que contribuem na construção de práticas pedagógicas voltadas para a formação humana do sujeito no processo de escolarização, com base na produção de um conhecimento em Teatro por via da relação docente-discente mediada pelo diálogo.

Adotamos prática pedagógica na perspectiva de Souza (2009) e o diálogo na perspectiva freireana, como categorias centrais para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que a primeira é categoria de análise e atividade formadora, e a segunda, definida como categoria teórica e atitude pedagógica. A prática pedagógica assume contorno de prática institucional, quando definida como ação social coletiva, ação de todos os sujeitos permeada pela afetividade. Em Paulo Freire, buscamos compreender que o ato de conhecer não pode ser isolado, individual, mas, relacional e dialético e que a ideia de conhecimento está associada à concepção de inacabamento dos seres humanos.

A abordagem teórico-metodológica recaiu sobre o materialismo histórico dialético, que nos possibilitou assumir uma atitude de procura pela compreensão mais crítica das relações entre os sujeitos inseridos no e com o mundo. No tratamento dos dados, recorremos à Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva proposta por Bardin (1977) que, somada à especificidade do nosso objeto de pesquisa, determinou a escolha da Análise Temática (AT) no tratamento de análise dos dados da pesquisa, uma vez que a técnica constituiu em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação. Realizamos levantamento e mapeamento dos/as licenciados/as em Teatro, à época, único curso de formação de professores/as existente no Estado de Pernambuco, análise documental utilizando fontes do sistema de ensino e aqueles produzidos pela escola. Entrevista semiestruturada e observação participante.

Os sujeitos da pesquisa foram distribuídos em três grupos: professores/as formadores/as da Licenciatura em Educação Artística - Artes Cênicas que atuaram na docência; professores/as formadores/as do curso de Licenciatura em Teatro que atuam na docência e os/as licenciados/as do curso de Licenciatura em Teatro que atuam na docência em escola pública da Educação Básica do Estado de Pernambuco, que apresentassem maior tempo como professores/as efetivos/as trabalhando com ensino de Teatro. Construímos um caminho para chegarmos aos sujeitos colaboradores da pesquisa, que teve início no espaço de formação até a identificação dos/as licenciados/as e a localização de seus espaços de atuação.

Como nossa escolha foi uma educação dialógica, possível e necessária, propusemos analisar marcas e gestos reveladores de diálogo a partir da matriz de diálogo inspirada em Paulo Freire. Pronúncia do Mundo, Saber Escutar, Amorosidade, Fé, Humildade, Conhecimento Crítico, Práxis e Esperança compuseram a matriz de diálogo inspirada em Paulo Freire, constituindo esteio com o qual nos propusemos a analisar e evidenciar marcas e gestos reveladores de diálogo nas práticas pedagógicas docente-discente. A compreensão do significado de marcas correspondeu ao entendimento de situações, ações, criação de vínculo, clima pedagógico, entrosamento/envolvimento, sinais e balizas, en-

quanto o termo gestos, nesse trabalho, ganhou significado de posturas, atitudes, expressões, olhares, sentimentos e comportamentos.

Compreendemos práticas pedagógicas como o conjunto de atividades desenvolvidas por meio da relação docente-conteúdo-discente, ou seja, como materialização dos conteúdos, dos recursos didáticos e das relações que constituíram e instituíram o movimento e o contexto onde podem ser identificados marcas e gestos reveladores do diálogo em Paulo Freire.

Os resultados encontrados residiram nas salas de aula, portanto, espaço e tempo pedagógico organizados por meio das relações vivenciadas entre os sujeitos. Sala de aula como centralidade da contextualização da pesquisa, como espaço de disputa, onde relações são construídas numa perspectiva dialética, definida como *lócus* privilegiado da relação docente-discente, como expressão da prática pedagógica, espaço-tempo instituído, onde ações se criam e se recriam com as trocas e mediações. A sala de aula de Teatro demonstrou a dinâmica das ações, constituindo-se espaço de encontro, criação, recriação e disputa, onde culturas, trajetórias, experiências, saberes e conhecimentos foram (des)velados.

Dos campos de pesquisa, observamos quatro turmas pertencentes às duas escolas da Educação Básica (E1 e E2). A partir desse contexto, na configuração do cotidiano escolar do ensino de Teatro, detivemo-nos em dois tipos de atividades em desenvolvimentos: atividades feitas na rotina escolar e atividades formativas específicas, ambas articuladas com a produção do conhecimento.

Os dados nos permitiram enxergar marcas e gestos que se aproximam da matriz de diálogo em Paulo Freire; entre outras, estão: ritual da entrada; leitura do protocolo; jogo teatral; roda de diálogo; projeto de encenação e supervisão de estágio, evidenciadas por meio das demonstrações de gestos de amorosidade; princípio de equidade; democratização do espaço; comprometimento ético; estímulo à criatividade; confiança; protagonismo; respeito à fala do outro; silêncio respeitoso; alegria do ensinar e do aprender; escuta atenta e partilha de saberes.

Dos resultados

A forma respeitosa como os/as professores/as e os/as estagiários/as cumprimentavam os/as estudantes na entrada da sala, chamando-os/as pelos nomes expressava o querer bem aos/às estudantes. Havia um acolhimento afetuoso e uma satisfação recíproca demonstrada com sorriso e alegria, percebidos através dos olhos brilhantes dos/as estudantes. É que “[...] a atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza” (FREIRE, 1996, p. 142). Querer bem, alegria e afetividade são atributos essenciais ao ato educativo. O exercício da empatia advindo da atitude pedagógica dialógica anunciava que as relações docentes-discentes e discentes-discentes tinham como horizonte a humanização.

A formação do círculo no centro da sala de aula era mais do que uma simples organização espacial, tinha propósito formativo, quando estabelecia o princípio de equidade, não permitindo posições privilegiadas. Essa marca oportunizou-nos enxergar coerência com as atitudes de afetividade demonstradas anteriormente, que também significavam amorosidade. O cuidado em estabelecer uma atmosfera para o trabalho com o uso da música e dos exercícios de respiração e de relaxamento exprimia respeito aos/às estudantes, percebendo-se a mudança da agitação para a acomodação.

De caráter coletivo, curioso e criativo, o protocolo arregimentava ações, como leitura do registro sobre os acontecimentos da aula anterior; compartilhamento de *verbete*; divulgação da agenda cultural local e roda de diálogo. Essas ações instituíam o diálogo na interação ação-reflexão

e estavam materializadas nas marcas e gestos que estimulavam a curiosidade, quando do saber sobre o conhecimento novo na ocasião da apresentação do *verbete*, ou quando do reconhecer o conhecimento já existente na revisão de conteúdos e esclarecimentos.

A criatividade possibilitava que a apresentação da leitura do registro dos conteúdos da aula anterior fosse livre, como ocorreu com uma apresentação em formato de diário. Com o diário, vieram também a ação cênica e a interpretação, expressando a ideia de que a estudante sozinha, em seu quarto, lera em voz alta o relato do dia anterior. Um dos requisitos para a constatação do diálogo na perspectiva freireana reside no fato de ser ele um ato de criação e recriação. Diálogo requer criação. Existia prazer, tanto para quem apresentava, quanto para quem assistia. Essa imagem nos proporcionou perceber o acolhimento dos/as estudantes em relação às atividades desenvolvidas, o gosto com que recebiam e desenvolviam as atividades, deixando evidente a importância do ensino de Teatro em suas vidas.

Saber escutar e falar estiveram presentes em todos os momentos, entretanto, nas *rodas de diálogo*, essas marcas ganharam destaques. Uma atividade docente-discente que estimula em seus/suas estudantes os exercícios da escuta e da fala trabalha numa perspectiva dialógica e emancipatória. O diálogo também produzia alteração de humores, quando os argumentos divergiam, momentos esses sempre mediados pelos professores. Escutar e falar são ações cuja dinâmica possibilita o diálogo em exercício democrático, onde não existe o que fala e o que escuta, e sim, os que falam e escutam respeitosamente.

O *círculo* para os exercícios de aquecimento físico e vocal informava que era preciso preparar os instrumentos de trabalho do fazer teatral, corpo e voz. Similar à mudança de atmosfera operada no espaço físico, agora, era feito no espaço individual, subjetivo. Havia concentração e foco na relação tensão-distensão, onde o respeito aos limites físicos e vocais foi exercido, quando alguém apresentava dificuldade na realização dos exercícios propostos.

O *jogo teatral* respeitava a decisão do grupo, mediante acordo de regras, ensejando um trabalho em equipe, participativo. As temáticas partiam do cotidiano dos/as estudantes, como foi na cena em que o pai proibia o filho de fazer as tarefas domésticas, suscitando reflexões, provocando um debate sobre o assunto. O diálogo - fundamento da ação na educação problematizadora - ganhou espaço em todas as fases da prática do jogo teatral: na estruturação, tomando como base as regras acordadas; na apresentação por meio da mediação entre sujeito e realidade e na avaliação do trabalho, quando ficou mais evidenciada a importância da prática teatral na reflexão sobre a realidade. O jogo possibilitou a assunção de uma postura reflexiva.

A *roda de diálogo* foi utilizada por todos os professores em diferentes atividades. Uma vez em ação, valorizava o espaço da escuta atenta em todos os momentos da prática pedagógica; respeitava os saberes prévios dos/as estudantes; estimulava a partilha de saberes e problematizava a realidade a partir de temáticas propositivas desenvolvidas nos protocolos, nas apreciações dos jogos teatrais; nas sessões de orientação; na leitura dos verbetes e nas decisões coletivas do processo de encenação, constituindo-se mediação das práticas pedagógicas docente-discente nesta pesquisa.

As ações desenvolvidas para a realização da atividade *Projeto de Encenação* estiveram articuladas com as ações compartilhar, pesquisar, criar e protagonizar, quando se incentivava a participação dos/as estudantes por meio da interação entre as turmas em torno de um tema comum; quando se estimulava a pesquisa, relacionando, tanto os conteúdos artísticos, quando os científicos. De acordo com Freire (1987), uma educação dialógica começa na busca do conteúdo programático. Nesse sentido, para o educador-educando, dialógico, problematizador, “o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, desestruturada” (FREIRE, 1987, p. 83). Afinal, uma educação libertadora se realiza pelo diálogo, tendo a intercomunicação como essência com a presença/intervenção de diversas vozes.

Paulo Freire afirma que o diálogo se faz na relação horizontal traduzida na fusão da amorosidade, humildade e fé, significando a instauração do estado de confiança. A confiança, do ponto de vista freireano, é condição construída. Como condição construída, parte de uma relação dialógica, aqui evidenciada por meio do protagonismo do Projeto de Encenação abraçado por toda a comunidade escolar.

O respeito constituía-se em princípio da relação docente-discente, predominando em todas as ações: respeitar o conhecimento prévio dos/as estudantes; respeito à fala do outro; aos limites físicos, cognitivos e emocionais presentes nos exercícios de aquecimento; à escuta, ao silêncio respeitoso, significando traços da humanização presentes nas relações entre os pares.

Vivência do diálogo expressava-se nas rodas de diálogo, reveladores de diversas marcas e gestos na perspectiva freireana. Estudantes e professores/as trabalhavam juntos/as, impulsionados/as por temáticas comuns a todos/as, criavam cenas, produziam espetáculos, protagonizavam o fazer teatral. Mas também registramos limites, obstáculos e dificuldades, uma delas em relação à infraestrutura, com espaços inadequados para as práticas teatrais, dificultando o desenvolvimento de ações relacionadas ao ensino de Teatro.

O pensamento pedagógico freireano, lastro para pensarmos a prática pedagógica docente-discente do/a professor/a de Teatro em um processo de escolarização, nos levou a concluir que as diretrizes expressas nos documentos sobre práticas pedagógicas institucionais, enquanto ação social, coletiva e plural aproximam-se dos referenciais freireanos no tocante à defesa do princípio de humanização; que as práticas pedagógicas docente-discente, desenvolvidas pelos professores, nos âmbitos social e individual constituíram importantes iniciativas por terem evidenciado marcas e gestos reveladores de diálogo que, uma vez baseado no pensamento de Paulo Freire, cooperaram para a construção de práticas pedagógicas voltadas para a formação humana do sujeito no processo de escolarização, com base na produção de um conhecimento em Teatro por meio da relação docente-discente mediada pelo diálogo.

Considerações finais

Paulo Freire desenvolveu leitura de imagens para alfabetizar adultos; iniciativas que impactaram o pensamento educacional no País. Experiência que mudou não só a cartografia da Educação, como a da Arte/Educação brasileira. A esse respeito, nos dirá Azevedo (2023),

[...] Paulo Freire sabia da importância da imagem, especialmente aquela produzida como arte, “para” e “na” formação de leitores do mundo. Não é por acaso a história das imagens criadas por Francisco Brennand, a pedido de Paulo Freire, para trabalhar os temas geradores nos “círculos de cultura”. Também não por acaso de essas imagens terem sido apreendidas pelo poder ditatorial (AZEVEDO, 2023, p. 91-92).

Será a própria Ana Mae Barbosa, ícone da Arte/Educação no Brasil, que irá declarar a influência de Paulo Freire em sua vida e trajetória profissional, uma relação de convivência familiar. Entre muitas dessas passagens, trazemos dois reconhecimentos revelados pela arte/educadora: o da influência de Paulo Freire em sua escolha pela Educação e Arte/Educação e a afirmação de que o educador se reconheceu na Abordagem Triangular, uma vez que foi o primeiro a ler a obra *A imagem do ensino de arte* (1991), contexto de apresentação da abordagem triangular.

Paulo Freire leu o mundo através das imagens. Para legitimar essa afirmação, trazemos Azevedo (2009):

[...] Em sentido freireano, ler o mundo nos humaniza, nos religa ao outro e ao universo. Ler possibilita inventividade por existir a criação da trama textual como expressão histórica e social que muda a face do mundo, desfazendo certeza e instaurando novos modos de perceber o real (AZEVEDO, 2009, p.336).

Nessa mesma direção, o autor assevera que “[...] uma das grandes ênfases da Arte/Educação contemporânea é a leitura da imagem, seja ela da propaganda, seja da obra de arte, mas, sobretudo, aquela que habita no nosso cotidiano, desafiando arte/educadores a compreendê-la de diferentes ângulos” (AZEVEDO, 2009, p. 336). Que essas linhas possam alcançar “[...] um futuro esperançoso de inspiração freireana” (SANTIAGO, BATISTA NETO, 2021, p. 10), inspiração onde a boniteza se faça império. A esperança manifesta-se na prática, não qualquer esperança, mas aquela que se propõe a ser crítica. A esperança, espelho cuja imagem reflete um mundo melhor, mais justo e humano.

Referências

- AGUIAR, Kalyna de Paula. *Prática pedagógica docente-discente do Teatro mediada pelo diálogo freireano no chão da escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.
- AZEVEDO, Fernando G. *A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano*. In: BARBOSA, Ana Mae, COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.
- AZEVEDO, Fernando G. *Abordagem triangular: teoria e interpretação do universo das artes e culturas visuais para ler o mundo*. In: SILVA, Claudilene Maria, GONTIJO, Daniela T., GUEDES, Marília G. *Nas trilhas da esperança: a presença de Paulo Freire na produção acadêmica da UFPE*. Recife: Ed. UFPE, 2023.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem do ensino de arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CALADO, Alder Júlio F. *Paulo Freire: memória e vigência de um legado amoroso*. In: NETO, José Batista, SANTIAGO, Maria Eliete (orgs.). *Olhares sobre Paulo Freire, vida, história e atualidade*. Recife-PE: Cepe, 2021.
- FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970, 1987], 1974.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SAUL, Alexandre. *Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2015.
- SANTIAGO, Maria Eliete, NET, José Batista (orgs.). *Olhares sobre Paulo Freire: vida, história e atualidade*. Recife-PE: Cepe, 2021.
- SOUZA, João Francisco. *Prática pedagógica e formação de professores*. BATISTA NETO, José, SANTIAGO, Maria Eliete (orgs.). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- WEBER, Silke. *Paulo Freire, o Recife e os tempos fundantes de seu pensamento educacional*. In: SANTIAGO, Maria Eliete, BATISTA NETO, José (orgs.). *Olhares sobre Paulo Freire: vida, história e atualidade*. Recife, PE: Cepe, 2021.

HUMANIZAR-A-AÇÃO: UM FAZER QUE FAZER COM PAULO FREIRE E ELZA FREIRE

Nima Spigolon¹¹⁵

Resumo

O pretendido neste texto é dialogar sobre educação com Paulo Freire e Elza Freire para as possibilidades de um projeto de humanização atravessado por contribuições teóricas, políticas e pedagógicas do casal condizentes com as realidades e a condição histórica das sociedades contemporâneas. Caracteriza-se por esquadriñar categorias Freireanas, tais como: conscientização, quefazer, práxis, boniteza, curiosidade, libertação, vinculadas à educação pública e popular, e sobretudo para a reflexão crítica de ações culturais transformadoras. O espectro das inconclusões descortina horizontes de utopias nos quais o casal Freire: Paulo e Elza, identificam a interação entre as formas diferentes de aprender a realidade para transformá-la e contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos - individuais e coletivos.

Palavras-chave: Educação; Elza Freire; Paulo Freire; Humanização.

Tempos de guerra, de obscurantismo, de profunda angústia existencial, e o agravamento da crise migratória, humanitária, ecológica e social com o avanço de políticas neoliberais. Tempos de profunda angústia existencial e educacional. Tempos de esperar para re-aprender o Brasil. Tempos de (com)viver com Paulo Freire – Patrono da Educação Brasileira, que se notabilizou pelo seu engajamento na luta em prol da educação popular, da democracia e da justiça social, e com Elza Freire – professora e diretora de escola pública, trabalhou com as classes populares e vinculou-se aos movimentos de cultura e arte, companheira e partícipe da vida e da obra de Paulo Freire. Tempos que se constituem no entrecruzamento: história, política, educação.

Lado a lado com Elza Freire, o trabalho político-pedagógico de ambos, destaca Paulo Freire na condição de educador, intelectual e gestor público, reconhecido dentro e fora das fronteiras do país, e que constitui um legado incomensurável e perene, o qual, precisa ser preservado, defendido e continuamente revisitado e reinventado.

A partir de meados de 1950, em Recife, Elza Freire e Paulo Freire, sistematizaram juntos uma educação dialógica e não bancária, desenvolvendo um conjunto de propostas político-pedagógicas, inicialmente, tendo em vista a alfabetização de adultos analfabetos ou semianalfabetos. Elza e Paulo, com base na cultura, nos contextos e saberes de cada grupo de sujeitos trazem a realidade do educando de forma central nos processos de alfabetização, respeitando as experiências de vida

115. Professora da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Credenciada nos Programas de Pós-Graduação em Educação – Acadêmico e Profissional. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA). Contato: nima@unicamp.br

e pautando-se no universo vocabular e na seleção de palavras geradoras como elemento desencadeador da problematização da realidade e sua transformação, estabelecendo o ensinar e aprender. E desde então, o casal Freire revoluciona o mundo por meio da educação.

Com isso, Paulo Freire (1994) aponta que a educação suscita a conscientização do ser humano, possibilitando ir da consciência ingênua para a consciência crítica, pois

[...] somente a formação e o desenvolvimento de uma consciência capaz de apreender criticamente as características dessa realidade particular possibilitariam o exercício de sua atuação criadora. A formação e o desenvolvimento dessa consciência, por sua vez, dependiam do mergulho do homem na sua própria realidade, impunham o comprometimento com sua circunstância. Assim, a humanização do homem, isto é, a plena realização do homem enquanto criador de cultura e determinante de suas condições de existência passava, necessariamente, pela clarificação da consciência do homem – coisa que somente poderia ocorrer no âmbito do crescente comprometimento do homem com a sua realidade. E situavam-se exatamente aí as funções do processo educativo (BEISIEGEL, 2010, p. 30).

A categoria “conscientização” (FREIRE, 1994) é um processo social e educacional que diz respeito à luta em prol da humanização e da libertação; é condição para a existência de sujeitos perceptivos de sua humanidade ao reconhecer as diferentes situações em que concretamente vivem. Reitera Elza Freire que “a pessoa humana é algo concreto e não uma abstração” (FREIRE, Elza in Freire, 1978, p. 39). Ambos se completam e se complementam numa perspectiva do diálogo, da dialética, da convivência.

Paulo Freire representa a autêntica “educação libertadora”, e com a postura pedagógica de Elza – postura feita de humildade, escuta, respeito, e de igual modo de crítica e diálogo, o casal enfatiza o acercamento da realidade popular, o envolvimento transformador e a ruptura histórica ao se ocupar com a pessoa humana. Daí, que a teoria e a práxis de ambos, atribuiu ao processo educativo um teor social e coletivo, não mais individualizado e, a par disso, uma dimensão política, não mais passiva e reprodutora do *status quo*.

É o que digo com boniteza, a concepção pedagógica em Paulo Freire e Elza Freire agrega de modo não dicotômico: a consciência e o mundo, a palavra e a leitura da palavra, a ciência e a cultura, a prática social e a comunhão solidária. Trata-se da educação enquanto “ato amoroso” e “ato político”, concomitantemente: ato de arte e sensibilidade. Ato entendido ação, prática, libertação; amoroso entendido bem-querer, confiança, a possível felicidade; e político entendido conscientização, tomar corpo nos discursos de mudança e ser a própria mudança corporificada.

Que fazer¹¹⁶?

Sob a inspiração de Paulo Freire – educação como ato político inserido nas experiências individuais e nos projetos coletivos, pois em sua vida e obra, há ênfase ao sujeito político que é o ser humano – inacabado, incompleto e inconcluso. Somos educadores em processos de formação humana, para os quais nos provoca Elza Freire ao apontar que “não podemos cruzar os braços. [...] A realidade é uma continuidade que não pode ser rompida – uma contingência. [...] Toda transformação tem que ser a partir do que se encontra aqui” (FREIRE, s/d, s.p.).

116. Conforme Paulo Freire e Adriano Nogueira (1993) identifico um pensar dialogante que nos reaproxima com a própria vida. Os autores discutem que há uma relação entre o fazer do corpo e o conhecimento, e com eles encontramos o pensamento pensante (e não pensado).

Que fazer em tempos que se constituem no entrecruzamento: história, política, educação?

Para o casal Freire – Paulo e Elza, educação é um ato político e histórico revestido por processos de transformação da realidade. Portanto, abrange atitudes, pensamentos, concepções que, consciente ou inconscientemente, indicam os posicionamentos diante da sociedade, revelando o que se pretende manter ou construir.

Não há fundos escuros nem cenários obscuros capazes de amedrontar ou imobilizar um ser humano em defesa de um outro mundo possível, o qual se faz intermediado pela educação e por um outro nosso mundo possível, amalgamado de gente, gente que se encontra nos tempos-espacos de ensinar e aprender na perspectiva de humanização, conscientização, intervenção na sociedade e na natureza, e diante da indeternabilidade do real, mesmo que as pessoas não se deem conta elas estão aprendendo que a educação é vida, não é mais aquela limitada a transmitir conhecimentos científicos, e sim a que descortina horizontes de utopias nos quais há a interação entre as formas diferentes de aprender a realidade para transformá-la.

E, ao mesmo tempo, pela esperança revolucionária da utopia contida no anúncio e na denúncia das relações entre os sujeitos, a escola e a vida política. Nesse sentido a educação é uma prática política: política e educação se mesclam e se misturam em um processo contínuo de ensinagem, de aprendizagem e de transformação social. Os tempos-espacos da escola vão sendo re-descobertos, vão se tornando lugar de opções preenchido por opções políticas, vai-se compondo em expressões coletivas da prática educativa que transforma a vida. A opção nossa de cada dia pelos excluídos, esfarrapados, oprimidos e marginalizados. Nos educamos em comunhão, com amor e coragem, e assim vamos estabelecendo as relações que nos constituem enquanto os educadores e seres humanos que nos tornamos, fazendo algo para mudar a ordem das coisas e a ordem injusta dos fatos.

Estudar teorias e teóricos, dialogar com a própria experiência, representa problematizar a educação e interrogar as atividades cotidianas sobre *o como, quando e o que fazer*. Isso significa que além de ser um profissional da educação, somos um sujeito político, que ensina e aprende sobre “curiosear¹¹⁷” com uma curiosidade dos corpos; somos um sujeito “educador, educa-dor e educa a dor¹¹⁸” em processos permanentes em busca da beleza do conhecimento ao encontro da transformação, mudança viva em vida.

Tal compreensão, faz com que a prática seja a intersecção da reflexão e crítica, identificando, na percepção de Paulo Freire e Elza Freire, um corpo percebedor, sensível para perceber que a curiosidade é parte da atuação pedagógica. Curiosidade que envereda pelos caminhos da educação e desafia o corpo do educa-dor a estar vivo e aberto para o mundo, e então, poder aprender para re-acender o re-conhecimento dos desejos e das esperanças que re-nascem do próprio pensamento reflexivo na prática pedagógica e crítica.

Que fazer? Conhecer pela via do corpo; a mão que pensa, o corpo humano que se transforma em um corpo consciente, porque é um corpo cultural que cria, age, estabelece relações. Que fazer? Aprender a ler o corpo e o olhar dos educandos para continuar a aprender a olhar o mundo, as coisas, as pessoas, os animais, as florestas. Que fazer? Contribuir para que o corpo do educador, pouco a pouco, se abra para o desejo e o sonho. Que fazer?

117. Fátima Freire (2008, p. 27) a forma curiosa de estar no mundo hoje veio da experiência de poder “curiosear” na bolsa de sua mãe – Elza, quando criança ainda pequena.

118. Madalena Freire (2008) nos mostra que a matéria-prima a ser forjada, lapidada, somos nós mesmos, junto com os outros [...] a enfrentar num só corpo a vida pessoal e profissional.

E desse fluxo surge um pensamento pensante e dialogante, ao invés de um pensamento pensado, por isso processual e plural.

Um que fazer¹¹⁹ humano

A proposta de educação libertadora intrínseca aos processos de humanização, a partir de Paulo Freire se aporta em pensar a existência humana e apresenta um projeto cultural-econômico, político e social, no qual há uma condição fundamental: a consciência da inconclusão do ser humano e do inacabamento da natureza humana. Portanto, a educação é um processo contínuo e um quefazer permanente, uma dinâmica para a qual requer curiosidade, amorosidade e dialogicidade.

A condição histórica de inacabado e de inconclusão do ser humano e a sua vocação ontológica para o Ser mais¹²⁰ constituem a busca o conhecimento de si mesmo e do mundo, em prol de sua liberdade. Para que o ser humano caminhe na direção de *Ser mais*, o primeiro passo é a leitura do mundo. Só depois é que se passa à leitura das palavras. Em síntese, Paulo Freire mostra que a conscientização de modo a superar as condições de opressão e humanizar-se, é o que torna possível Ser mais.

Assim, na concepção da educação libertadora, o ensinar e o aprender estabelecem uma relação recíproca na construção do conhecimento, para Ser mais, Ser mais humano. Em seus procedimentos pedagógicos, Elza Freire unia a prática, institucionalizada ou não, do trabalho com as classes populares, as ideias progressistas e as concepções humanistas de mundo, tornando-se educadora humana, política e crítica.

As teorias pedagógicas não estão isentas de concepções de ser humano e de mundo. A educação é dialética. E a educação libertadora do casal Freire: Paulo e Elza, é humanista e dialogista, que são critérios permanentes da democracia, da cidadania, possibilitando aos oprimidos *serem mais*.

O que é o ser humano? Qual sua posição no mundo? São perguntas que temos de fazer quando nos preocupamos e nos ocupamos com a educação. Tal comprometimento, implica em si as respostas que a elas dermos, isso apontará se as finalidades da educação que defendemos e atuamos serão humanistas ou não, e as possíveis relações entre o ser humano e o mundo no qual:

Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encararmos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1987, p. 124).

Esses enunciados, se tornam em ações e posições educativas que defendemos, tendo como amálgama ou vetor: o ser humano como um ser no mundo com o mundo. E, nessa relação com o mundo, dando ênfase ao ato cognoscitivo, que educadores e educandos possam se reconhecer e se reinventar nos seus quefazeres verdadeiramente humanos.

119. Eis “quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 121)

120. Ser mais – princípio em Paulo Freire, o qual compreende a incompletude humana, a esperança e educação como processo de humanização.

Humanizar-a-ação

Um projeto de educação inspirado nos princípios do casal Freire: Paulo e Elza, se faz atravessado por humanização, mobilização dos movimentos sociais, coletividade e resistência.

Então, é necessário se posicionar diante da realidade, partir do conhecimento e do reconhecimento da condição social subalternizada e identificar as práticas educativas historicamente nascidas dentro dessa condição afim de compreendê-las. A proposta de um projeto de humanizar-a-ação se fundamenta na pedagogia dos oprimidos, pois tem consciência do protagonismo que os mecanismos de legitimação ideológica e cultural desempenham na reprodução do sistema de dominação. Ao assumir a práxis social – unidade indissociável entre reflexão e ação, assume o compromisso humano de contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos - individuais e coletivos. Isso integra os processos de formação epistemológica de conscientização.

Por uma pedagogia da pergunta¹²¹: aponta para um projeto emancipador de sociedade unido ao processo de conscientização dos sujeitos, o qual só se efetiva intermediado pela educação cujo compromisso com a educação popular, é um dos fundamentos da concepção pedagógica capaz de mobilizar a luta política no Brasil, na América Latina e no mundo, resistindo ao neoliberalismo, ao imperialismo e ao colonialismo.

Humanizar-a-ação: De que maneira implantar sem igualdade social? Sem respeito e preservação do meio ambiente, das manifestações de vida: a fauna, a flora, os elementos do ar, da água, da terra? As possibilidades de fazê-la em tempos de pós-pandemia? Como resistir em cenários da necropolítica? Quais os caminhos para pautar a educação conjugada a humanização ante o avanço do obscurantismo e recrudescimento das forças conservadoras? O que fazer para manter-se professor em tempos de tantos ataques ao magistério e a desvalorização da profissão? Seguir sendo educador em condições adversas? Como articular as dimensões do pensar – fazer – sentir e relacionar-se no confronto de forças fascistas, racistas, machistas, homofóbicas? Quando viver a pedagogia Freireana e a pedagogia da Convivência¹²² com as estatísticas da fome, do desemprego, da violência contra os excluídos?

Enquanto, de modo geral, a humanidade busca respostas para os interesses das classes dominantes e as elites do poder, Paulo Freire e Elza Freire provocam para as possibilidades de admirar o mundo, o que implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de modo a transformá-lo por meio de projetos societários comuns, alinhados pela educação e justiça social para intervenção coletiva na concretude da existência e além dela.

Um dos espectros políticos da concepção de Paulo Freire sobre educação é “ser um ser no mundo” (FREIRE, 2015, p.20); cujo trabalho com Elza Freire deixou um legado de esperança na transformação do mundo através da luta ao lado dos esfarrapados, dos excluídos e dos oprimidos. Juntos, o casal Freire: Paulo e Elza, mantiveram a educação pública e popular, a justiça social, o ideal de revolução e a amorosidade como eixos de seus pensamentos e de suas práxis, sistematizando epistemologias disruptivas com o cenário social dominante, hegemônico e egóico, com a ganância destruidora da Pachamama, do extermínio dos povos originários.

Ninguém pode buscar sozinho a humanização e a transformação do mundo. O diálogo entre aos seres humanos é que torna possível a superação gradativa do assistencialismo, para que o ciclo ininterrupto dos projetos coletivos educacionais liberte a desumanização tanto dos outros seres humanos

121. Coaduno com a reflexão dos autores (FREIRE & FAUNDEZ, 1985) que relaciona a pedagogia da pergunta ao processo de conscientização.

122. Inspirada em Elza Freire, articula as dimensões do pensar, do sentir, do fazer, do falar e do relacionar-se. É uma pedagogia na qual reverberam o amor [...] e um conjunto de práxis político-pedagógica e de compromissos com a humanização, no processo educativo (SPI-GOLON, 2014; 2023).

quanto de si mesmos. Para Paulo Freire e Elza Freire ninguém pode humanizar-se ao desumanizar, por isso humanizar-a-ação.

Para a educação humanizadora se recusa os depósitos, a mera dissertação ou narração dos fragmentos isolados da realidade, realiza-se através da problematização do ser humano no mundo. Seu quefazer é problematizador, jamais bancário. Adota-se a pedagogia da pergunta, ao invés da pedagogia da resposta em interface com a pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987).

Se, na concepção bancária, o educador é sempre quem educa, e o educando é quem é educado, os processos de conscientização, na concepção humanizadora do casal Freire: Paulo e Elza faz surgir:

- a) não mais um educador do educando;
- b) não mais um educando do educador;
- c) mas um educador-educando com um educando-educador.

Isso ressignifica a educação, e significa que:

- 1) ninguém educa a ninguém;
- 2) ninguém tampouco se educa sozinho;
- 3) os seres humanos se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Os princípios fundantes para uma educação popular, humanizadora, problematizadora, libertadora, se contrapõem a qualquer possibilidade de manipulação opressora do educando em uma realidade que desumaniza.

Para o casal Freire: Paulo e Elza, a humanização é conquista histórica da luta num tempo e espaço definidos. E humanizar-a-ação?

Um fazer quefazer com Paulo Freire e Elza Freire

Até aqui alguns enunciados, que nos deslocam, nos aproximam ao fato de que a educação se constitui em um quefazer humano, em muitos quefazer humanos, exercido por educadores-educandos e educandos-educadores, mediatizados pelo mundo e pelo atritar das relações sociais que estabelecem no decorrer da sua existência. A partir da reflexão cada vez mais crítica, inseparável de uma ação igualmente mais crítica, identifica-se a reflexão-ação e nesses processos de ação-reflexão sobre o mundo e com o mundo, tornam-se ambos educadores-educandos e educandos-educadores – autenticamente - seres de práxis imersos na conscientização política de uma educação dialética, dialógica e libertadora. E assim, Ser mais, ser um ser, seres mais humanos, mais humanizadores.... mais gente!

Nós podemos re-inventar o mundo, curiosar com o corpo percebido, humanizar-a-ação.

Então, com Paulo Freire e Elza Freire temos um fazer quefazer humano e ante os cenários contemporâneos, temos muito o que fazer de mãos dadas e corações entrelaçados, pois a educação se transforma quando a nossa opção é a transformação da educação; com Paulo Freire e Elza Freire temos um fazer quefazer humano que é um compromisso social desenvolve em mim, em você, em nós a conscientização para a libertação dos processos de dominação colonial e de escravização dos sistemas de produção inclusive no campo da educação, das políticas e das culturas.

Na condição de sujeito político que é o ser humano – inacabado, incompleto e inconcluso, enfatizo o fato de que os percursos do casal Freire: Paulo e Elza, marcam do primeiro aos seus últimos dias de vida, uma coerência profunda entre o que diziam e o que faziam, sentiam, pensavam e defendiam, uma

humildade, muitas humanidades, uma profunda amorosidade pela vida e a natureza e por tudo que é humano, uma capacidade intensa e arraigada de se indignar com injustiças ou qualquer desrespeito ao ser humano.

Estas páginas são parte do exercício Elza-Freireano que me proponho realizar em todos os instantes de minha existência, e que lhes proponho façam comigo igualmente, na busca incansável e esperançosa de reconhecer a grandeza e o valor de nossa gente, de nossos expoentes das artes, da ciência, enfim, gente que, como Paulo Freire e Elza Freire, nos fazem manter sempre vivos os sonhos de liberdade, de igualdade de direitos, justiça social e com respeito à diversidade e à natureza.

REFERÊNCIAS:

- BEISIEGEL, Celso R. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- DOWBOR, Fátima Freire. *Quem educa marca o corpo do outro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Elza. Segundo momento. In: FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. Manuscritos. In: *Escritos Íntimos*. [s.l.]: [s.n.], [s.d.]. [s.p.]. (Acervo da pesquisadora).
- FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. FAUNDEZ, Antônio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____; NOGUEIRA, Adriano. *Que Fazer: teoria e prática em Educação Popular*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes editores, 1993.
- SPIGOLON, Nima I. *As noites da ditadura e os dias de utopia – o exílio, a educação e os percursos de Elza Freire nos anos de 1964 a 1979*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2014.
- _____. O pensamento político-pedagógico de uma mulher do mundo. In: Rita de Cássia Fraga Machado (Org.). *As pensadoras: vol.3*. São Leopoldo, RS: Editora As pensadoras, 2023.



12.

ARTE/EDUCAÇÃO NAS ÁFRICAS

EDUCAÇÃO VISUAL NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: QUAL É A SUA VISIBILIDADE E COMO FAZ PARA SE VISUALIZAR

Lourenço Eugénio Cossa¹²³

Resumo

O artigo visualiza a educação Visual como disciplina curricular susceptível de promover aprendizagem significativa nos alunos. Destaca também a disciplina como teórico prático que inside suas práticas no fazer, interpretar e contextualizar a realidade sócio cultural dos intervenientes no sistema Nacional de Educação. Para o aprofundamento o debate reflecte sobre os sentidos que norteiam as práticas quotidiana escolar, visando contribuir para a visibilidade do ensino de Artes como área de conhecimento relevante e imprescindível ao desenvolvimento integral do ser humano. O estudo tomou como base a disciplina teórico-metodológico, a semiótica discursiva greimasiana para construir efeito/s de sentido/s presentes na enunciação/texto do sujeito professor e poder analisar dentro da sua heterogeneidade. O corpus foi viabilizado a partir de entrevista semi-estruturada a um grupo focal de 5 professores vindos de diferentes ciclos de aprendizagem. Nas análises visualizaram-se sentidos que demonstram a renegação da disciplina como disciplina pertinente ao desenvolvimento humano nas várias vertentes.

Palavras Chaves: Educação Visual/Ofícios, Aprendizagem significativa, Semiótica discursiva, sentidos.

Introdução

Sendo nosso foco a Educação Visual (EV), há que referir que esta apresenta-se na qualidade de um conjunto de experiências que se dão no permeio de contexto histórico, heterogeneio em seus conteúdos e práticas artísticas. A EV carrega consigo um percurso e uma gama de significados e sentidos que se mostram através de diferentes conteúdos e práticas susceptíveis de provocarem aprendizagem significativa nos alunos na sala e não só.

Debruçando em torno da aprendizagem significativa, a teoria desenvolvida pelo Ausubel, Iavelberg (2003), considera esta como uma aprendizagem em que o aprendiz, como sujeito ativo, mobiliza seus esquemas de conhecimento para construir formas novas de agir e compreender o universo, um aprendizado não acumulativa de informações, mas que se configura no permeio da relação com outros saberes nele já existente. (IAVELBERG, 2003).

Lembra-se que a EV constitui-se como uma disciplina teórico-prático, incidindo suas práticas dentro do fazer, leitura e historicidades artísticas dos processos. É imprescindível se saber que “a arte é um ingrediente essencial no favorecimento do crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação”. (Barbosa,

123. Mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do GEARTE e do GPEAD, Professor Auxiliar na Faculdade de Engenharias e Tecnologias - Universidade Pedagógica de Maputo-Moçambique. Campus da Lhanguene, C.Postal: 4040, Av de Trabalho 2482, Maputo Nº.62 Tel: 21 401078, Fax: 21 401082 Endereço Eletrónico: xikhosa@gmail.com

2011 p. 14). Trata-se de uma componente disciplinar que projecta e promove saberes artísticos, a educação do olhar, contribuindo, assim, na formação do ser humano em particular os intervenientes escolares.

É oportuno assinalar que o objetivo deste artigo consiste em apreender os sentidos presentes na interação dos professores de Educação Visual com a realidade escolar e social. A abordagem em relação à realidade escolar e social na disciplina de EV, bem como a apreensão dos sentidos na interação de seus profissionais tem em vista contribuir para a visibilidade da disciplina ao patamar relativo a outras disciplinas do SNE.

Contexto

Em 2004 foi introduzida a disciplina de Educação Visual no Sistema Nacional de Educação em substituição da Educação Estética, antes lecionada na Escola Primária Completa (EPC) **5ª a 6ª classes**. Esta disciplina foi implementado de uma forma gradua, estendendo-se, actualmente até ao Ensino Secundário Geral 1 e 2.

A forma como se colocou na sala de aulas e através de seus conteúdos projectou sentidos referentes ao desenho geométrico e técnico, dispensando ou dando pouca atenção aos conhecimentos relacionados às linguagens artísticas e a cultura visual com sua abordagem crítica.

Por outro lado, os professores que lecionaram esta disciplina nas suas diferentes configurações, raramente tiveram amplitude e conhecimentos significativos em Artes Visuais e muito menos as práticas artísticas como suas constituições. As práticas em sala de aulas se restringiam em temas de desenho geométrico ou livre ao critério dos alunos e, muita das vezes sem abordagens que permitissem o contacto do aluno com as diferentes linguagens artísticas, e também, sem uma orientação didática específica em ensino de artes visuais.

No caso da área das artes visuais que é objecto do estudo, há que referir que o percurso da Educação Visual em Moçambique visualiza sujeitos gestores escolar com visão limitada acerca da importância das artes visuais para o desenvolvimento humano, e em particular dos alunos, daí a nossa percepção de não se proverem mais investimentos nesta área.

Como consequências, a EV encontra-se mergulhada no permeio de muitos constrangimentos que se dão desde a falta de professores especializados em muitas escolas. Casos em que por “falta” de alocação destes profissionais com domínio das linguagens artísticas para lecionar nas escolas, as direções destas suprimem a disciplina da sua grelha curricular ou aloca um docente formado em uma outra área.

Quanto à formação dos profissionais de EV, existem apenas duas instituições de ensino superior que formam professores com capacidade para actuarem na área do ensino de arte no SNE. Referimos à Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo) cujo apesar de lacuna na formação destes profissionais é/era ainda a única presente quase na maioria das províncias de Moçambique¹²⁴ e o Instituto Superior de Artes e Cultura (ISARC), uma instituição virada à formação de profissionais das Artes Visuais e gestores culturais desde 2009. Com vista a dar mais oportunidade a seus formandos ao mercado de trabalho, a instituição adiciona uma formação extra, psicopedagógica no curso de Artes Visuais, algo que certamente contribui para o desenvolvimento e a visibilidade da Educação Visual em Moçambique.

124. A partir de 2019, a Universidade Pedagógica de Moçambique foi extinta e repartida. Todas as delegações que existiam nas províncias do país foram convertidas em novas Universidades como são os casos das Universidades UniRovuma, UniLúrio, UniZambeze, UniSave.

Contudo, mesmo com instituições de formação em ensino de EV na UP, a maioria de seus formadores entra em conjunção com a geometria descritiva e há pouca filiação à importância da área artística como indubitável na formação do ser humano e na preservação do patrimônio cultural. Dentre os formadores existe pouco comprometimento que eleve o ensino de Artes no SNE. Prevalece “a hierarquia do conhecimento escolar – explícita e implícita – ainda mantém o ensino de Arte num escalão inferior da estrutura curricular” (TOURINHO, 2011 p. 28).

A nosso ver a formação em Educação Visual na sua plenitude ainda esta disjunta da qualidade necessária para professores atuantes e comprometidos com a Educação Visual e que possam promover segundo Selbach (2010 p. 33-34), “a articulação entre as diferentes modalidades artísticas, a ação do artista, os objectos e obras de arte e sua história na transformação da realidade em que vive o aluno”.

A autora destaca que “quando falta ao professor uma consciência clara de sua função e uma fundamentação consciente de arte como área de conhecimento, a escola perde insubstituível oportunidade de formar alunos em uma área de saber essencial à compreensão da pessoa, do espaço, de emoções e tempos em que se vive e a formação complexa do cidadão” (SELBACH, 2010 p. 34).

Esta situação mostra, a nosso ver, que se atribui pouca importância a esta componente curricular no SNE e, conseqüentemente na formação significativa e qualitativa do indivíduo em Moçambique.

Sabe-se que segundo Barbosa (2011), “por meio da Arte é possível desenvolver a apreciação e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada”. Daí ser pertinente a alocação de recursos humanos especializados e com competência para o ensino de Artes/Educação Visual no SNE. Referimos aqui, competência como “capacidade de mobilizarmos nossos ‘equipamentos’ mentais para encontrarmos saídas quando estas parecem ausentes, ou seja, a maneira como articulamos nossas habilidades para alcançar um objectivo, para superar um desafio, vencer um obstáculo” (SELBACH, 2010 p. 53).

Entretanto, para superar um desafio específico como é o caso das artes é necessário que o indivíduo esteja filiado ao contexto de sua proposição, e este estar se consubstancia a partir do conhecimento das linguagens artísticas, Cultura Visual e as didáticas específicas. Iaverberg (2003, p. 28) acrescenta que “é necessário que o professor conheça diversos procedimentos em arte para poder ensiná-la aos alunos”.

Para adentrarmos a esta temática em volta do ensino de Arte, em particular da Educação Visual em Moçambique, somos desafiados a observar a visibilidade desta, a partir de uma lente analítica e teórica da semiótica discursiva gremasiana, como forma de apreendermos o/s sentido/s produzidos pelo sujeito professor de Educação Visual.

Nesta empreitada, a significação da disciplina de Educação Visual se configura como um texto susceptível de ser significada dentro da sua heterogeneidade. Contextualizando dentro da teoria da linguagem de Louis Hjelmslev, Jacques Fontanille explicita que “o texto é aquilo que se dá a apreender, o conjunto dos fatos e dos fenômenos que ele se presta a analisar”. (FONTANILLE, 2007 p.84).

Um conjunto é chamado heterogêneo se os seus elementos constituintes têm propriedades diferentes de tal modo que impeçam a sua inscrição em uma única mesma classe (GREIMAS, 2008 p. 243). O texto como uma totalidade é um conjunto e “não é apreensível como um todo tangível. Cada leitor elabora seu próprio texto em função dos links que ativa e do percurso que realiza ao longo das diferentes camadas textuais disponíveis” (FONTANILLE, 2007 p.85)

Destarte, a semiótica se insere, segundo Barros (2007 p.5), “no quadro das teorias que se (pre)ocupam com o texto”.

É na heterogeneidade, nos links de práticas curriculares, umas oficiais/regulares e outras ocultas/irregulares existentes na disciplina de EV que incide a significação do sujeito professor de EV. Dessa forma, a semiótica que “tem por objeto o texto, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”. (Barros, 2007 p.7).

Dessa forma, a mesma autora (Idem, p. 8), realça que para explicar “o que o texto diz” e “como o diz”, a semiótica trata, assim de examinar os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e de recepção do texto.

Por outro lado, para analisar o texto, a Semiótica Discursiva “parte da observação dos signos e das redes de relações das quais eles participam e tenta flagrar algo, encontrar um vestígio de padrão, de permanência, de configuração, ‘cacos’ de estrutura nos quais ela imagina ver uma ordem, uma lógica. Do micro ao macro, da parte para o todo, e vice-versa, ela procura conhecer mais sobre o sentido ou simplesmente, fazer sentido. (FONTANILLE, 2007 p 12).

Neste processo, não há como falar dessa atribuição ou produção de sentidos sem focalizarmos um ator, o sujeito professor que é investido de qualidades de predicar situações.

Para visualizarmos a significação entorno da Educação Visual no SNE trouxemos aqui uns excertos discursivos que são fruto de um debate em forma de entrevista com um grupo focal constituído por cinco (5) professores pertencentes à cinco (5) escolas. Deste universo, quatro (4) são da cidade de Maputo, a capital do país e uma da Maputo Província, e precisamente de um Instituto de Magistério Primário (IMAP).

A seleção deste grupo objectivou colher percepções de professores que lecionam a disciplina de EV em distintas escolas por forma a apreendermos o/s sentido/s que possa-nos dar pistas acerca da situação existentes no ensino de Educação Visual entre os intervenientes do SNE. As entrevistas foram gravadas em um celular e transcritas de modo a se extrair excertos discursivos.

São, portanto, estes excertos discursivos que constituirão a nossa análise sob a orientação da disciplina teórica e metodológica da semiótica discursiva.

Deste modo, instados a responderem sobre o que significava a disciplina de Educação Visual no Sistema Nacional de Educação os professores aponta o seguinte:

Mudjose: - *Como professora do ensino primário, EP1 (Escola primária completa do 1º Grau), lá na primeira classe, para mim a Educação Visual tem a ver com a descoberta de traços, linhas e descobrir que esta criança tem talento em desenhar uma casa a mão livre, sem usar a régua.*

Para a Titase! – *A EV é a princípio uma disciplina que procura descobrir o aluno. Completando ao que a Mudjose dizia, eu estava a dizer que no ensino primário esta cadeira, E.V e Ofícios são cadeiras que vem complectar. É por isso que estava a dizer, não têm muito peso. Na escola secundária, a E.V é uma disciplina como outra qualquer. Para mim, no meu quotidiano é arte, porque dia após dia, o professor tem inovações. É uma disciplina como outra qualquer.*

Já para o Mundau: - *Bom! É assim. Educação Visual, a princípio é essa disciplina que procura descobrir a destreza manual, etc, etc. Por isso enquadra na área das disciplinas práticas e profissionalizantes. Porém, para se chegar a esse objectivo de desenvolver essas competências há vários desafios. Devemos aceitar.*

Analisando os sentidos emitidos pelos professores aqui mencionados podemos visualizar suas falas no permeio das oposições sem”anticas fundamentais assentes primeiramente na Habilidade vs Incompetência/inabilidade. Essas oposições materializam-se em – *descobrir que esta criança tem*

talento em desenhar uma casa a mão livre, sem a régua – Descobrir o aluno – e essa disciplina procura descobrir a destreza manual.

Nessa interação encontramos também outra oposição fundamental que se dá entre a Relevância vs Insignificância/Inrelevância.

Relevância ----- vs ----- Insignificância/Inrelevância

Essa oposição se deixa apreender em – *esta cadeira, Educação Visual e Ofícios são cadeiras que vem completar – é por isso que estava a dizer que não tem muito peso – Educação Visual é uma disciplina como outra qualquer – no meu quotidiano é arte porque dia após dia, o professor tem inovações – para se chegar a esse objectivo de desenvolver competências há vários desafios.*

Aqui, o percurso entre os termos inicia com a descoberta de Habilidade que são as capacidades/talento de *desenhar, por exemplo, uma casa a mão livre sem usar régua* e desagua na existência dos *desafios* assentes no desenvolvimento dessas *competências*, ou seja, habilidades sentidas como positivas e de certa forma eufórica em detrimento da Incompetência ou Inabilidade de não se ter o talento, *descobrir-se que esta criança tem/possui talento em desenhar a mão, livre de algum instrumento rigoroso.*

Habilidade → Inabilidade/Incompetência → Habilidade

Por outro lado, o percurso entre os termos se dá a partir da Inrelevância tida como negativa, portanto, desfórica pelo facto da cadeira de Educação Visual e Ofícios ser *cadeira que vem apenas para completar* e, também por *não ter muito peso* no processo de ensino aprendizagem na escolarização primária. Contudo, no ensino secundário a Inrelevância perde, uma vez que a E.V ganha peso, competindo de igual modo com as outras cadeiras, ou seja, **é uma disciplina como outra qualquer** onde *dia após dia, o professor tem inovações*, tornando-a Relevante e, assim sendo, acaba por receber sentidos positivos e, portanto eufóricos apesar da existência de *vários desafios*.

Insignificância → Relevância

Observando os textos a partir das estruturas narrativas visualizam-se narrativas que concentra dá atenção na mestria, no saber fazer manual sem outros meios, ou seja, na descoberta de talento, algo nato que advém da não influência de estímulos externos.

A professora apresenta-se na narrativa através dos enunciados de estado ao assumir a conjunção com o ensino primário, EP1¹²⁵ e certamente docente de classes iniciais que vão da 1ª classe a 5ª, situação que a dá privilégio de dizer. A narrativa projecta a Educação Visual (EV) como mediadora, estando em conjunção entre o talento/Habilidade e a criança. Essa conjunção manifestada pelo enunciado de estado visualiza-se a quando da descoberta da Habilidade/mestria nata da criança, aluno com a competência modal de saber fazer – *o talento de desenhar uma casa a mão livre sem usar régua.*

Esta situação torna a disciplina de EV disjunta de valores da Relevância, uma vez que – *no ensino primário, EV e Ofícios são cadeiras que vem completar*, daí *não ter muito peso*, ficando assim, Insignificante.

No entanto, esta cadeira recebe outros valores no ensino secundário geral e entra em conjunção com a Relevância, uma vez que **é uma disciplina como outra qualquer**, ou seja, **é arte**, o que faz com que a Titase tenha a performance de ser inovadora como em qualquer outra disciplina.

125. Escola Primária do 1º Grau (EP1).

Entretanto, a conjunção com as outras disciplinas e a competências da Inovação são contraposta e colocadas na posição de ainda não estarem efectivamente em conjunção devido à existência de *vários desafios* no ensino de EV e *devemos aceitar*.

No compito das estruturas discursivas, os recursos discursivos empregues assumem a posição de autoridade dentro de uma formação discursiva¹²⁶, a classe docente do ensino primário do 1º Grau e também no Ensino Secundário Geral (ESG) e, essa posição é manifestada entre as instâncias da enunciação no texto enunciado. Podemos visualizar em – como professora do ensino primário – para mim – compectando o que a Mudjose estava a dizer – devemos ceitar.

Quanto aos traços temáticos apreendidos nas instâncias da enunciação dos sujeitos, temos a temática do talento do dom, algo nato em uma pessoa escolhida, dotada e que apenas espera-se que a escola as descubra. A temática do dom, algo nato em um indivíduo, a capacidade da criança representar sem uso da régua.

Outra temática é da superficialidade, esta colocada à disciplina de EV na optica do enunciador. A cadeira de EV é figurativizada em actante que sofre a banalização, algo que vem para compectar. De facto, na realidade observa-se situações que que professores formados em outras áreas de conhecimento como a Matemática, Física, etc. são atribuídas a disciplina de EV. Professores sem nenhuma filiação com a formação em Artes e, dificilmente podem promover um ensino significativo.

Outro aspecto a considerar é referente à existência de enunciados com marcas discursivas que delimitam um certo posicionamento em relação a outros discursos que circulam na interação com outros colegas em – para mim.

Há aqui a valorização, a Relevância da disciplina de EV na ESG e essa Relevância é destacada dentro da temática da Inovação, algo transformadora que aparece provavelmente em qualquer disciplina. Em outro momento, as marcas discursivas aparecem na enunciação do sujeito Mundau em – Bom! É assim! Nessa enunciação, o sujeito professor solicita atenção de seus pares no seu dizer, colocando em circulação um aspecto a ser tido em observação nos processos de ensino em relação à disciplina de EV.

Considerações Finais

A visibilidade da disciplina de Educação Visual no Sistema Nacional de Educação destaca a resistência dos intervenientes do ensino de EV. Essa renegação tanto de professores quanto de alunos encontra refúgio mesmo no contexto e prática quotidiana dos professores que lecionam a disciplina curricular, provavelmente pela constituição positivista que ainda guia os seus paradigmas em relação a essa disciplina. Esses paradigmas ainda se mostram cristalizados nos valores assentes no talento, dom, habilidade para pessoas dotadas para o ensino de Educação Visual inclusive nos que estão nas instituições de formação de professores para o ensino dessa disciplina. Disperdiça-se o tempo e recursos que poderiam de facto contribuir substancialmente para o desenvolvimento humano nas várias demensões.

O/s efeito/s de sentido/s que se deixaram apreender mostra de certa forma a existência de grandes desafios no processo de formação, na EV/Artes, provavelmente pelo seu caracter tecnicista e disjunta de metodologias assente nas didáticas que norteiam a arte-educação na actualidade. As abordagens metodológicas destacam o fazer, a leitura e a contextualização (BARBOSA, 2010), entre outras teorias desenvolvidas no ensino de arte podendo facultar a imersão dos alunos nos mais diversos ciclos de aprendizagem no SNE e de certa forma tornar o ensino contextual, prazeroso e significativo.

126. Nisto, o professor é usualmente o elemento mais importante do xadrez político ideológico encarregado de formar identidade linguística escolar, dado que é ele quem mexe em redes de filiações (Cossa, 2007).

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Apresentação** In: BARBOSA, Ana Mae & DA CUNHA, Fernanda P (Orgs.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A Cultura Visual antes da Cultura Visual**. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011.

COSSA, Lourenço Eugénio. **Línguas Nacionais no Sistema Nacional de Educação para o Desenvolvimento em Moçambique**. *Educação & Realidade*, vol. 36, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 705-725 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

DE BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do Discurso**. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

GREIMAS, A. J. ; COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de Aprender Arte: Sala de Aula e Formação de Professores**. 1ª Ed. Artmed, 2003

SELBACH, Simone (supervisão geral). **Arte e didática**. – Petrólis, RJ: Vozes, 2010.

TOURINHO, Irene. **Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta**. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 27-34.

A ARTE/EDUCAÇÃO EM ANGOLA: A SITUAÇÃO ACTUAL E DESAFIOS PARA AS PRÓXIMAS DÉCADAS

Jorge Gumbe¹²⁷

Resumo

O presente artigo aborda questões relacionados à arte educação em Angola, contextualiza e incorpora perspectivas históricas, regionais e globais para dissecar as interseções entre a educação artística angolana e outros contextos e os desafios para as próximas décadas. Enfatiza a necessidade de conectar a dimensão cultural nas práticas da arte educação em Angola na actualidade com os problemas da sociedade contemporânea. Como pressuposto desenvolve uma abordagem no âmbito dos Objetivos do Milénio das Nações Unidas (ONU) em que a UNESCO definiu na sua estratégia de médio prazo prioridades para responder aos desafios sociais globais entre as quais, aumentar a qualidade da educação para todos e ao longo da vida e promoção da diversidade cultural, diálogo intercultural e cultura de paz. Mas para que tenha algum impacto, precisará de um paradigma educacional que não privilegie apenas, conhecimentos científicos e tecnológicos. Neste contexto, a arte educação pela sua própria natureza responde aos pilares básicos da educação, ao desafio do desenvolvimento, da criatividade, da inovação, e ao apelo à educação para a cidadania, valores e diálogo intercultural. O Roteiro da UNESCO para a Educação Artística (2006) e a subsequente Agenda de Seul (2010) defende a importância da arte educação e promove a sua implementação em contextos formais e informais. A partir destes instrumentos internacionais de política cultural que muitos países africanos em particular Angola subscrevem, sob os auspícios da União Africana, fica clara como desafio para as próximas décadas a necessidade da arte educação reconstrucionista social ser promovida através do sistema nacional de educação e ensino, para a criação de um ambiente de convivência político e social harmonioso.

Palavras-chave: Angola, Cultura, Arte Educação, Reforma.

Introdução

Angola é dotada de ricas e diversas tradições artísticas e culturais, que incluem arte, artesanato, música, danças urbanas de rua, danças nativas, canções, contos e histórias folclóricas e formas teatrais, entre outras. Como um país cujas práticas artísticas e culturais foram marginalizadas durante o período colonial, tal como em todos os países na mesma condição pós-colonial, tem experimentado um pequeno desenvolvimento de práticas artísticas nas áreas de performance, composição, inovação

127. Doutorado em Arte Educação pela Universidade de Roehampton, Londres, Reino Unido (2015). É Mestre em Arte Educação pela Universidade de Surrey, Londres, Reino Unido (2002), Bacharelado em Pintura e Desenho em Havana, Cuba pela Escola Nacional de Artes (1982), Licenciado em Educação Artística (1995) pelo Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal. Atualmente é Professor na Faculdade de Artes da Universidade de Luanda, lecionando Arte Educação e Arte Africana.

e pesquisa. Os dois currículos educacionais implementados em Angola desde a independência fizeram o mínimo para promover a arte educação como uma opção de carreira viável, mas com pouca relevância e impacto na implementação da arte no sistema educacional e suas perspectivas para futuros transformadores.

A Agenda de Seul: Metas para o Desenvolvimento da Educação Artística (2010) do qual é o ponto de referência para este artigo, apela a todas as partes interessadas nos Estados membros da UNESCO para facilitar e promover a qualidade e acessibilidade da educação artística para todos e sociais a promoção da diversidade cultural, diálogo intercultural e cultura de Paz, sendo qualquer uma destas prioridades poder ser trabalhada em contexto educativo formal e não formal. Mas para que tenha algum impacto, precisaremos de um paradigma educacional que não privilegie apenas o conhecimento científico e tecnológico.

A arte educação responde aos pilares básicos da educação, apela a uma autoconsciência sobre a identidade cultural e o diálogo intercultural. Nas últimas duas décadas, a arte educação evoluiu para uma abordagem global. O Roteiro da UNESCO para a Educação Artística (2006) e a subsequente Agenda de Seul defende a sua importância e promove a sua implementação em contextos formais e informais. A União Africana consciente desta realidade está a dar passos largos para lançar as bases de uma abordagem pan-africana que integre plenamente a educação artística em todos os currículos escolares dos países membros. A criação de infraestruturas que suportem este novo paradigma é obviamente uma tarefa enorme.

No entanto, o Roteiro para a Educação Artística (2006) argumenta que alguns aspectos dos documentos de política da UNESCO refletem a falta de pesquisas substanciais e diferenciadas sobre práticas de educação artística em vários contextos sócio-políticos, pois os documentos carecem de envolvimento crítico suficiente com a história e a persistente hegemonia das concepções ocidentais de arte e educação no campo.

Há uma gravitação geral em torno das narrativas africanas, conforme evidenciado em documentos curriculares, estratégias de ensino, bem como a implementação de uma abordagem didática e pedagógica eclética que exponha o aluno à arte mundial, local, regional e expansiva. Os países pós-coloniais da África Subsariana preocupam-se em desenvolver a identidade nacional e, ao mesmo tempo, efectivar a diversidade. As artes da comunidade local são totalmente ilustradas e compreendidas como recursos importantes por meio dos quais professores e alunos podem confrontar suas próprias identidades e preconceitos culturais. Encorajar a integração de sistemas de conhecimento nativo, como tradições locais dentro da educação formal e currículos. Essas estratégias foram reconhecidas como exemplos importantes de pesquisas anteriores que enriquecem a literatura de educação artística e diversidade cultural.

A Arte Educação e a perspectiva Africana

O papel da arte em qualquer sociedade é promover valores sociais e culturais dentro da sociedade. Nas sociedades africanas, a arte estava no centro de todas as culturas, pois era considerada uma forma de comunicação, uma forma de identidade, bem como uma forma de expressão (Fisher, 1984). O colonialismo em África envolveu um processo onde as comunidades foram forçadas a abandonar a sua cultura em favor da cultura colonial (Sowell, 2008). O colonialismo retratou a cultura africana como primitiva e selvagem e, portanto, precisava ser abolida para abrir caminho para a civilização. Embora a civilização tenha as suas vantagens, não se pode ignorar o facto de ter sido prejudicial para a promoção dos valores e tradições culturais africanas, o que também resultou na aniquilação da arte africana (Beckwith: Fisher, 1990).

A construção da nação na África moderna enfrenta o desafio de integrar tradições pluriétnicas. A reforma dos sistemas educacionais herdados que funcionaram amplamente para manter a ordem colonial de dependência e elitismo tem sido uma parte essencial dessa tarefa. A reconstrução dos currículos para refletir as tradições nativas, a mudança social e o empoderamento foi defendida por teóricos críticos africanos desde o final do século XX até o presente (Fredua-Karteng, 2005; Woolman, 2001; Magagula & Mazibuko, 2004). Estes académicos se engajaram na avaliação crítica dos objetivos e práticas da educação e suas reflexões compartilham muitas afinidades com uma perspectiva reconstrucionista, que considera a educação contemporânea mais eficaz quando integra os valores e as forças da cultura tradicional com o conhecimento e a habilidade exigidos pelas novas condições da vida moderna.

O efeito das escolas como transmissoras de cultura é uma questão de grande sensibilidade política na maioria dos países. Embora os primeiros estados-nação europeus tenham evoluído como a expressão política de uma cultura, a maioria destes países hoje inclui pessoas de muitas culturas.

As escolas podem desempenhar um papel significativo na mediação da relação entre as culturas e o estado-nação. A estabilidade e força nacional dependem da integração efetiva de tradições plurais. Sob o colonialismo, a diversidade cultural foi submersa pela exclusão da maioria das tradições africanas da educação. Uma abordagem reconstrutiva alternativa identificaria os valores comuns dentro de diversas tradições e os integraria com conteúdos e habilidades modernas (Fredua-Karteng, 2005).

Nos últimos períodos coloniais e pós-coloniais, o desenvolvimento educacional em África caracterizou-se por quatro fases principais; (i) expansão massiva em todos os níveis; (ii) provisão para instrução técnica e profissional; (iii) alguma africanização dos currículos; (iv) o afrocentrismo e a romantização da África no Ocidente.

As duas primeiras fases acima foram explicadas pela UNESCO em termos da imensidão da mudança social em África e da transformação das dependências africanas em sociedades semi-industriais modernas (UNESCO, 2001). Após a independência, a África Subsariana ficou livre para estabelecer seu próprio sistema educacional; um sistema educacional que fornecesse as pessoas treinadas necessárias, o poder de impulsionar o desenvolvimento do país. Várias disciplinas no currículo foram priorizadas para preparar os jovens ao desenvolvimento nacional. Neste momento crucial, a arte educação foi novamente vista como desnecessária. A contribuição da arte no desenvolvimento nacional não foi considerada por esses formuladores de políticas; a maioria dos quais recebeu sua educação sob o sistema colonial e agora planeava o futuro dos países africanos sob a influência de sua educação passada. A arte foi mais uma vez deixada de lado, o *status quo* permanece inalterado. De fato, as mudanças educacionais nos últimos períodos coloniais e pós-coloniais não podem ser adequadamente compreendidas, excepto no contexto de um vento de mudança soprando por toda a África.

A terceira e quarta fase do desenvolvimento educacional mencionadas acima estão todas ligadas à mudança social diante do desafio de integrar tradições pluriétnicas. Woolman (2001) observou que os países africanos pós-coloniais fizeram avanços significativos na africanização de seus currículos. O conteúdo do currículo tem uma influência considerável na reconstrução educacional (Elatta, 1990; Ross, 2004; Mans, 200; Akrofi, 2002; Dzansi, 2002; Magagula E Mazibuko, 2004). Exemplos disso são o currículo de educação artística centrados no aluno nos países da região da SADC (Comunidade de Desenvolvimento dos Países da África Austral), particularmente na Namíbia, Zimbabwe e na África do Sul, que os estudiosos desses programas educacionais situam em um contexto africano que abraça a diversidade, mas que está emergindo de um passado colonial onde a diferença étnica foi deliberadamente pervertida e explorada negativamente.

O currículo para refletir as tradições nativas, a mudança social e o empoderamento foi defendido por teóricos críticos africanos (Fafunwa & Aisiku, 1982; Elatta, 1990; Ross, 2004; Mans, 200;

Akrofi, 2002; Dzansi, 2002; Magagula E Mazibuko, 2004) desde o final do século XX até o presente, juntamente com a reforma fundamental dos sistemas educacionais herdados e currículos que funcionam amplamente para manter a ordem colonial de dependência e elitismo. Este ponto de vista concentra-se em examinar quatro áreas: (i) crítica da educação colonial, (ii) crítica da educação pós-colonial, (iii) (re)exame da educação tradicional africana e (iv) exploração de alternativas educacionais para a realização da identidade nacional dos países africanos. A africanização da educação foi uma opção política importante na maioria dos países africanos após a conquista da independência. Isso se deveu aos efeitos negativos percebidos da educação colonial. Embora de acordo com alguns estudos de fontes empíricas que discutem a africanização como uma epistemologia e analisam os esforços de alguns estados africanos para africanizar seus sistemas educacionais, concluem que enquanto alguns países abraçaram a ideia e de fato iniciaram políticas para africanizar seus sistemas educacionais, o quadro geral indica que não foi bem-sucedida na maioria dos países devido a vários desafios. Esses desafios foram identificados e feitas recomendações que podem ser importantes para o redesenho de políticas.

Embora as políticas nacionais de educação dos países africanos tenham reconhecido a inclusão da aprendizagem artística em todos os níveis de ensino, há escassez de recursos para financiar seu funcionamento. A maioria dos estados africanos não tem educadores de arte suficientes. O ensino e a aprendizagem da arte, nas escolas primárias e secundárias, tem enfrentado inúmeros constrangimentos. A arte educação não recebe nenhum financiamento separado dos respectivos Ministérios da Educação, a falta de materiais para ensinar e aprender afeta muito a qualidade da educação oferecida nas escolas. A ausência de ensino de arte nas escolas primárias tem um efeito negativo naqueles que mais tarde seguem uma disciplina baseada em arte ou relacionada em uma etapa posterior de sua educação. A arte educação nas escolas secundárias não apresentou um desenvolvimento notável desde a época do domínio colonial britânico, francês e português até a pós-independência e o presente. O principal fator limitante (que também é uma questão política) é que a arte educação nas escolas secundárias sempre foi opcional. Em conjunto com a falta de desenvolvimento de um sistema formal e coerente de treinamento e instalações para o sistema escolar africano. arte de acordo com o contexto da cultura local (treinando professores de arte em pesquisa).

Art according to the context of local culture (training research art teachers).

arte de acordo com o contexto da cultura local (treinamento de professores de arte em pesquisa).

Art according to the context of local culture (training of art teachers in research).

Não é possível carregar os resultados completos.

Repetir

A repetir...

Como resultado, o sistema não pode efetivamente fornecer aos africanos um senso de valores e habilidades artísticas.

Arte educação no contexto da realidade angolana

Em Angola, a política educacional antes da independência também visava sobretudo, a promoção dos valores culturais da metrópole, Portugal, e a criação de defensores da unidade da Pátria, não a identificação dos angolanos, com os seus próprios valores, hábitos ou costumes, como preconizava José Moreira da Silva Cunha, Ministro do Ultramar entre 1965-1973, que defendia a “formação de cidadãos capazes de compreender plenamente os imperativos da vida portuguesa, interpretá-los numa realidade constante a fim de assegurar a continuidade da nação”. (Cabrita, 1999: 26)

Neste sentido, Rocha-Trindade (1993: 68) afirma que “tal como em todos os países colonizadores, Portugal incluído, o ensino na colónia, embora exercido informalmente, baseava-se em ideologias assimilacionistas”. Leite (1979) amplia esse tema, afirmando que

nas ex-colónias portuguesas, a realidade, no que diz respeito às culturas locais, era que estas não eram reconhecidas e a educação escolar excluía sempre o que era diferente. Desta forma, portanto, (os programas de ensino) não refletiam a realidade local, mas sim a realidade portuguesa continental (p.49).

Com a independência a 11 de Novembro de 1975, Angola passou a viver uma nova época, conforme a Constituição da República (2002) “a educação passou a defender novas causas e a ser entendida como direito humano e instrumento de transformação social, devendo favorecer a promoção do indivíduo, a coesão e o desenvolvimento do país”. O investimento na educação era considerado uma alavanca para o desenvolvimento, como forma de erradicar o analfabetismo e criar uma identidade nacional, integrando a população na luta contra o subdesenvolvimento, apoiando os mais desfavorecidos. Estas eram as intenções, mas, a realidade, os recursos humanos, os currículos e os métodos haveriam de mudar muito lentamente. O discurso político sobre a sociedade angolana entendeu a diversidade cultural como um fator importante, e a arte educação como tendo um papel importante no processo de reconhecimento e transmissão da cultura de todos os grupos existentes, combatendo assim todos os tipos de tribalismo e etnocentrismo, foi aprovada uma nova lei que obrigava à protecção do património histórico e cultural e também foi proposto que um inventário do património cultural seja compilado e transmitido por meio da educação.. Isso implicaria na necessidade de incluir conteúdos específicos referentes a diferentes grupos culturais, bem como determinar estratégias de ensino-aprendizagem que facilitem a compreensão e aceitação dessa diversidade, seja étnica, linguística, religiosa, de classe e de género.

Em Angola o subsistema do ensino básico caracterizado pelos 1º, 2º, e 3º ciclos, cada uma das quais, com a duração de quatro anos que abrange um total de doze anos de escolaridade. A Lei de Bases do Sistema de Educativo nº. 13/01 de 31 de Dezembro, “actualizado em 2010”, recomenda que a primeira fase abranja actividades com finalidade propedêutica e de iniciação, que a segunda reforce a formação geral e a terceira o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos cognitivos transmitidos, em ordem a elevar o nível de instrução adquirido.

A nível artístico, de acordo com plano de estudo para o Ensino Geral e Secundário Geral (1998), propõe arte educação para desenvolver essencialmente a criatividade e a sensibilidade artísticas e incluirá no 1º e 2º nível a Expressão Plásticas (Educação Manual e Plástica) e no 3º nível, a Educação Visual e Plástica.

Conforme a fundamentação do elenco disciplinar Plano de Estudos para o Ensino Geral e Secundário (1998) a nível do secundário existe um programa que contempla a arte educação que visa atender à natural vocação dos alunos para as artes, nomeadamente para a música, artes cénicas e dança e expressão da cultura angolana e as artes visuais, com forma de despertar as habilidades imprescindíveis no domínio de educação visual e estética.

Quanto a nível de arte há apenas uma opção do ensino a nível superior, que lecciona este tipo de educação, sendo a primeira, ISART - Instituto Superior de Artes de Luanda (2014-2022) com um ensino na vertente do “saber fazer”, a teoria e a prática, e que actualmente se denomina Faculdade de Artes, unidade orgânica da recente Universidade de Luanda.

A licenciatura em artes visuais nesta faculdade, tem duas vertentes artísticas (pintura e escultura), e com dois níveis de saídas profissionais, licenciados, capazes de exercer a profissão de criadores

de artes e arte educadores habilitados para o nível do secundário e também trabalhar no ensino superior, poderão elaborar estratégias e organizar, nomeadamente: gestão das exposições, ateliês, projectos artísticos a nível cultural e supervisão de eventos, tudo ligado à realidade educativa e pedagógica das artes. O elemento nuclear e fundamental desta formação será a ligação da Universidade à prática, quer nos ateliês, oficinas de criação e expressão.

A Reforma do Sistema Educativo em Angola

Duas importantes reformas educativas tiveram lugar em Angola desde 1975, ano em que o país se tornou independente de Portugal. A primeira foi no ano de 1978 e a segunda teve início no ano de 1992, mas interrompida pelo reacender da guerra civil até ao ano de 2002 que foi retomada. Esta última teve em conta os efeitos da guerra civil em Angola (1975-2002) que são visíveis na população em geral, particularmente as crianças traumatizadas e constantemente deslocadas dos seus centros para as zonas urbanas desconhecidas;

1. Foi diagnosticado que no sistema de educação formal a maioria de modelos de referências, ideias, conceitos, tradições, técnicas, materiais e formas de arte são importados da Europa e na sua maioria veiculada pelas modernas tecnologias de informação;
2. Os manuais escolares de educação artística não ensinam a conhecer e a compreender a arte, artefactos, design, e não reflectem a sociedade e o património cultural diverso de Angola, não se incluíam as perspectivas históricas da arte africana, mas eram relegadas para actividades extra curriculares como simples artesanato e artes menores.

A UNESCO, na sua Conferencia Geral em 1989, recomendou e encorajou a investigação, o estudo e ensino da cultura tradicional e popular dos países membros como parte universal da humanidade e um poderoso meio de aproximação entre diferentes povos e grupos sociais na afirmação da sua identidade cultural (UNESCO, 2000), de modos a integrá-lo nos currícula na maneira apropriada, colocando uma particular ênfase no respeito deste património no vasto senso do termo, tendo em conta todas culturas, dos espaços rurais, mas também aqueles criados nas áreas urbanas pelos diversos grupos sociais, professores, instituições e de modos a promover uma melhor compreensão da diversidade cultural e um ponto de vista diferente do mundo. Para a implementação destes princípios e resultados no currículo anteriormente debatidos, seria necessário; reformular o cânone e desenvolverem-se estratégias na arte educação (Mason;1999, Allison; Moura, 2000; Mcfee & Degge, 1977, Stuhr, Petrovich-Mwaniki & Wasson, 1992, Mason 1995, Fafunwa, 1967, Mamvuto, 2021, Gumbe, 2015; Elatta, 1990; Ross, 2004; Mans, 2000) direccionadas segundo alguns exemplos implementados na sala de aulas para;

- i. O domínio cultural e histórico do ensino de arte, perceptual, analítico, crítico” (Allison, 1972)
- ii. Educar os estudantes na leitura e compreensão dos significados sócio-culturais das formas de arte, estéticos de diferentes povos de Angola.
- iii. Identificar a necessidade de educadores mapearem tradições e rituais e criarem recursos educacionais visuais, como obras de arte, livros, manuais e catálogos de exposições, levá-los para a sala de aula e usá-los para consciencializar os alunos e professores sobre a poesia nos mitos e nos sonhos que ganham vida nas telas

e esculturas de artistas, nos quais são recorrentes, a água, o ar, o fogo, a terra e deidades de diferentes sistemas mitológicos angolanos.

- iv. Os professores primários e secundários em arte educação, necessitarem de uma formação teórica e prática no sentido de adquirirem destreza para o manuseamento deste tipo de abordagens que ajudaria os estudantes a compreenderem a diversidade cultural de Angola e desenvolverem uma consciência de atitudes e de valores da sua própria cultura bem como dos outros.

Na minha investigação desenvolvida, tive em conta a uma análise comparativa nas reformas curriculares vigentes no Quênia, na Namíbia e na África do Sul (Instituto Nacional para o Desenvolvimento, 2003, Ministério de Educação, 2002), onde os processos de globalização e internacionalização das economias influenciaram as práticas sociais, não apenas em grandes zonas urbanas, mas também em pequenas comunidades, centrou-se na inclusão da cultura africana nos respetivos currículos nacionais de educação artística e na inovação da metodologia. As culturas locais (Fig. 1 a Fig. 7) tornaram-se recursos importantes através dos quais professores e alunos poderiam confrontar a sua própria identidade cultural. A outra influência importante na minha reflexão foi a definição de arte de McFee e Degge, como “algo feito pelos seres humanos que podemos ver, tocar ou cheirar, comunicar ideias e significados emocionais de uma pessoa para outra, de uma geração para outra” (1977, p. 6).

Cestaria e cerâmica



Fig,1



Fig,2



Fig,3



Fig,4

Festas tradicionais com instrumentos tradicionais, danças e máscaras



Fig,5



Fig,6



Fig,7

Desafios para a Arte Educação

Conceptualmente, as perspectivas internacionais sobre educação são enquadradas pelos elementos duais de globalização e contextualização. Dentro dessa ampla estrutura, as perspectivas comparativas sobre a educação em todo o mundo são caracterizadas por suposições sobre acesso educacional, responsabilidade e desempenho. Da mesma forma, a compreensão cultural da educação de uma perspectiva internacional aborda tanto a cultura incorporada nas comunidades locais e nativas, mas também uma cultura que se tornou endêmica para a própria instituição educacional.

Poderemos pensar num novo paradigma de arte educação e que reflexo isto têm nas práticas e currículos escolares no ensino das Artes Visuais? A UNESCO, em 2020, afirma que:

“Cada vez mais, os países procuram a arte educação para aumentar a criatividade nos sistemas educacionais, de modo a garantir a sua prosperidade no futuro. A arte educação é um foco crescente das políticas culturais e educacionais, com o surgimento da consciência cultural e das habilidades criativas como competências essenciais para um mercado de trabalho em constante evolução.” (UNESCO, 2020: 3)

Nesta análise, podemos investigar como a arte educação se articula com a formação das competências valorizadas para o século XXI, em que vimos como as esperanças das grandes organizações intergovernamentais ancoravam-se na educação. Foram lançados programas estratégicos, anunciando a educação para a sustentabilidade e a identidade cultural para enfrentar a crise socioeconómico global. Neste contexto, a arte educação pode desempenhar um papel fundamental, respondendo pela sua própria natureza aos pilares básicos da educação, aos desafios do desenvolvimento, à afirmação da identidade cultural, dos valores e do diálogo intercultural.

Conclusão

Concluimos que ao abordar a relevância da arte educação de Angola para as actuais realidades culturais e socioeconómicas de seus cidadãos, houve a necessidade de conectar a dimensão cultural nas práticas da actualidade com os problemas da sociedade contemporânea, tendo em consideração as experiências de alguns países africanos. A passagem da era colonial para a pós-colonial tem provocado mudanças fundamentais nas relações sociais, com consequências para a educação. A tradição da educação colonial, que impondo uma educação do tipo ocidental, dita universalista, como única possibilidade para a educação, vem sendo questionada porque não atende às demandas das sociedades africanas pós-coloniais. Na prática não promove a integração dos valores sócio-culturais nos currículos do ensino. A arte educação reconstrucionista social é baseada na teoria de que uma sociedade pode ser reconstruída pelo controlo completo da educação, é neste contexto que para os desafios para as próximas décadas se discute criticamente de como a diversidade cultural angolana constituído por um rico património artístico pode ser preservada e promovida pela educação formal através do sistema nacional de educação e ensino, para a criação de um ambiente de convivência político e social harmonioso.

Referência Bibliográfica

- ALLISON, B. Art Education and Teaching about the Art of Asia, Africa, and Latin America. London. VCOAD Education Unit, 1972.
- ELLATA, T. An Analysis of Indigenous Sudanese Graphic Imagery and Implications for Curriculum Development in Art Education. Unpublished PhD thesis, Leicester, De Monfort University, 1990.
- FAFUNWA, A.B. & AISIKU, J.U. (Eds.). Education in Africa: A Comparative Survey. London: George Allen & Unwin, 1982.
- FATUY, R. B. The Social Function of Selected Nigerian Masks and Hausa Wall Decorations: Implications For Contemporary Nigerian Education. Unpublished Thesis, University of Wisconsin-Madison, USA, 1980.
- GUMBE, J. Exploring Ritual for Teaching Patrimony Education in Angolan Art Education. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Roehampton, 2015.
- INIDE. Planos Curriculares do Ensino Geral. Luanda. MED, 1995.
- MAMVUTO, A. & Mannathoko, M. C. The changing African art and design curriculum: narratives from teacher education. University of Zimbabwe, Harare, Zimbabwe, 2021: <https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1952675>
- MCFEE, J. & DEGGE. Art, Culture & Environment a Catalyst for Teaching. Wordsworth. Califórnia, 1977.
- MASON, R. and BOUGHTON (Ed.). 'Multicultural Art Education and Global Reform', National Art Education Association Restur: Virginia, 1999.
- MINISTRY OF EDUCATION KENYA. Primary Education Syllabus, Drawing. Vol., p.5-12, Vol. II, and I, 1986, p.39-58.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na R.P.A. Luanda. Med, 1976.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diário da República, I Série - Nº 65. Lei de Bases do Sistema Educativo. Luanda. Imprensa Nacional, 2001.
- MOURA, A. Tendências nacionais e internacionais em educação multicultural. Unpublished PhD Thesis. Roehampton University of Surrey, 2000.
- NATIONAL INSTITUTE FOR DEVELOPMENT Learner-Centred Education in the Namibian Context. A Conceptual Framework. NIED. Namibia, 2003.
- ROSS, M. Art at Crossroads: The Contested Position of Indigenous Arts in Ghana's Post-Colonial Education Systems. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 45(2), 117-134. National Art Education Association, 2004.
- SMITH, C. J. Decolonising the South African Art Curriculum. Master in art research by Dissertation (Part-time). Submitted to Faculty of Humanities Department of History of Art University of the Witwatersrand, 2019.
- SEOUL AGENDA: GOALS FOR THE DEVELOPMENT OF ARTS EDUCATION (2010):http://portal.unesco.org/culture/en/files/41117/12798106085Seoul_Agenda_Goals_for_the_Development_of_Arts_Education.pdf/Seoul%2BAgenda_Goals%2Bfor%2Bthe%2BDevelopment%2Bof%2BArts%2BED
- AFRICAN UNION AGENDA 2063: The Africa We Want (2013): <http://agenda2063.au.int/en/documents/agenda-2063-africa-we-want-popular-version-3rd-edition> UNESCO. For education in the arts and creativity in primary and secondary schools: Cultural heritage, creativity, and education for all in Africa. *Document based on the conclusions of the Regional Conference on Arts Education Port Elizabeth, South Africa* 24-30 June 2001.
- WANGBOJE, S. I. Forty Years of Formal Art Education in Nigeria (1952-1992). *A paper presented at symposium on "African Artsits: School, Studio and Society"*, organised by the Center for African Studies, University of London, London England, Sept. 23-24, 1995.

The background is composed of several large, overlapping triangles in shades of orange and red. A large orange triangle occupies the upper left and center. A red triangle is in the upper right. Another orange triangle is in the lower left. A red triangle is in the lower right. The text is centered in the orange triangle in the middle of the page.

SEGUNDA PARTE



1. **PEDAGOGIAS DAS** **ARTES VISUAIS**

A CIDADE, O PORTO E O TEMPO: POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO CULTURAL PELA PERSPECTIVA DAS ARTES VISUAIS

Alanys Maria Araújo de Paula¹²⁸

Leandro Roberto Batista de Oliveira¹²⁹

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo explorar as possibilidades de ações educativas que centralizam as artes visuais para a exposição “Dentro do prédio tem história: A cidade, o porto e o tempo”, realizada na CAIXA Cultural Recife no período de setembro de 2022 até junho de 2023. A investigação detalha nossa contribuição como arte-educadores para a equipe interdisciplinar de profissionais do educativo da instituição, por meio de atividades elaboradas para as mediações culturais, sendo elas: mapas afetivos e desenho de observação. Concluímos que essas atividades estimulam reflexões de construções poéticas e simbólicas, engajamento crítico com as imagens expostas e rumações por intermédio do processo de criação. Guiamos nossas análises com o trabalho das autoras Ana Mae Barbosa e Carmen Mörsch.

Palavras-chave: Mediação Cultural; Arte/educação; Artes visuais.

Introdução

“Dentro do prédio tem história: A cidade, o porto e o tempo” foi uma exposição da CAIXA Cultural Recife, espaço cultural situado no edifício Arnaldo Dubeux, projetado pelo arquiteto francês George Henry Munier, em frente ao Marco Zero da cidade do Recife. Essa unidade, aberta ao público em 2012, oferece exposições de artes nas suas duas galerias (térreo e 2º andar), espetáculos de teatro, exibição de cinema, oficinas e mediação.

A exposição foi organizada pela equipe interna de museologia em 2019, todavia, só em 2021, com as flexibilizações da pandemia do Covid19, a CAIXA Cultural retornou às atividades abertas ao público, mesmo que reduzido. Em 2022, “Dentro do prédio tem história” remodela-se através de uma ação comemorativa do setor educativo, intitulando-a de “A Cidade, o Porto e o Tempo”, com curadoria de Feliipe Feijó. São sobre as atividades de mediação realizadas pelo educativo, durante esta exposição, que nos debruçaremos ao decorrer desta pesquisa que tem como objetivo explorar as possibilidades de ações educativas que centralizam as artes visuais para esta exposição. Especificamente, procuramos saber: qual o papel do/a arte-educador/a na mediação cultural? Como o profissional,

128. Alanys é artista, arte/educadora e pesquisadora pernambucana. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Email: alanys_araujo@outlook.com

129. Leandro Roberto, artista visual, arte-educador e pesquisador pernambucano. Bacharel em Artes Visuais pelo Centro Universitário AESO Barros Melo (UNIAESO), pós-graduando em Arteterapia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Email: leandrorboliveira@gmail.com

graduado em artes visuais, entende a exposição e como o processo de criação pode auxiliar na reflexão crítica em relação ao objeto de estudo?

No momento de estudo e planejamento das ações educativas, sempre buscamos analisar as exposições pela ótica da nossa formação universitária — as artes visuais. O educativo da CAIXA Cultural Recife é composto por um leque de profissionais de diversas áreas das humanidades, o que amplia o repertório de referências e conteúdos utilizados para montagem de programação, mediações, etc. A nossa contribuição a esse conjunto de ideias interdisciplinares é pensar nas possibilidades artístico-pedagógicas focadas na percepção simbólica e poética, no engajamento crítico com as imagens expostas e com a reflexão por intermédio do processo de criação.

Trabalhamos não só a partir do material da exposição em cartaz, como também a partir do espaço expositivo e do território em que a instituição se encontra. Dessa forma, pretendemos adotar uma prática crítica em relação à mediação cultural. Quando toca na questão dos critérios de avaliação da prática crítica em museus, Mörsch diz que

Uma educação crítica em museus reúne, em particular, elementos dos discursos desconstrutivo e transformador; transmite o conhecimento tal como está representado nas exposições e instituições e examina as funções por eles estabelecidas enquanto torna visível sua própria interpretação e posição. Deste modo, dá especial importância ao provimento de ferramentas conceituais necessárias para apropriar-se do conhecimento e adota uma postura “reflexiva” com relação à situação educativa, ao invés de contar com “aptidões individuais” e o esforço para a “auto-realização” (satisfação) por parte dos públicos (2016, p. 15).

Portanto, devemos partir dos elementos presentes no museu para refletir criticamente sobre essas referências e, conseqüentemente, desconstruí-las com o público. Outro ponto importante da prática crítica que Mörsch traz é a integração dos conhecimentos específicos dos mediadores e do público durante a mediação. O/a mediador/a com formação em artes visuais pode incorporar seus conhecimentos para preencher algumas lacunas que a linguagem e o discurso verbal não conseguem. Mesmo em uma exposição com forte viés histórico e patrimonial, como é o caso de “A cidade, o porto e o tempo”, podemos apresentar a leitura de imagem e a criação artística como ferramentas indispensáveis de uma prática crítica na mediação cultural. Trabalhamos a partir do ponto de vista das teorias de educação construtivistas, que consideram os indivíduos (nesse caso, os visitantes) como agentes ativos do seu processo de aprendizagem, utilizando-se das ferramentas que possuem e das que são disponibilizadas naquele momento pelo/a educador/a para essa construção de conhecimento (CASTELÃO, 2011). Levando tudo isso em conta, iremos discorrer sobre duas atividades educativas que foram realizadas durante mediações culturais para a exposição, sendo elas os *mapas afetivos* e o *desenho de observação*, e o processo de investigação em torno delas.

O arte-educador e a mediação cultural.

A maior referência de educação com arte da região, a Escolinha de Arte do Recife, nasce na década de 1950, estimulando professores e educadores com suas abordagens na sala de aula mediante intermédio dos trabalhos desenvolvidos por Noêmia Varela.

Na atualidade, a cidade do Recife possui 177 espaços registrados no Mapa Cultural de Pernambuco, dentre eles, museus, centros culturais, galerias e institutos. Na maioria desses espaços temos a presença de um setor de educação, especialmente os equipamentos culturais públicos. Esses

setores são compostos por educadores, mediadores culturais, arte-educadores, entre outros nomes para profissionais de educação em espaços museais, muitos deles estagiários/as¹³⁰. Sobre o papel desses arte-educadores, Ana Mae (2001) diz:

Ao arte-educador compete ajudar o público a encontrar seu caminho interpretativo e não impor a intenção do curador, da mesma maneira que a atitude de adivinhar a intencionalidade do artista foi derogada pela priorização da leitura do objeto estético por ele produzido. As atividades do arte-educador e do curador são complementares: interpretar uma exposição é tão importante quanto instalá-la! São atividades que têm como suporte teorias estéticas, conceituação de espaço e de tempo (p. 84).

Ana Mae Barbosa, delineia com isso a Abordagem Triangular (2012) — ver, fazer, contextualizar — como uma forma de nortear as visitas dos públicos nos museus. Possibilitando com a interdisciplinaridade e conhecimentos dos/as educadores/as, uma ampla discussão acerca das exposições de artes, na busca individual da ação interpretativa, na formulação de paralelos com as obras e o contexto histórico-cultural em que está inserida. Cabe ao arte-educador(a) colaborar com o direcionamento do olhar crítico dos visitantes na materialização, palpável ou dialógica, dos conteúdos abordados na mediação.

Vemos com isso a importância das equipes educativas nas exposições, facilitando o acesso democrático do público às exposições de arte, criando relações inter e multidisciplinares sobre a história e a sociedade, tornando um espaço de desconstrução e não de afirmação e reprodução, como propõe Mörsch (2016). A mediação cultural está para criar pontes e viadutos, cutucar o pensamento crítico, trazer questões reflexivas, direcionar o olhar contemplativo, propor ao outro a criação simbólica daquilo que o atravessa.

Um olhar para a exposição: “A cidade, o porto e o tempo”.

A exposição “Dentro do prédio tem história: A cidade, o porto e o tempo”, divide-se em 3 recortes no espaço térreo da CAIXA Cultural Recife: 1) Em uma linha do tempo onde apresenta um aprofundamento histórico do bairro do Recife, desde o século XVI até o atual, englobando desde a invasão portuguesa e holandesa, o processo de modernização do bairro e reestruturação do porto; 2) Aponta a construção do edifício Arnaldo Dubeux para sediar o Banco de Londres na América do Sul no início do séc. XX, seus desdobramentos com a Bolsa de Valores na década de 1970, e atualmente como o espaço de marketing cultural da CAIXA Econômica, sendo abordada por fotografias da fachada e a pesquisa arqueológica¹³¹; 3) Expõe um recorte de artistas modernistas de Pernambuco, pertencentes ao acervo CAIXA, com Abelardo da Hora, Corbiniano Lins, Cavani Rosas e Miguel dos Anjos¹³².

A proposta de exposição tinha como um de seus principais objetivos evidenciar a arquitetura interna do prédio, levando os/as visitantes a uma experiência visual, pelas longas pilastras e os recortes

130. O que já apresenta um problema por si só. Estagiários só podem manter um vínculo com a instituição de no máximo 2 anos, o que torna impossível manter uma carreira como arte/educador/a na maioria dos equipamentos públicos da Região Metropolitana do Recife.

131. Ao adquirir o edifício Arnaldo Dubeux, a CAIXA realizou uma pesquisa arqueológica entre 2006 a 2012 no local. Essa pesquisa resultou em mais de 11 mil fragmentos históricos encontrados, além de bases das antigas construções recifenses do séc. XVI, estas podendo ser observadas nas duas janelas arqueológicas no espaço térreo da CAIXA Cultural.

132. *Casal*, Abelardo da Hora, 1990, escultura de concreto armado com banho de ácido; *Sem título*, Corbiniano Lins, 1975, painel entalhado em madeira, 288 x 382 cm; *Sem título (I e II)*, Cavani Rosas, 1997, papel, nanquim/bico de pena sobre papel, 70 x 56 cm; e, *Dom Pedro I e Dom Pedro II*, Miguel dos Anjos, 1980, óleo sobre tela, 51,5 x 110 cm.

no chão das janelas arqueológicas, além de evidenciar as duas estruturas originais do Banco de Londres, o cofre de ferro maciço e o elevador de madeira. Contendo um desenho expográfico minimalista, com apenas duas paredes: uma à margem da área octogonal apresentando o texto curatorial e as pinturas de Miguel dos Anjos no lado oposto; a outra, a segunda parede, mais longa que a primeira, localizava-se na lateral esquerda do espaço térreo exibindo fotografias e, no lado oposto, a linha do tempo, como podemos observar nas Figuras 1 e 2.

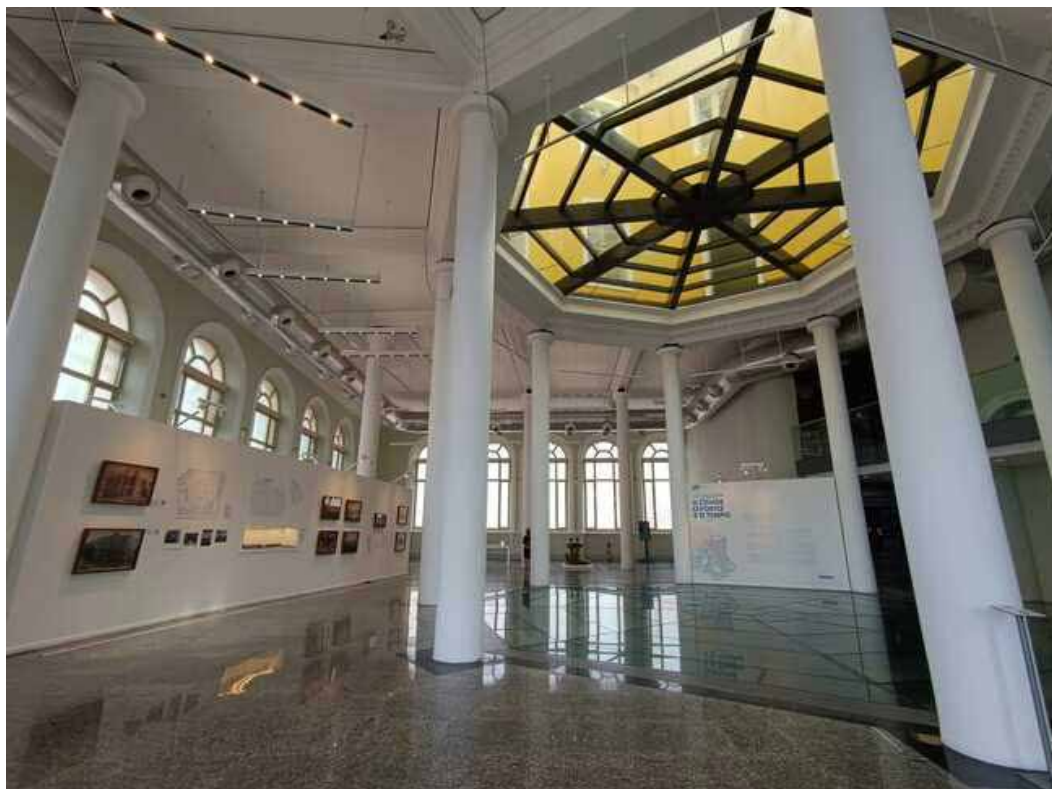


Figura 1 – Planta-baixa do espaço térreo da CAIXA Cultural Recife. Fonte: CAIXA Cultural Recife.

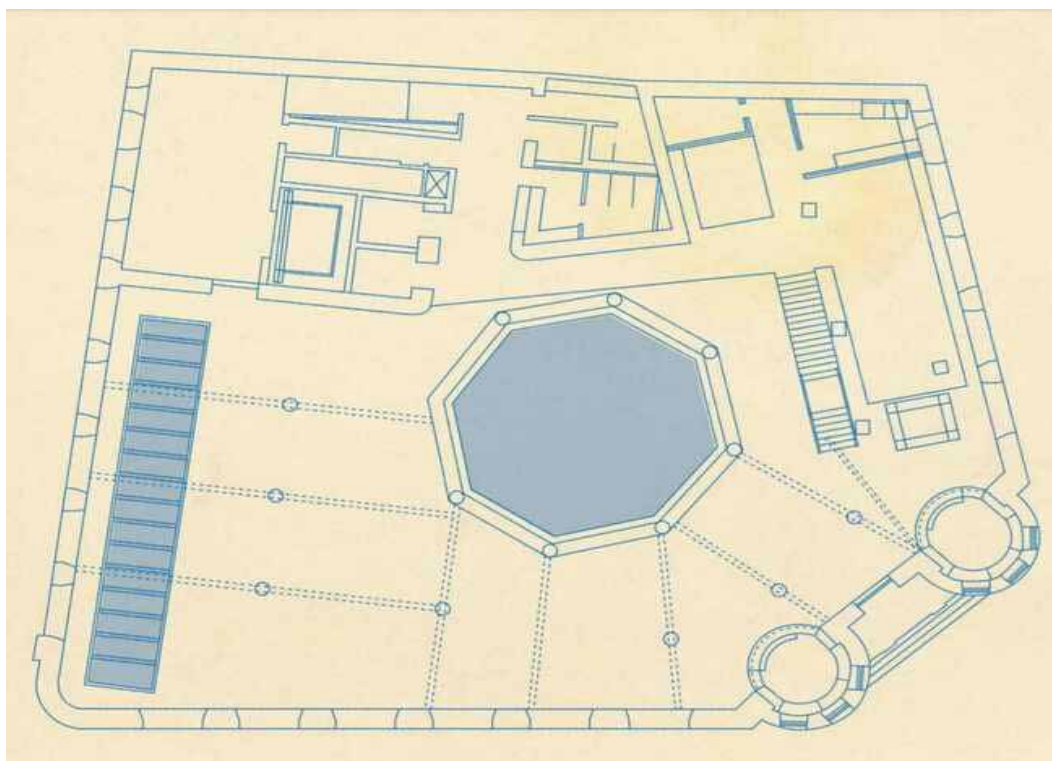


Figura 2 – Fotografia com vista da Galeria 1 pela entrada principal. Fonte: fotografia de Leandro Roberto (2023).

Enquanto profissionais das artes visuais, buscamos sempre entender o percurso que a exposição possui e as linguagens artísticas acrescentadas, visto que essa é nossa área de conhecimento. No caso de “A cidade, o porto e o tempo”, a expografia foi pensada através de uma ótica histórica, trazendo uma densidade de textos sem muitos recursos visuais. Por exemplo, a linha do tempo que percorre 5 séculos (visto na figura 3); esse paredão de texto escrito, sem qualquer imagem, tornou-se um desafio para nós, como arte-educadores. Era difícil sintetizar ou ilustrar as informações para os grupos de mediação, sem ter qualquer referencial visual; terminamos recorrendo à impressão de fotografias históricas de momentos pontuais.

Uma outra problemática é o isolamento do terceiro eixo temático para/com o resto da exposição; muitas das obras dos artistas modernistas flutuam desprendidas do contexto geral, sem menção no texto curatorial. Por vezes, as obras também não eram mencionadas em mediações agendadas.



Figura 3 -
Linha do tempo
do bairro do Recife
(século XVI ao XXI).
Fonte: fotografia de
Leandro Roberto
(2023).

O Fazer Artístico: seus desdobramentos práticos.

A exposição “A cidade, o porto e o tempo” ficou em cartaz durante 9 meses, de Outubro de 2022 a Junho de 2023. É um grande período para conviver quase que diariamente com uma exposição, com muito espaço para refletir e realmente *ver* cada detalhe do texto curatorial e das obras expostas. Por conta desses meses vivendo dentro dos pormenores da exposição, criamos uma relação de intimidade com seus detalhes. Pudemos destrinchar as temáticas abordadas em “A cidade, o porto e o tempo” e relacioná-las com nossas pesquisas profissionais, contanto que existissem dentro da estrutura definida pelo educativo da CAIXA Cultural. A Unidade Recife oferta mediações culturais agendadas através do produto institucional “Jornada Pedagógica”; nessas Jornadas, um ou dois mediadores ficam responsáveis por mediar as exposições em cartaz nas duas galerias para o grupo agendado de no máximo 60 pessoas (normalmente estudantes de escolas e de outros espaços educativos). Essa mediação deve ter duração de no máximo 90 minutos, e deve contar com as seguintes etapas: 1) Introdução às regras do espaço; 2) Visitação às exposições em cartaz, com contextualização histórica e leitura de imagem simultâneas; 3) Atividade criativa, podendo ser escolhida pelo grupo, no momento do agendamento, dentre as opções oferecidas pela equipe do Educativo. Podemos perceber que essa estrutura flerta quase que exclusivamente com a Aborda-

gem Triangular. Dentro dessa estrutura, os/as mediadores/as da instituição possuem amplo espaço para construção de suas ações.

Das reflexões trazidas por “A cidade, o porto e o tempo”, as duas ações que detalharemos nos próximos parágrafos percorrem temas de territorialidade, afeto, contemplação e observação através de processos de criação artísticos.



Figura 4 - Grupo de estudantes construindo o mapa afetivo. Fonte: fotografia de Leandro Roberto (2022).

A primeira atividade é a de *Mapas afetivos*, que surge como proposta de experimentação visual para refletir as construções simbólicas na representação de cartografias, dos sentimentos com o território, na disposição das memórias que são armazenadas dos caminhos percorridos diariamente pelos indivíduos. Consiste na observação de mapas da cidade do Recife, estes do decorrer dos séculos XVI ao XXI, estimulando o olhar crítico e sua ampliação, e culminando na vivência prática da construção de um mapa coletivo de afetividades dos estudantes. A referência visual é a dos trabalhos desenvolvidos na Biblioteca Multicultural Nascledouro, em Olinda-PE, pelo Movimento Cultural Boca do Lixo, com moradores da comunidade de Peixinhos, que estimula os estudantes a refazerem seus caminhos até a biblioteca. Chico Science, na música “A Cidade” (1994), nos leva a refletir por meio de metáforas sobre os recortes sociais, os desdobramentos simbólicos e críticos da cidade, quando diz: “Para mendigos ou ricos e outras armações. Coletivos, automóveis, motos e metrô. Trabalhadores, patrões, policiais, camelôs. A cidade não para, a cidade só cresce. O de cima sobe e o de baixo desce”.

A construção dos mapas afetivos desperta o olhar para os percursos diários, dos símbolos que são gravados na memória, seja em algo concreto (os prédios, grafites) ou sensorial (os cheiros). Subdividimos os visitantes em grupos menores para a atividade, podendo partir de um ponto de chegada em comum do grupo. Questionando a princípio: o que observamos quando saímos de casa para irmos à escola/instituição? Notamos as mudanças da cidade pela janela do ônibus? Quais cheiros são guardados neste seu percurso?

Logo, as respostas surgiam verbalmente, sinalizando uma antiga construção que foi demolida, o cheiro de gasolina ou da fábrica de biscoitos, da brisa do mar, das praças e padarias que desejavam entrar. Notamos a relação dos estudantes com a cidade e seus deslocamentos até o local em comum, que normalmente era a escola.

Dispúnhamos de uma variedade de materiais para esta nova cartografia coletiva. Ficava à disposição dos estudantes: giz de cera, lápis, hidrocor, papéis coloridos, cola, retalhos, objetos, tinta, tesouras

e um papel de, aproximadamente, um metro e meio. Chegando ao fim da construção coletiva, um representante do grupo explicava o mapa afetivo e todos os caminhos percorridos pelos outros participantes, sinalizando cada símbolo e sentimentos relembrados no papel.

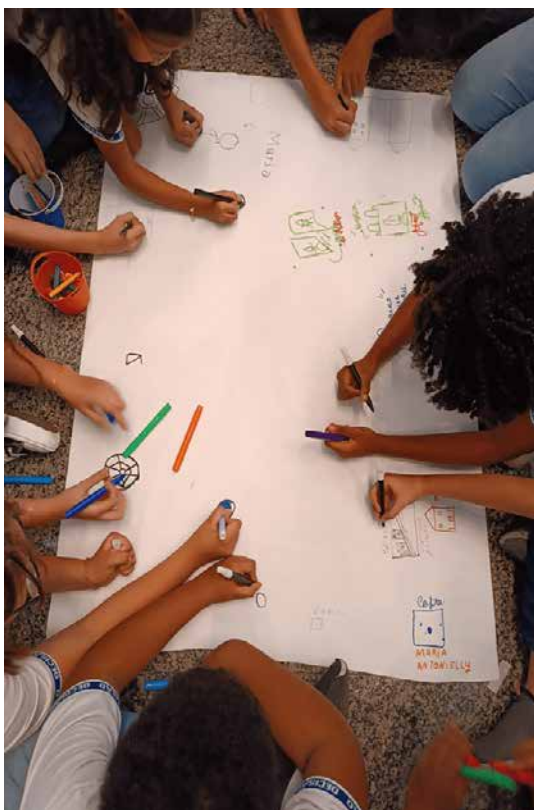


Figura 4 –
Grupo de estudantes fazendo desenho de observação
Fonte: fotografia de Leandro Roberto (2023).

A outra atividade idealizada centralizando as artes visuais foi a de *desenho de observação*. Longe de ser revolucionário, o desenho de observação é uma prática tradicional do universo das artes visuais, utilizado por artistas para desenvolver suas habilidades de percepção para/com uma referência visual, para aguçar seu olhar perante o mundo, entre outras aplicações. Em uma sociedade como a nossa, em que somos constantemente bombardeados por imagens — publicidade, propaganda, *memes*, fotos de redes sociais, séries de televisão —, nos parece fundamental o engajamento crítico das pessoas com o *ver*. John Berger abre seu livro de ensaios com “A visão precede a palavra. A criança olha e reconhece antes de conseguir falar” (1990, p. 7, tradução nossa), e claro, sabemos disso. Mesmo assim, quando realmente nos dedicamos à contemplação e atenção ininterrupta à um espaço? Quando realmente *vemos* as coisas? Apesar de “A cidade, o porto e o tempo” ser uma exposição que prioriza o texto escrito — com as poucas fotografias sendo fotos históricas do bairro do Recife —, ela propositalmente tem uma expografia que privilegia a arquitetura do prédio. O desenho de observação é uma ferramenta que estimula o olhar contemplativo para os objetos da exposição e para o patrimônio histórico em si.

Quando temos uma Jornada Pedagógica, a atividade acontece após um percurso pela exposição. Sentamo-nos em círculo com os visitantes no centro da Galeria 1 — um espaço dramático com proporções monumentais, mais de cem anos de idade e um pé direito de 7,50m —, e perguntamos sobre suas impressões do que viram; desde que você chegou aqui, o que mais lhe chamou atenção? Algum objeto em específico instigou algo? Disponibilizamos material de desenho (giz de cera, hidrocor, lápis e borracha) e papel (algumas vezes várias folhas de ofício, outras vezes uma grande folha), e os participantes preenchem com as referências visuais que respondem às indagações anteriores.



Figura 5 e 6 –
À esquerda, o cofre do acervo
da CAIXA; à direita,
um desenho de visitante.
Fonte: acervo pessoal.

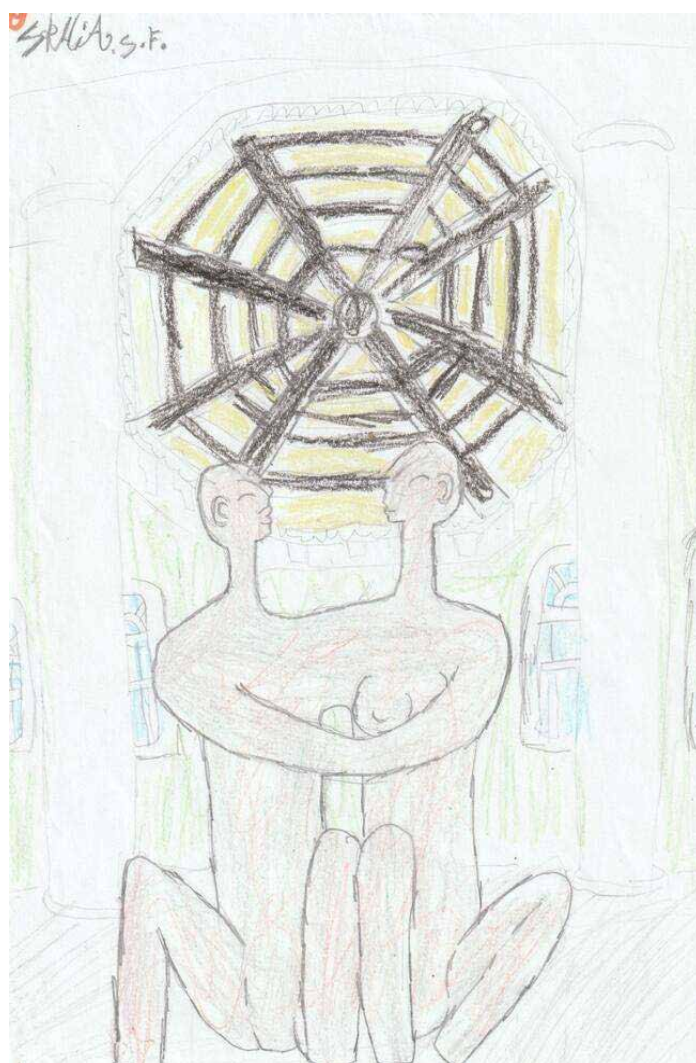


Figura 7 –
Desenho de observação que
centraliza a obra “Casal”,
de Abelardo da Hora, e o
octógono de vidro.
Fonte: acervo pessoal.

Para desenhar algo, é necessário demorar o olhar nisso. Entender sua forma, seus contrastes, o espaço que preenche. Essa contemplação é uma relação que se cria com o que se usa de referência visual. Berger (1990) diz que “vemos somente aquilo que olhamos. Olhar é um ato de escolha. Como resultado desse ato, aquilo que vemos é trazido ao nosso alcance — embora não necessariamente ao alcance das mãos” (p.8), e isso dialoga diretamente com o objetivo da mediação: encurtar distâncias entre o público e o espaço cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante essa investigação, concluímos que a produção artística tem espaço como ação educativa não só em exposições focadas nas artes visuais, como também em exposições como “Dentro do prédio tem história: A cidade, o porto e o tempo”. A produção de imagens tem um relacionamento íntimo com a aprendizagem, incentiva o olhar atento aos objetos expostos e ao espaço museal, explora os afetos do público (nesse caso específico, os sentimentos e memórias em relação ao território do Recife), entre outras possibilidades para além das que exploramos. Pensamos nas seguintes palavras de Manguel (2001):

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos (p. 21).

Essas atividades provam como é fundamental a integração dos processos de criação na construção de uma educação crítica no espaço museal. Existem brechas e fraturas com o potencial de desconstrução e transformação em qualquer exposição — principalmente as histórico-patrimoniais. Cada mapa afetivo construído e cada desenho de observação realizado são atestados da experiência única do visitante com a exposição e o espaço da CAIXA Cultural Recife, que é um cartão postal da cidade. As artes visuais tornam-se, assim, uma área de estudo imprescindível para o educativo da CAIXA Cultural Recife.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 9. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.127855>. Acesso em: 05 de mar. 2023.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. Editora Cortez, 2012.
- BERGER, John. **Modos de Ver**. 1 ed. Londres: Penguin Books, 1990.
- CASTELÃO, Marta Luzia Lopes. **Arte-educação: a mediação cultural e o trabalho com equipas criativas**.
- CAETANO: Ana Paula. 2011. Número de folhas. Dissertação (Mestrado) – Ciências da Educação (Educação Intercultural), Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.
- HAN, Byung-chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MÖSCH, Carmen. Numa encruzilhada de quatro discursos Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação. Tradução: Mônica Hoff, **Periódico Permanente**, v. 7, n. 6, 2016. Disponível em: <https://encr.pw/8WR6I>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- Rede de leitura de Peixinhos - Peixinhos Ruas, Becos e vielas. 2016. Disponível em: <https://l1nq.com/f2kKb>. Acesso em: 02 jun. 2023.
- SCIENCE, Chico; ZUMBI, Nação. **A Cidade**. CHAOS - Sony Music Entertainment. 1994. Disponível em: <https://encr.pw/Cq9V9>. Acesso em: 09 mai. 2023.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINA “LAMBES MONSTRUOSOS” NO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DO CEARÁ

Beatriz de Araújo Gurgel¹³³

RESUMO:

O presente estudo tem como objetivo relatar e investigar os desdobramentos resultantes da realização da oficina intitulada “Lambes Monstruosos”, realizada no Museu de Arte Contemporânea do Ceará (MAC) em maio de 2023. A oficina teve como propósito principal estabelecer uma interlocução entre a obra de arte intitulada “Às vezes o monstro me come, às vezes o monstro sou eu”, que fazia parte da “Reflorestamento” exibida no referido museu. O artigo em questão discorre sobre as adaptações realizadas durante a oficina, devido a alterações no espaço de execução, e a partir dessas modificações, reavalia e reestrutura a metodologia de execução, bem como o objetivo inicial da oficina, que era de promover uma relação entre os participantes e a obra de arte exposta.

Palavras-chave: oficina; artes visuais; lambe-lambe, arte-educação; brincadeiras

Introdução

Marcando uma década de existência do Programa de Laboratórios da Escola Porto Iracema das Artes, foi realizada a exposição “Reflorestamento” no Museu de Arte Contemporânea do Ceará (MAC-CE) entre dezembro de 2022 e março de 2023 onde foram exibidas 79 obras de 83 artistas visuais que passaram pelo Laboratório de Artes Visuais da Escola. A mostra contava com a curadoria de Lucas Dilacerda e Aline Albuquerque, atual coordenadora do Laboratório de Artes Visuais.

Como parte da programação de encerramento da exposição, em 12 de março de 2023, foi realizada por mim a oficina intitulada “Lambes Monstruosos” no Museu de Arte Contemporânea do Ceará. A oficina tinha por objetivo provocar a produção de lambe-lambes a partir da obra de minha autoria intitulada “Às vezes o monstro me come, às vezes o monstro sou eu” 2022, que estava sendo exibida na mostra, com o intuito de estabelecer uma interlocução entre a obra exposta e os participantes da oficina. E a partir dessa interlocução instigar a uma produção artística se utilizando da técnica de lambe-lambe.

Durante a realização da oficina, diversos desafios foram identificados, exigindo a implementação de adaptações metodológicas para garantir o desenvolvimento da atividade. O objetivo deste estudo é relatar o processo de execução da oficina, abrangendo desde sua concepção e relação com a obra de arte exposta até as adaptações necessárias. Além disso, busca-se examinar o impacto dessas adaptações na proposta inicial da oficina, resultando em desdobramentos distintos daqueles inicialmente previstos.

133. Artista visual e gestora cultural. Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE e em Administração pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR. Experiência com gestão e produção cultural em organizações sociais e proponente em projetos contemplados em editais públicos. Atualmente atua como auxiliar educativo da Pinacoteca do Ceará. beatriz.araujo.gurgel@gmail.com

A obra

O trabalho “Às vezes o monstro me come, às vezes o monstro sou eu” trata-se de uma sequência de autorretratos produzidos ao longo de dois anos em meus cadernos pessoais. Para a exposição em questão foi selecionado um recorte de 22 desenhos que foram escaneados e impressos em tamanho A5 em papel vergê cor creme. No museu, os desenhos foram dispostos na parede em uma única linha horizontal (figura 1) com o intuito de criar uma narrativa visual que remetesse a uma linha do tempo. Essa disposição tinha por objetivo evidenciar a constância da produção desses desenhos, evocando a sensação de um “diário” em exposição.

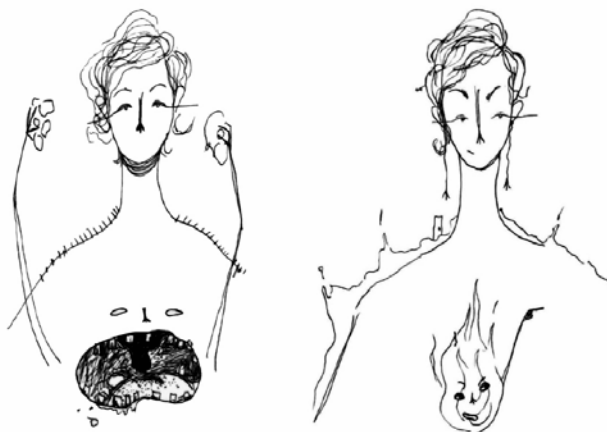


Figura 1 -
Obra exposta
Fonte: Luiz Alves
(2022)

Os desenhos da série são todos feitos em *lineartes* (arte feita apenas com linhas desenhadas sobre fundo branco) utilizando canetas de cor preta e embora retratem minha imagem quase sempre na mesma posição, os desenhos têm diferenças sutis, porém importantes entre si, são como um diário e retratam diferentes estados de humor e sentimentos, que foram retratados no trabalho através das representações de “monstrinhos” (figura 2). Em alguns desenhos, esses monstros são retratados como seres que habitam meu corpo internamente, enquanto em outros são apresentados como uma parte de mim, ainda em outros, eu mesma me transformo nesses monstros.



Figura 2 -
Desenhos
Fonte: Acervo
pessoal (2022)

A oficina intitulada “Lambes Monstruosos” tinha por objetivo inserir os participantes ao universo da obra apresentada. Introduzindo-os à relação que estabeleço com esses “monstrinhos” e convocando-os a pintarem e apresentarem os seus próprios monstros através da técnica de lambe-lambe.

A oficina: Adaptações

A oficina foi agendada para dia 12 de março de 2023, com 15 vagas abertas ao público por ordem de chegada e seria realizada na sala de ações educativas do museu. A atividade foi planejada a partir desses dados, pensando num percurso onde os 15 participantes permaneceriam do início ao fim da atividade e passariam pelos dois momentos da oficina, a parte teórica e a parte prática.

No entanto, o local de realização foi alterado para o “Mobiliário Nômade”, uma estrutura pensada pelos artistas Cecília Andrade e Diego de Santos, que consiste em dois módulos de madeira que podem ser movidos e adaptados para receber diversos tipos de ações, a estrutura conta com alguns bancos e cadeiras e também alguns nichos internos onde é possível dispor alguns materiais. Na exposição o mobiliário estava instalado no andar superior do museu, no meio da exposição, em uma sala com três entradas de livre acesso.

O mobiliário já havia sido utilizado anteriormente para outras falas e oficinas, e havia comportado bem o público.

Inicialmente tive uma certa resistência com a mudança de local, pois imaginei que afetaria a dinâmica planejada para a oficina, entretanto, como a mudança foi realizada poucos dias antes da realização da oficina segui com o planejamento inicial.

No dia de realização da oficina antes mesmo de iniciar a atividade já foi necessário trazer algumas mesas e cadeiras a mais para o espaço para conseguir comportar o público, pois a estrutura do mobiliário não comportava a quantidade de pessoas presentes.

Uma outra alteração que já foi possível perceber antes mesmo de iniciar a atividade foi a dificuldade em controlar o fluxo dos participantes, pois como o mobiliário ficava exposto em uma sala com livre acesso e com mais de uma entrada se tornou impossível restringir o público a 15 participantes.

A oficina: Realização - Parte teórica

Início a oficina com uma leitura do poema intitulado “Todos os dias” retirado da antologia “Poesias Nunca Publicadas de Caio Fernando Abreu” (2012) organizado pelas pesquisadoras Letícia da Costa Chaplin e Márcia Ivana de Lima e Silva.

TODOS OS DIAS

e todos os dias
trazer à tona meu melhor rosto
para que os outros não se assustem
para que os outros não se espantem
para que eu não me dane e sangue

e todos os dias
depurar o melhor de mim
e não deixar nenhum espinho à tona
e não deixar nenhuma dor à mostra
e não deixar nenhuma cicatriz visível
combater a voz rouca com gargarejo de salmoura
esconder as olheiras com óculos escuros
e dizer coisas, mesmo sem sentido,

o tempo todo, dizer coisas e mais coisas e outras coisas
para que o silêncio não agrida nem pareça fundo
como um poço
para que o poço não assuste

e todos os dias
e todos os dias
e hoje como ontem
não deixar a sede vencer a garganta
e não deixar o gesto se estender do braço
e não gritar, não gritar nem chorar,
nem utilizar palavras ásperas
(dance, dance, dance
e não se esqueça de sorrir)

e todos os dias
controlar o ridículo
para não confessar amores inconfessáveis
delimitar o cansaço
mastigar a solidão
tomar um ônibus
e voltar sozinho para casa, em passo lento
ou então beber num bar qualquer
qualquer bebida, qualquer companhia,
beber, beber, beber, beber
e não esquecer nada.
todos os dias
um dia depois do outro
amanhã eu sei
amanhã também.
(ABREU, 2012, p.181)

Apesar de sentir uma grande identificação com a rotina descrita pelo eu lírico do poema, me questiono e trago para a turma algumas reflexões, que espinhos são esses que decido esconder? O que acontece se eu trazer à tona o pior de mim e não o melhor? Por que existem partes de mim que devo ocultar? Partilho com o grupo um pouco das inquietações que esses questionamentos me evocam.

Os “monstrinhos” surgem dentro de minha produção como a forma que encontrei para representar e dar vazão a essas parcelas de mim que aprendi a esconder, ou analisando mais profundamente, que fui condicionada socialmente a tal.

Dessa forma, apresento à turma como a temática aparece dentro dos meus trabalhos, nesse momento criando uma interlocução direta com a obra que estava exposta no museu. Exponho as outras abordagens que tenho explorado para tratar do mesmo assunto, enfatizando, entre elas, a técnica do lambe-lambe que utilizo para fazer uma série de monstros que fixo nas ruas da cidade. E assim os participantes passaram a ser inseridos ao universo proposto pelo trabalho que estava ali exposto.

Em seguida exibo algumas referências que foram base para guiar uma discussão acerca dos padrões comportamentais estabelecidos por condicionamentos sociais que induzem-nos a esconder certas características pessoais. Uma das referências apresentadas foi filme intitulado “Red: Crescer

é uma fera” (2022), animação da Disney dirigida por uma mulher, que nos convida a refletir sobre a forma como as mulheres são condicionadas a reprimir a expressão de raiva e a se manterem constantemente dóceis. A obra cinematográfica proporciona uma análise crítica acerca das normas sociais que moldam os comportamentos femininos, provocando uma reflexão sobre os impactos dessas expectativas impostas.

No filme, a protagonista passa por uma transformação mágica ao entrar na puberdade e se transforma em um grande urso vermelho todas as vezes que sente raiva. A sua família prontamente lhe apresenta um ritual pelo qual ela deve passar para evitar que o urso ressurgja. Nesse contexto, o urso simboliza a expressão da raiva, sendo necessário aprisioná-lo em um amuleto para evitar sua manifestação e apresenta um perfeito exemplo de como ao longo da vida somos condicionados a reprimir determinadas emoções, sentimentos, desejos e outros.

Apresento adicionalmente à turma o vídeo intitulado “Ele não conseguiu mudar os meus braços” (2017) do artista cearense Getúlio Abelha. Na obra, o artista relata uma experiência vivida durante a infância na qual um homem questionava a maneira como ele movimentava seus próprios braços, o artista descreve a sensação de perplexidade e desorientação diante dessa situação, chegando a afirmar que, naquele momento, desejou se livrar de seus próprios braços. Entretanto, o vídeo finaliza com o artista afirmando “Eu fiquei paralizado naquele dia. Somente aquele dia” e prossegue para uma dança onde ele movimenta bastante seus braços entrelaçando-os com braços dos manequins.

Utilizo o vídeo para exemplificar o quanto podem ser violentas certas imposições sociais e o quanto pode ser doloroso ter que esconder e reprimir partes de si para se encaixar socialmente. Apresento à turma a proposição de direcionarmos nossos olhares para esses “monstrinhos” e tentar retomar o contato com essas partes negligenciadas de nós mesmos.

A oficina: Realização - Parte prática

Antes de seguir para a parte prática da oficina, apresentei ainda aos alunos a técnica do lambe-lambe e algumas referências de artistas locais que a utilizavam.

Levei algumas palavras recortadas em papel do poema que apresentei no início da oficina e também do texto “Os dragões não conhecem o paraíso” (1988) também escrito por Caio Fernando Abreu publicado no livro de mesmo nome de 2014.

Proponho uma brincadeira com as palavras que estavam ali cortadas, para que elas ajudassem a guiar o processo de construção dos “monstrinhos”. Trouxe palavras que evocavam cheiros, cores, sentimentos, texturas e etc. Cada participante escolheu suas palavras, pegou uma folha de jornal e iniciou a produção do seu próprio monstrinho, pensando nas reflexões citadas ao longo da oficina e tendo como guia as palavras escolhidas.

Nessa etapa da realização da atividade prática muitas pessoas ao perceberem a movimentação na sala, começaram a entrar e pedir para participar da atividade. No início tentei explicar um pouco do contexto para aqueles que iam chegando, mas aos poucos fui trocando a explicação pela frase “estamos brincando de criar monstrinhos” e convidava a pessoa a criar livremente, ou caso quisesse, escolher algumas palavras dos poemas.

A ação prosseguiu dessa forma, com muitas novas pessoas surgindo a todo momento, e contando com a participação de muitas crianças também, público esse que eu não esperava inicialmente, apesar de não ter indicado nenhum público alvo específico. A medida que cada participante ia finalizando seus “monstrinhos”, individualmente instruí a fixação da pintura na parede utilizando a técnica apresentada.

Nesse momento a metodologia inicial da oficina já havia se rompido e não foi possível fazer uma finalização conjunta, as pessoas que finalizavam já saíam da sala, como a oficina estava sendo realizada em um espaço de livre circulação, não foi possível acompanhar a movimentação de pessoas. À medida que alguns finalizavam e saíam, outros iam entrando para começar, que provocou um grande fluxo de entrada e saída de pessoas que se estendeu até a finalização da atividade.

As pinturas eram feitas em tinta guache sobre folhas de jornal e levavam um tempo para secarem completamente, mas como a dinâmica que havia pensado para esse momento não foi possível ser executada devido a movimentação de pessoas, alguns dos participantes chegaram para colar suas pinturas ainda parcialmente molhadas. Mesmo após explicar que ao passar a mistura de cola e água sobre a pintura havia um grande risco de manchar e danificar as produções, as pessoas ainda assim insistiam em colar os trabalhos na parede utilizando a mistura de cola e água, como havia sido proposto inicialmente.

Aparentemente, nessa etapa os participantes estavam mais interessados na brincadeira, na diversão de pregar seus desenhos nas paredes do que com o resultado final ou a técnica em si. Mesmo sabendo que os desenhos provavelmente ficariam danificados, ainda assim queriam testar a experiência de colocá-los na parede com bastante cola e água. Nesse momento pude constatar que essa proposição apresentada pelos próprios participantes refletia profundamente o tema que estava propondo abordar: a aceitação das imperfeições e dos defeitos, o acolhimento das partes não tão belas.

Conclusão e desdobramentos

Com a realização da oficina foi possível perceber que a alteração do local de sua execução provocou uma série de necessidades de adaptações metodológicas, que tornaram a experiência da atividade completamente diferente para as pessoas que ingressaram na sala em momentos distintos.

Analisando a tentativa de provocar uma interlocução entre a oficina e a obra exposta percebo que essa relação foi mais direta e mais fácil de estabelecer com os participantes que acompanharam desde o início da oficina, pois esses acompanharam a apresentação inicial e puderam ter uma visão mais direta do que aquele trabalho tentava retratar e exploraram as possibilidades de produção a partir dele.

No entanto, considero que mesmo os participantes que chegaram após a introdução foram inseridos em um universo que provocava a conexão com a obra exposta, de uma forma menos direta e racional, mas ainda assim, foi possível criar essa interlocução.

O ato de aceitarem colar os desenhos na parede sabendo dos riscos de que o trabalho ficasse deformado ou danificado se relacionava muito com a fala inicial da oficina sobre trazer à tona as partes menos bonitas de si também, acolher os “monstrinhos” e as imperfeições. Então, considero que ainda que muitos participantes tenham perdido o momento inicial da, tiveram também contato de forma indireta com o que eu estava propondo inicialmente. E no fim, tivemos uma parede repleta de “monstrinhos” borrados e imperfeitos.

Após a realização da oficina, percebi que o contato despretenso com a tinta e com a produção artística, que havia sido apresentada como uma espécie de brincadeira, provocou um espaço de liberdade de expressão e experimentação que foi extremamente rico para as produções elaboradas. A partir dessa reflexão passei a investigar o “brincar” como metodologia para a produção artística, ampliando as perspectivas de pesquisa e desdobramentos da atividade.

REFERÊNCIAS

ABELHA, Getúlio. Ele não conseguiu mudar os meus braços. YouTube, 08 de agosto de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ekbin07l-SNw&ab_channel=Get%C3%BAlioAbelha> Acesso em: 17 de junho de 2023

ABREU, Caio Fernando. Os dragões não conhecem o paraíso. Nova Fronteira, 2014.

ABREU, Caio Fernando. Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu. (Org. Letícia da Costa Chaplin; Márcia Ivana de Lima e Silva). Rio de Janeiro: Record, 2012.

RED: Crescer é uma Fera. Direção:Domee Shi. Produção de Walt Disney Pictures e Pixar Animation Studios, 2022

RESSIGNIFICANDO INSTITUIÇÕES CULTURAIS: EXPOSIÇÃO GIROS SANKOFA – ANCESTRALIDADES ENCRUZADAS ENQUANTO POSSIBILIDADE DE UMA MUSEOLOGIA SOCIAL, ENTRELAÇADA COM PRÁTICAS EDUCATIVAS LIGADAS ÀS CULTURAS POPULARES

Daniel Vicente Santiago¹³⁴

Silvio Ribeiro¹³⁵

RESUMO

O texto a seguir busca analisar as principais perspectivas da museologia social, entendida enquanto política pública em diálogo com as diversas comunidades e povos que se articulam para manterem suas memórias vivas. Esta perspectiva se entrelaça ao olhar dos autores, enquanto educadores, que em parte, se assemelham com algumas estratégias das culturas populares. Serão apresentados alguns conceitos operatórios para sustentação da argumentação. Além disso, será apresentado a exposição *Giros Sankofa – Ancestralidades Encruzadas*, que cumpre um dos pilares da museologia social que é o de considerar o entorno das instituições território privilegiado na constituição de narrativas, e tornar evidente os saberes, modos e significados de uma parcela ampla da sociedade ainda as margens das instituições hegemônicas de cultura. O artigo está circunscrito no campo da História Cultural, da Museologia e das Artes, com foco nas questões do tempo presente e no território litorâneo de Pernambuco.

Palavras-Chave: exposição giros sankofa, museologia social, educação museal, culturas populares.

EXPOSIÇÃO GIROS SANKOFA: ESTRATÉGIAS SOCIAIS PARA EFETIVAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Para começarmos o artigo, acreditamos ser necessário apresentar alguns pontos sobre como estamos interpretando a Museologia Social. Para isso, recorreremos a uma significativa síntese do conceito realizado por Alexandre Gomes (2015) que a nós é fundamental. Nesse sentido, tal perspectiva seria uma forma de:

Renovar as práticas museológicas e os significados das instituições museais.
Dessa maneira, passa-se a objetivar a construção de um conhecimento crítico,

134. Mestre em História Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), bacharel em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e tecnólogo em Eventos pela Universidade Anhembi Morumbi (UAM/SP). Historiador, Educador e Produtor Cultural. Integrante do Grupo de Estudos sobre Políticas de Preservação do Patrimônio Cultural, vinculado ao Núcleo de Documentação, História e Memória (NUMEM/UNIRIO). E-mail: danvincsant@gmail.com

135. Silvio Ribeiro, nome artístico ÔMÔ, arte-educador, artista visual e brincador, formado em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Desenvolve práticas educativas, valorizando saberes afro-diaspóricos, indígenas e expressividades da rua. Fundador do espaço *Fibrose - Oficina de Artes*, idealizador dos projetos “Migrantes” do Coletivo Bagaço. Artista do Projeto de Fruição “Giros” e da Exposição “Giros Sankofa - Ancestralidades Encruzadas”. E-mail: silvioarteeduca@gmail.com

hermenêutico e compreensivo sobre processos sociais de apropriação da ferramenta/ideia/noção de museus e sobre procedimentos relativos aos processos de musealização (salvaguarda/comunicação/pesquisa), entre grupos sociais diversos, como indígenas, movimentos urbanos e rurais, camponeses, quilombolas, afro-religiosos, comunidades periféricas, etc. (GOMES, 2015, p. 131).

Esta perspectiva é processo democratizador de narrativa significativo no campo institucional museológico, principalmente, quando os ditos excluídos do processo de memória, patrimônio, identidade e representação nas instituições hegemônicas de patrimônios e museus, passam a participar de forma ativa e efetiva nas traduções de suas narrativas em discursos expográficos. Entretanto, acreditamos ser mais potente a construção destas narrativas pelas próprias comunidades, a partir de seus próprios territórios, ensinando as instituições como repensar suas políticas museológicas, esvaziando de sentidos e elitistas. De toda forma, o institucional está em disputa.

Os direitos garantidos pela constituinte de 1988 na construção de representações sociais plurais, evidencia formas de apropriação da lei pelas comunidades, causando uma interlocução impossível de não ser considerada nos contextos políticos de mobilizações sociais que se intensificaram na América Latina desde a resistência contra as ditaduras dos anos 60, aos tempos atuais, momento de ampliação de programas sociais e reconhecimento de saberes e tradições de povos originários e diaspóricos.

Neste sentido, ressalta-se o viés institucional da museologia social como política pública¹³⁶ e as relações com que as diversas práticas, em uma relação porosa com as comunidades, se afetam mutuamente.

Essa tendência não deixa de ser repleta de tensões, limites situacionais e interação de temporalidades diversas, o que reflete na não adesão desta perspectiva por parcela significativa das instituições culturais. Muitas seguem estanques e fechadas, harmoniosas e sem conflito. Insistem em práticas sociais superficiais e acríticas.

Positivo e inevitável é a existência dos *entre-lugares* (BHABHA, 1998, p. 20) que conectam os múltiplos pólos opostos repletos de negociações e conflitos, forçando as instituições e sociedade a barganhar não somente mercadorias, mas saberes, tradições moventes, linguagens próprias, identidades e memórias. Nesse sentido, não é possível sair ileso desses encontros.

Essa porosidade entre as institucionalidades e comunidades, evidencia-se da seguinte forma: por um lado, as comunidades enxergam uma instituição criada pelo *colonizador* (museus, galerias, etc.) estratégica na luta simbólica, política e de existência, como ferramenta que pode contribuir para os registros de seus saberes, tecnologias e culturas (ou possibilidade de retomada de seus objetos sagrados). Uma ação legítima e humana de trocas de saberes. Por outro lado, essas relações podem ocasionar uma série de cooptações institucionalizantes, criando uma carência de recursos públicos para seguirem preservando suas memórias, algo que ocorria antes do colonizador invadir seus territórios pelas margens em direção a suas centralidades e ancestralidades. As comunidades precisam ser amparadas economicamente, mas não enquadradas ou descaracterizadas. Precisam ser decisórias, não consultivas.

136. Como política pública, os editais de Pontos de Memória implementados no bojo da Política Nacional de Museus desenhada pelo Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), criado em 2009 “[...] materializaram outros sujeitos da musealização, produzindo museus fora dos moldes instituídos, ou no trabalho de socioativismo da Rede de Museologia Social, como um instrumento descentralizado multiplicador de tecnologias sociais para esses museus experimentais. Tais iniciativas permitiram a musealização da diferença nas margens, criando afirmativamente as diferenças ao mesmo tempo que as aceitavam no bojo de um sistema de resistências patrimoniais voltado para a sobrevivência das minorias” (BRULON, 2020 p.24).

A modernidade, a colonialidade, o racismo e o patriarcalismo, por sua própria configuração, necessitam de suas atualizações, o que os obrigam a se ressignificarem constantemente, e na maioria das vezes, se utilizam dos saberes dos ditos *subalternos* para renovar suas práticas e permanecerem eliminando corpos, os elos com as ancestralidades, com a natureza e a coletividade, ao mesmo tempo em que, fazem políticas públicas para devolver acesso e recursos para suas práticas.

A complexidade destas relações são infinitas e exigem estudos caso a caso. Existe solidariedade de todos os lados, mas quando olhamos para as instituições, as transformações estruturais pouco ocorrem, e o retorno aos povos é mínimo.

Se a Museologia Social está marcada pelas constantes disputas no estabelecimento de memórias e identidades que não devem ser esquecidas, nós enquanto educadores de espaços museais e culturais, percebemos de forma relacional, que a perspectiva da museologia aludida se emaranha em parte com outro campo do saber e ser, o das práticas das culturas populares.

Os malabarismos que educadores fazem para que suas mediações ressignifiquem as narrativas expográficas diversas, evidencia que não se deve operar somente na superficialidade material dos objetos. Marilena Chauí nos lembra que:

Nesse sentido As ações e representações da Cultura Popular se inserem num contexto de reformulação e de resistência à disciplina e à vigilância. Nela, o silêncio, o implícito e o invisível são, frequentemente, mais importantes do que o manifesto (CHAUÍ, 1985, p. 33).

Muitas das ações educativas realizadas por nós em espaços instituições, aqui denominamos de *ações efêmeras*¹³⁷, retêm por parte dos educadores comprometidos com suas trajetórias de vida e de seu povo, o desejo de contribuir para tornar a narrativa, identidade e memória de exposições pluralizadas, que através das mediações, seja subvertido o discurso institucional, no momento de epitemicídios de outros saberes. Burlar a cartilha é ação que nos lembra das estratégias utilizadas pelas culturas populares quando reverterem uma posição de opressão, de vigia, jurídica ou burocrática, para outras de sagacidade, inteligência social e/ou deboche.

Outro conceito operatório para analisar as práticas educativas em espaços museais hegemônicos, devedor a Michel de Certeau (2012, p.79) é *trampolinagem*, pensado no momento em que o pesquisador observa a sociedade baiana e suas estratégias de relações sociais em contextos de hierarquia e poder. Este conceito está sendo agenciado no sentido de compreender como educadores de espaços expositivos constroem suas práticas, considerando seus próprios contextos de vida e estudos, em confluência com os seus interlocutores e para com a comunidade do entorno.

Neste sentido, são consideradas também as estratégias de *ambiguidade* das culturas populares similar com as práticas educativas, exercidas como modos de escapar e recusar uma única "*história possível, seja aquela concebida pelos dominantes, românticos ou ilustrados*" (CHAUÍ, 1985, p. 179). Assim, as classes populares e educadores encontram meios para imprimir "*uma lógica dos jogos de ações relativos a tipos de circunstâncias [quando] os lances são proporcionais às situações*" (DE CERTEAU, 2012, p. 83). E nessa perspectiva de performance, o corpo do mediador torna-se fundamental para a leitura e prática da ambiguidade, principalmente, quando está situado no reinado colonial da vigia: "*ali [na expografia] nunca se diz uma verdade, a não ser em voz baixa e na roda dos lavradores [interlocutores e educadores]: Agora a gente sabe, mas não pode dizer alto*" (DE CERTEAU, 2012, p. 76).

137. O efêmero aqui, não pode ser lido como algo menor, mas sim, como sussurros clamando a primavera, onde a democratização das narrativas institucionais seja construída **com** a sociedade, das quais muitos educadores fazem parte.

Em outra leitura aplicada nas mediações em museus e exposições, é importante considerar James Clifford (2006) e sua ideia de *zona de contato*. Ele a define como: “*espaço de encontros coloniais [...] estabelecendo relações concretas, geralmente envolvendo condições de coerção, desigualdades radicais e conflitos irreduzíveis*” (PRATT, 1992, p. 6-7 apud. CLIFFORD, 2006, p.5). No diálogo com o conceito de *entre-lugares* de Homi Bhabha, é percebido que ambos procuram “*localizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais*” (BHABHA, 1998, p. 20), que são desiguais entre indivíduos e coletivos, mas promovem o *novo* a partir do encontro e da pluralidade.

Não seria esse o papel do mediador/educador? Estamos no meio da ponte em contato com uma infinidade de seres e experiências. A questão é como lidamos com os espaços institucionais hegemônicos de patrimônios e de museus (e outros) e a potência que está latente nas possibilidades de trocas com os seus interlocutores e sociedade.

Tanto a experiência da museologia social, quanto das estratégias de resistência das culturas populares, entrelaçadas para com o campo da educação museal, pensando nas possibilidades de expansão de narrativas, de identidades, de memórias, de representação e de direitos sociais, que a experiência a seguir nos revela uma potência de utilização do espaço público expositivo como lugar incontornável de narrar trajetórias de vidas e de grupos sociais pouco visto, apesar de significativo avanços nos últimos anos.

A exposição *Giros Sankofa – Ancestralidade Encruzadas* atualmente ocupa a Galeria 2 do Centro Cultural Mercado Eufrásio Barbosa, no bairro do Varadouro, em Olinda. O projeto expositivo-artístico nasceu da conexão entre os artistas ÔMÔ. Ribeiro (Ômega), coautor deste artigo, e Georgina Santos da Silva, que confluíram em memórias legados por seus avós, Seu Zezinho e Dona Georgina, respectivamente.

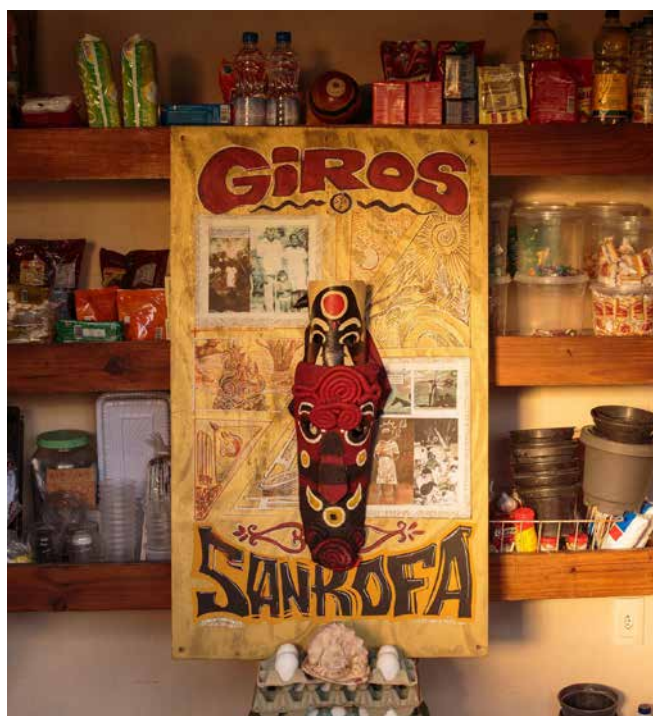


Imagem 1:
obra produzida para a
exposição em diálogo
com um comércio familiar.
Fonte: Acervo fotográfico
da Exposição.

Reavivar e ancestralizar, estes foram processos afetivos que materializaram Seu Zezinho por ÔMÔ. Ribeiro. Seu avô desempenhou diversos ofícios. No ciclo junino foi fogueteiro e mercador; canoeiro, pescador e feirante nos territórios de Itamaracá, Itapissuma, Igarassu e Recife. Seu Zezinho, pai de 10 filhos, avô de 10 netos, esposo de dona Laete, era fazedor de máscaras durante o carnaval. Esses caminhos inspiram e confluíram com a expressão artística de seu neto no presente, que em projeto

realizado em 2021 com apoio da Lei Aldir Blanc, produziu quatro máscaras elementares, quatro vídeos-arte¹³⁸ que registraram trajetos e percursos seus e de seu avô, e textos poéticos em formato de contos, que estão presentes na exposição aludida.

Apresentadas as criações artísticas e performáticas de *memória* e *materialização* de Seu Zezinho à Georgina Santos da Silva, a mesma é tocada a experienciar o mesmo com sua avó, Dona Georgina Sales dos Santos. No processo e em conversas com os artistas e demais integrantes do projeto, a artista puxava na lembrança coisas de infância:

‘O café da manhã; o buscar do mato para fazer vassouras para o terreiro; o pedido de ervas para cura; o pescar siri, caranguejo e o catar marisco; a fogueira de São João; o milho assado; o caldo forte; o cheiro da castanha de caju; as vendas nas feiras de frutas e farinha, a linha e o tecido’. [...] ‘Minha avó vendia fruta nas festas, cachaça no fim de semana, gostava de comercializar. Eu gosto muito dessa ideia de ter e gerir um negócio, meus primos têm seus negócios também, muitos com anos de atividade, e agora estou à frente da minha produtora em Madrid [*Dos Santos Cultural Production*]. Vejo que é uma forma de continuar esse legado dela nas nossas vidas.’¹³⁹

Nesse sentido, os avós são seres que alinham netos. Tarafa e linha que capturam territorialidades, profissões, modos e saberes, que transcendem ambas as famílias e configura uma possibilidade de afetividades e legados de modos e saberes em comum entre avós e artistas, ancestrais coletivos nas suas diferenciações e trajetórias.

A exposição teve início em 22 de abril com o ciclo de montagem, ativação artística denominada de *Aurora das Feiras*, em referência aos montadores e montadoras das bancas, lojas, boxes e fiteiros, sendo que a exposição acentuou o aspecto de mercar das quatro personagens diretas referentes da exposição (artistas e avós).

A segunda ativação foi denominada de *Pingo do Meio Dia* realizada no dia 21 de maio, considerada a abertura celebrativa oficial por parte dos artistas, momento que simboliza o ápice das negociações nas feiras e mercados. Segundo um dos textos de divulgação desta atividade, consultado no Instagram¹⁴⁰ dos artistas:

Os primeiros vão chegando e enxergando os signos que dão sentido à lógica das negociações, na intencionalidade da troca pelo que desejam levar e deixar. Só o balaio não está à venda. Tá tudo bonzinho. As bacias estão cheias, as sacolas improvisadas, os carrinhos riscando o asfalto. Movimentos e falatórios. A correria demonstra as disputas e barganhas. Peixes e frutos, afetos e atenção, nas feiras e mercados, tudo se resolve com um Já Vaiiii.

A exposição ficará aberta ao público até o dia 22 de julho e terá sua última ativação no mesmo dia, denominada de *A Xepa da Feira – Sopão e Saldão*, momento em que serão comercializadas as obras expostas e desmontagem da exposição. Segundo a divulgação no instagram dos artistas: “Os caixotes que levaram os produtos, agora é banco para reflexão e descanso. Nesse momento, a partilha ganha forma. Reaproveitamento, distribuição e pechincha. O sopão aquece e o saldão salva.”

138. Vídeos: OOOÍÁ O PEIXE!!!: <https://www.youtube.com/watch?v=ETCtsiBnaM4&t=69s>; LINHAS DUVENTO: <https://www.youtube.com/watch?v=y5iXze84dl8>; JÁ VAAAÍÍÍ!: https://www.youtube.com/watch?v=dsCAHJYPi_c e FOGO DOS FOGOS: <https://www.youtube.com/watch?v=PCN9MN630Sc>

139. Trechos obtidos através de conversas e reuniões on-line para elaboração da proposta expositiva ao edital do Centro Cultural Mercado Eufrásio Barbosa, entre os meses de janeiro e março de 2023.

140. Instagram dos artistas: @artesfibrose; @s_omega_; @2santospro; @georginassff

A exposição possui diferentes nichos expositivos: a *Cruza do Troca*, onde as pessoas são convidadas a deixar, trocar e negociar objetos de memória. As *Faixas* que anunciam os curtas produzidos no projeto Giros de 2021; *Cine Sankofa*, onde eles são exibidos; a *Clínica Médica* que trata da “*espinhe-la caída, dor nos quarto e sangue fraco*”; a *Loja Giros*, onde os visitantes poderão adquirir produtos referentes à exposição e de artistas parceiros. Quatro *Fiteiros*, em diálogo com o conceito de mercar e negociar e a tradicional *Barraca de feira*, enquanto ponto central das encruzas, onde Dona Georgina e Seu Zezinho se conectam através de elementos simbólicos e das memórias dos netos.



Imagem 2:
Exposição Giros
Sankofa –
Ancestralidades
Encruzadas.
Fonte: Acervo
fotográfico da
Exposição.

Após um panorama geral da exposição, onde estariam situadas a museologia social e as práticas educativas e suas relações com as culturas populares? Em relação à primeira, podemos perceber que o fundamento da exposição lança luz e celebra o fazer dos povos dos mangues, dos rios, dos mares, dos mercados e das feiras, consubstanciados nos pescadores, canoeiros, feirantes, mercadores, fogueteiros, sapateiros, entre outros, pouco narrativizados e representados em exposições museais hegemônicas. O que reforça a peculiaridade do projeto expográfico e da ocupação de uma galeria de artes, onde a memória de um saber cotidiano e valioso pouco tem espaço. Nesse sentido, a museologia social é tocada pelos modos, saberes e significados de uma população fundante daquela territorialidade, mas negligenciado pelas instâncias culturais da região.

Esses giros e/ou movimentos ocorreu não por causa de uma política pública para pluralizar narrativa, valorar saberes ou combater estereótipos sociais. Eles surgiram da vontade de lembrar os mais velhos, que trouxe consigo uma potente coletividade.

Na mesma direção, os artistas foram ativos em interagir com o entorno do Centro Cultural Mercado Eufrásio Barbosa, uma região conhecida por sua cidade histórica (Olinda), carnaval e grandes eventos. Através de vídeo publicado no canal do *youtube* da exposição¹⁴¹ percebe-se a colheita de objetos que comporiam a exposição. Além da procura ativa por diálogo com as pessoas

141. Vídeo sobre a territorialidade onde está localizada a exposição (Mercado Eufrásio/Olinda). Título: *Carroça de Giros - Pescando nas circunstâncias*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kSbYE1c_SiY Acesso em: 30/06/2023.

do entorno, principalmente feirantes, pescadores e comerciantes, a performance realizada foi elemento artístico enquanto forma de interação com a territorialidade. Para a abertura celebrativa, um ônibus foi mobilizado para que pessoas de Itamaracá, Itapissuma e Abreu e Lima estivessem presentes. Esta construção de relações, dentro de seus limites, buscava envolver o ambiente externo ao que se estava sendo gestado internamente no Mercado, no fortalecimento de laços.

A exposição foi desenvolvida de modo coletiva e aberta, artistas, montadores, produção, familiares e amigos. Havia certas responsabilidades para cada interlocutor, mas as relações foram porosas e sem hierarquizações, o que não exime de negociações e conflitualidades. A exposição continua sendo montada, desde o começo, e certamente, até seu término.

Em relação às mediações e culturas populares, podemos dizer que houve muita ginga por parte dos artistas para que a ocupação ocorresse da forma correspondente ao que ocorre fora dos muros da instituição e que representa a energia das feiras e mercados. A exposição não poderia ser algo pendurado na parede e deixado lá para vista dos interlocutores do espaço. Ela tinha a responsabilidade primeira de costurar laços comuns entre avós, no olhar de suas trajetórias, entrecruzando com seus interlocutores no território das negociações. Essa perspectiva particular aos artistas custou para que a instituição compreendesse, o que nos faz imaginar até que ponto as instituições estão aptas para receber projetos que extrapolam o cubo branco¹⁴².

As estratégias dos artistas, que arcam e agradecem as responsabilidades de memorialização e materialização de seus mais velhos, se dão na utilização do espaço, enquanto referência histórica da cidade para, ao final da exposição, promover uma narrativa e memória que os reposicionem os seus em um lugar que os pertençam, de seres viventes com suas trajetórias únicas e potentes, enlaçadas com a de um povo muito maior, que vivem enfrentando as marcas de uma colonialidade que não cessa, reflexo de um projeto colonial, capitalista e escravocrata.

Desde o início, os artistas estiveram à disposição da equipe do educativo para encontrar caminhos adequados para que as memórias dos mais velhos fossem transmitidas. Nesse sentido, acreditamos que os educadores, afetados pelas histórias e processos de fazer exposição dos artistas, tornam-se cúmplices quando a narrativa desejada vai de encontro com um discurso estereotipado dos feirantes e mercadores. Foram realizadas formações que considerava as próprias experiências dos educadores, que enquanto trabalhadores do campo da cultura e educação, em muito também dialogava com as histórias apresentadas naquele espaço expositivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em certa medida, a teorização é importante na formulação de políticas públicas, mas de fato, o que conta são as práticas, as vivências, as relações e a solidariedade entre os seres viventes. Quantas vezes, percebemos as hipocrisias que os discursos institucionais se revestem para manter a colonialidade. Não devemos abrir mão da disputa por estes espaços, devemos sim, perceber que a academia e os museus são devedores à sociedade, não o contrário.

As responsabilidades de mudanças narrativas, propositadamente deliberadas aos educadores em grande parte dos museus, espécie de terceirização de missão institucional, não podem ser usadas como camuflagem para as limitações impostas por aqueles que anunciam as mudanças. Só avançaremos nas possíveis restituições econômicas, políticas, sociais, culturais e simbólicas aos po-

142. O edital pode ser lido na íntegra neste endereço: Disponível em: <https://prosas.com.br/editais/13145-edital-para-ocupacao-das-salas-de-exposicoes-do-centro-cultural-mercado-eufrasio-barbosa> Acesso em: 30/06/2023. E o implícito?

vos por tanto tempo negligenciados em suas narrativas e memórias, quando os espaços forem ocupados por quem se quer representar.

Nesse sentido, se os museus ou as instituições culturais não se envolverem em uma relação real com os artistas, com as sociedades, como eles se tornarão relevantes? Normalmente nas instituições de cultura e de artes os objetos são expostos “*em geral, de modo desconectado com o presente, como peças de um passado esquecido*” (CHUVA, 2013, p. 200). Uma perspectiva seria a de uma “*historicização radical e profunda*” (OLIVEIRA, João Pacheco de. apud. CHUVA. 2013, p. 202) para que parte significativa da sociedade mal representada em museus hegemônicos, supere a imagem esvaziada de seus modos e significados, de seus fazeres e saberes.

Se os museus e as instituições culturais possuem legitimidade perante parte da sociedade para uma ruptura teórica no campo acadêmico e institucional, por que não se abrir efetivamente para as contribuições de construções narrativas para ampla parcela da sociedade? Quais inimigos são esses que nos cancelam de seguir em uma direção de democratização dos processos museais (e de direitos)?

Na linha de frente, convivendo com constrangimentos que não são somente seus, os educadores compromissados com as práticas freirianas de educação por exemplo, apesar da vigia e punição, trampolinam no enfrentamento às narrativas colonizadoras.

Políticas públicas como faces da museologia social são possíveis, mas constantemente são desestruturadas nos mandatos ou gestões seguintes. Deve-se assumir a função social destes espaços culturais na construção de uma sociedade menos epistemicida. Enquanto também educadores, vibramos com os nossos cúmplices das mediações educativas nessa direção. E as estratégias são amplas e circunstanciais, dependendo da posição e posicionamentos que cada agente no tabuleiro das constituições de memória, narrativa e identidades assumem, em consonância com suas específicas trajetórias de vida, de estudos e posicionamento político.

A exposição Giros Sankofa – Ancestralidades Encruzadas nos apresenta uma possibilidade de prática de política pública, mais ligada aos modos e práticas dos artistas, conscientes de suas trajetórias e heranças que são celebradas, mais do que exatamente uma intenção da instituição que a recebe. Os avanços para uma memória de sociedade plural requerem, para cada situação, estratégias particulares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- BHABHA, Homi. *Introdução*. In: *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: EdUFMG, 1998, p. 19-43.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. *Colonização, Quilombos: modos e significações*. Brasília: INCTI/UnB, 2015.
- BRULON, Bruno. *Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus*. ANAIS DO MUSEU PAULISTA São Paulo, Nova Série, vol. 28, 2020, p. 1-30. e1
- BENJAMIN, Walter. *Sobre o Conceito da História*. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8ª Ed. Revista – São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRAYNER, Vânia. *Uma gota de sangue no Museu do Homem do Nordeste*. In: ESPINA BARRIO, Ángel; MOTTA, Antônio; GOMES, Mário Hélio. (org.). *Inovação Cultural, Patrimônio e Educação*. Recife: Massangana, 2010.
- CADERNO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSEAL (PNEM). 2018. p.14. Disponível em: <<https://pnem.museus.gov.br/>>. Acesso em: 30/03/2021.
- CHAGAS, Mário de Souza. *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade*. 2 ed. rev. e atual. Chapecó, SC: Argos, 2015.
- CHAGAS, Mário de Souza; GOUVEIA, Inês. *Museologia social: reflexões e práticas (à guisa de introdução)*. In: CHAGAS, Mário (editor). *Revista Cadernos do CEOM*

(Ano 27, Nº- 41, Museologia Social). Chapecó: UNO-CHAPECÓ, 2014, p. 9-22.

CHAGAS, Mário de Souza. *Museus e Patrimônios: Por uma poética e uma política Decolonial*. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.v. 35, p. 121-137, 2017.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência. Aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHUVA, Márcia. *Para descolonizar museus e patrimônio: refletindo sobre a preservação cultural no Brasil*. In: Aline Montenegro Magalhães; Rafael Zamorano Bezerra. (Org.). 90 anos do Museu Histórico Nacional: em debate. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2013. p. 195-208.

CLIFFORD, James. *Museus como zonas de contato*. Tradução: Alexandre Barbosa de Souza e Valquíria Prates. Periódico Permanente. Nº6. Fev. 2016. Disponível em: <<http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/museus-como-zonas-de-contato-j-clifford>>. Acesso em: 30/11/2020.

DE CERTEAU, Michel. *Culturas Populares*. In: A Invenção do Cotidiano. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes,

2012, p. 71-85.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOMES, Alexandre Oliveira. *Museologia Social, Educação Integral e Políticas Públicas: Comentários sobre a Implementação do Programa de Integração Museus Comunitários e Programa Mais Educação (MEC) da Fundação Joaquim Nabuco/Museu Do Homem Do Nordeste*. In. Anais [recurso eletrônico]. 2º Seminário Brasileiro de Museologia. Volume 5 (GT14, GT17 e Pôsteres). Recife, PE, Museu do Homem do Nordeste, 16 a 20 de novembro de 2015.

SANTIAGO, Daniel Vicente. *Revitalização da exposição de longa duração e ações educativas do Museu do Homem do Nordeste - MUHNE (2003 - 2019)*. Monografia de Bacharelado em História. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São. Paulo; Editora Cortez. 2009.

A ARTE EDUCAÇÃO COMO FORMA DE EXPRESSÃO: RELEITURAS DE OBRAS DO ARTISTA VINCENT VAN GOGH

Flávia Regina Paes da Rocha ¹⁴³

RESUMO:

Este trabalho relata uma experiência docente em Arte/Educação em uma escola semiprivada do município de Garanhuns, PE. O objetivo geral consistiu em propor uma atividade em que os alunos realizassem a releitura de três obras do artista Vincent Van Gogh, obras essas escolhidas pelas crianças. Tivemos como objetivos específicos: estimular a criatividade das crianças por meio das novas criações do fazer artístico; estabelecer relações interdisciplinares com História, Literatura, Português e Geografia. Instigar os alunos acerca da cultura visual artística. A proposta foi desenvolvida com crianças do 2º do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em idade entre 7 e 8 anos. Ao final do trabalho tivemos uma exposição das releituras pelas crianças e a partir de todo o processo vivenciado com elas, foi possível observar como a arte age de forma terapêutica e como se faz necessária a inserção de atividades que motivem os alunos a querer fazer, criar e a estimular o seu eu artístico, uma vez que todos temos e muitas vezes não conhecemos por não termos essas oportunidades em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Releituras. Criatividade. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

O desenho é uma das primeiras formas de comunicação humana, através dele podemos nos expressar e retratar o que estamos sentindo. É um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem das crianças, a partir dele podemos desenvolver várias habilidades, tais como a atenção, criatividade, raciocínio intuitivo, dentre outras.

A proposta de releitura em sala de aula visou principalmente estimular a criatividade das crianças, estabelecer relações interdisciplinares com História, Literatura, Português e Geografia além de instigar aos alunos a conhecerem e sensibilizar-se pela cultura visual artística.

Como estávamos estudando em História sobre memórias e memórias afetivas, em Geografia sobre os diferentes lugares e em Português sobre Biografia, pensamos em estudar um artista e a

143. Licenciada em Pedagogia pela UFRPE. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FUNIP; Especialista em Neuroeducação e Primeira Infância pela UPE/CEREBRUM. Discente do curso de Pós-graduação em Neurociência Aplicada à Educação pela MOVE EDUCACIONAL. Professora efetiva no Centro Educacional Professora Almerinda Espíndola Rodrigues - SESC/PE. E-mail: fgrocha@sescpe.com.br

partir do estudo do mesmo desenvolver uma sequência didática que culminou em uma pequena exposição das obras feitas pelas crianças.

Trabalhamos o conceito de releitura e realizamos releituras de algumas obras do artista holandês Vincent Van Gogh, estudamos um pouco a sua biografia a fim das crianças o conhecerem um pouco e entenderem as suas obras. Segundo Monteiro (2014, p. 89), - “a questão da releitura começou a evidenciar-se enquanto procedimento de trabalho em sala de aula, nos anos 80 com a difusão da Proposta Triangular-”. A proposta Triangular foi criada por Ana Mae Barbosa e visa o fazer artístico, a sua apreciação e contextualização. Neste sentido, temos a abordagem Triangular como algo que surgiu para melhorar o ensino de arte, visando uma prática pedagógica integradora.

A ABORDAGEM TRIANGULAR NAS RELEITURAS DAS CRIANÇAS

A proposta de trabalhar Arte/ Educação na sala de aula foi realizada a partir das releituras de algumas obras de Vincent Van Gogh.

Quando o aluno observa obras de arte e é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico a sua expressão individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê ou a cadeira de seu quarto [...]. O importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem. Assim estaremos ao mesmo tempo preservando a livre-expressão, importante conquista do modernismo [...] e nos tornando contemporâneos. (BARBOSA apud BARBOSA, 2005, p. 144).

Podemos perceber a estreita relação entre a tríade ler, fazer e contextualizar defendida por Ana Mae Barbosa. O professor nesse processo é o mediador, aquele que irá mediar as informações e deixar que o aluno realize a leitura de imagem e a partir de cada leitura possa desenvolver seu fazer artístico e contextualizar de acordo com as suas vivências e experiências.

A partir dessas atividades podemos auxiliar na construção e execução de um currículo que valorize e propague a arte contemporânea, essa que está presente nas relações sociais, principalmente nas relações existentes em sala de aula, as quais muitas vezes passam despercebidas por não darem a visibilidade que merecem.

O processo de criação ocorreu a partir da observação das obras escolhidas pelas crianças, as quais foram “Noite Estrelada” e “Os Girassóis”, apresentamos as obras às crianças a fim de que elas descrevessem o que observavam e em seguida relatasse os detalhes de sua observação.

A contextualização da obra se deu a partir do momento em que conhecemos a história do artista e os períodos de suas pinturas, os momentos vividos que influenciaram tais obras. A estreita relação dos trabalhos com a abordagem triangular ocorreu em cada etapa da releitura, de acordo com Ana Mae Barbosa, a metodologia do ensino de arte no contexto escolar deve ter o aluno como o principal sujeito no processo de ensino e aprendizagem, pois:

O que a arte na escola principalmente pretende formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade que só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. (BARBOSA, 2007, p.33).

A partir da apresentação da obra deve-se ter uma explicação da mesma, uma contextualização a fim de que as crianças percebam o tempo e espaço em que foi feita a obra e a maneira como ela se eterniza na sociedade, principalmente porque todas obras de arte nos falam algo e nos deixam a refletir. Referente a citação acima, um dos objetivos da arte na escola é formar sujeitos críticos e artisticamente desenvolvidos a fim de auxiliar na construção de uma sociedade melhor e que saiba valorizar a arte, a nossa arte.

METODOLOGIA

O relato de experiência se pautou na abordagem metodológica da pesquisa etnográfica, a qual caracteriza-se também pela observação participante. Nesse sentido o pesquisador terá que estar incluso no ambiente pesquisado e conviver com o grupo, observando seus costumes, vivências, etc. “Trata-se de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento” (SEVERINO, 2007), ou seja, o pesquisador estará imerso no contexto da pesquisa, considerando os diversos valores, crenças, costumes e a cultura em geral daquele determinado ambiente. Além disso, utilizamos a abordagem qualitativa, conforme Ludke e André (1995), pois o pesquisador teve o contato direto com o objeto de estudo e é o principal instrumento de coleta de dados. Segundo Abreu e Fernandes (2011), a pesquisa qualitativa tem como objetivo forçar o surgimento de aspectos subjetivos, atingem respostas não explícitas, de maneira espontânea.

Para a realização do trabalho, tivemos quatro momentos. O primeiro momento a professora contou um pouco da história do artista Vincent Van Gogh e ouviu o que as crianças mais acharam interessante, logo em seguida, realizamos a interpretação de um texto referente à história do artista. No segundo momento, foram apresentadas algumas obras do artista a fim de que as crianças escolhessem aquelas que mais se identificaram para o processo de releitura, após as escolhas, as crianças receberam imagens das obras “Noite estrelada” e “O quarto”, primeiras obras escolhidas. Elas tiveram que colorir da maneira que achasse melhor. O terceiro momento a professora levou duas imagens diferentes da obra “Os Girassóis”, a fim de que os alunos percebessem que existem mais de uma versão da mesma obra, mas cada uma com sua característica única, então foi proposto a releitura dessa obra em uma tela 30x30cm, cada criança utilizou várias cores e algumas formas diferentes para retratar a mesma obra. Por fim, no quarto momento, tivemos a exposição das telas com as releituras das crianças.

ARTE COMO FORMA DE EXPRESSÃO: RELEITURAS

*“Eu acredito que a arte é uma forma de trazer alegria para o mundo.”
(Vincent Van Gogh)*

Van Gogh foi um artista holandês nascido em 1853, conhecido pelas suas obras de cores vibrantes e que retratavam sua visão de mundo, ficou conhecido como um grande artista do movimento pós-impressionista que surgiu no final do século XIX e início do século XX, o qual se caracteriza por ter sido um movimento que valorizava a subjetividade, cores fortes, temas do cotidiano, dentre outras características marcantes.

Partindo dessa técnica pós-impressionista e valorização do cotidiano, as crianças realizaram as releituras das obras a seguir:



Figura 1: Exposição de releituras do 2º ano B
Fonte: Flávia, 2023.

Todas as atividades propostas foram pensadas e desenvolvidas numa perspectiva integradora, interligando as disciplinas e fazendo com que as crianças percebam essa conexão entre as mesmas. Estudamos em História um pouco da biografia de Van Gogh, bem como seu nascimento até a motivação para iniciar as pinturas, em Português realizamos leitura coletiva e interpretação de texto, assim também como pesquisa de palavras desconhecidas no dicionário e em Geografia trabalhamos os diferentes lugares e suas características e costumes. Abaixo alguns registros do processo de criação:



Figura 2: criança A no processo de releitura da obra "Os Girassóis".
Fonte: Flávia, 2023.



Figura 3: criança B.
Fonte: Flávia, 2023.



Figura 4: criança C.
Fonte: Flávia, 2023.



Figuras 5: Criança D realizando a releitura da obra "Noite Estrelada".
Fonte: Flávia, 2023.



Figura 6: criança E realizando a releitura da obra "O quarto".
Fonte: Flávia, 2023.

Seguem mais alguns registros das releituras da obra “Os Girassóis” pelos estudantes do 2º ano B:



Figura 7: criança F
expondo obra
finalizada.
Fonte: Flávia, 2023.



Figura 8: criança G
expondo obra
finalizada.
Fonte: Flávia, 2023.



Figura 9: criança H
expondo obra
finalizada.
Fonte: Flávia, 2023.



Figura 10: criança I
expondo obra
finalizada.
Fonte: Flávia, 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse trabalho de arte em sala foi possível perceber o quanto as crianças se envolveram na produção das releituras e o quanto a aula pode se tornar prazerosa e marcante. Ouvimos vários relatos das mães e responsáveis pelas crianças falando sobre o artista, todos empolgados e pedindo outra aula dessas. Acredito que o objetivo foi alcançado com alegria, os feedbacks e registros dos pais e responsáveis retratam o quão significativo foi esta aula para todos nós.

Com essa atividade as crianças aprenderam para além do conceito de releitura, elas conheceram o artista, um pouco de sua visão de mundo e como ele a retratava nas obras e despertaram o interesse em demonstrar esse sentimento em suas releituras também.

REFERÊNCIAS

ABREU, Paulo Roberto; FERNANDES, Edival Paulo. **Caminhos do projeto de pesquisa ao TCC**. Ed. do autor, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. Ana Mae Barbosa (org.) – São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Imagem no ensino da arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. In: LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental**. São Paulo: E.P.U., 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. 3.1 O método como caminho do conhecimento científico. In: SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS COM CRIANÇAS

Gilvânia Maurício Dias de Pontes¹⁴⁴

Resumo: O trabalho trata dos desdobramentos da pesquisa Artes Visuais e práticas docentes na Educação Infantil que foi desenvolvida em um Colégio de Aplicação (CAp) de uma universidade (2017-2022). A pesquisa teve como objetivo principal “Investigar as Interfaces entre artes visuais, práticas docentes e Educação Infantil”. Por se tratar de uma investigação desenvolvida num CAp, o tripé ensino, pesquisa e extensão foi considerado como eixo fundamental para organização das reflexões sobre a mediação docente para o ensino de artes visuais na infância e da proposição de ações de formação. Essa especificidade contextual permitiu que, partindo da pesquisa, fossem Tal movimento de reflexão sobre práticas, que contemplou a socialização dos estudos com docentes de outros contextos e a formação interna no CAp, fez emergir o desejo de organização de um grupo de pesquisa, voltado para investigação de questões do ensino das artes visuais em interfaces com as demandas do trabalho com crianças. Atualmente o grupo de pesquisa continua desenvolvendo ações de extensão e a ele estão vinculadas pesquisas com as seguintes temáticas: relações étnico raciais e as artes visuais; criança – arte – natureza; corpo – arte – formação docente. organizados projetos de extensão voltados para a formação de docentes das redes públicas e projetos de intervenção em turmas de crianças no CAp.

Palavras-chave: Artes Visuais, Educação da infância, formação docente.

Introdução

A formação docente para educação das infâncias, com foco no trabalho com artes visuais em contextos escolares, demanda que sejam observadas as interfaces entre a Pedagogia e a área de Arte. Essa formação, ainda, carece de investimentos e pesquisas que se façam refletir em práticas que possibilitem o acesso das crianças a conteúdo cultural da Arte e ao desenvolvimento de linguagens na infância. Uma importante característica do campo da Pedagogia é pensar o fazer docente como intencional e direcionado para organização de processos educativos, também com as linguagens das artes a intencionalidade educativa precisa ser observada. Para tanto, o acesso às especificidades da Arte/Educação e do ensino das artes na educação das infâncias precisa ser favorecido aos docentes, na formação inicial e continuada. Autoras como Pillar (1997;2002;2012); Iavelberg (2006;2013); Richter (2005), assim como os documentos curriculares oficiais – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e Base Nacional Comum Curricular (2017), alertam para a importância de se considerar o desenvolvimento dos processos expressivos das crianças em linguagens artísticas. Na produção das autoras e nos documentos curriculares, também, são encontradas reflexões sobre a participação dos docentes no favorecimento do acesso das crianças ao repertório cultural das Artes

144. Gilvânia Maurício Dias de Pontes. Professora do NEI/CAp/UFRN. Doutora em Educação pela UFRGS e Mestre em Educação pela UFRN, com pesquisas em ensino de artes na educação da infância. Membro do Grupo de Pesquisa em Arte e Educação – GEARTE (UFRGS) e líder do Grupo de Pesquisa Arte e Infância (UFRN). E-mail: gilpontes56@gmail.com

Visuais. A leitura desses textos torna evidente a necessidade de investir em situações de formação de professores e estudantes para o ensino das artes visuais nas infâncias. Neste artigo trataremos de situações de formação para o ensino das artes visuais nas infâncias que foram iniciadas com a pesquisa Artes Visuais e práticas docentes na Educação Infantil, mas se desdobraram em outros projetos e processos de formação, entre eles a criação de um grupo de pesquisa em Arte e Infância.

Início do percurso

A pesquisa Artes Visuais e práticas docentes na Educação Infantil teve como objetivo geral “Investigar as Interfaces entre artes visuais, práticas docentes e Educação Infantil”. Esta foi uma pesquisa de caráter institucional desenvolvida em um Colégio de Aplicação da UFRN, durante o período de 2017 a 2022.

Os objetivos que estavam definidos no projeto de pesquisa inicialmente foram os seguintes: (1) Elencar organizadores das práticas pedagógica com as linguagens das artes visuais; (2) Organizar um grupo de estudo tendo como temática o ensino de artes visuais na educação infantil; (3) Promover oficinas e minicursos nas linguagens das artes visuais, destinados aos alunos de graduação e/ou pós-graduação e professores das redes públicas do RN.

A equipe de pesquisa foi formada por professoras da referida instituição e estudantes dos cursos de Pedagogia e Artes Visuais. A relevância dessa investigação está na perspectiva de explorar as formas de organização do processo de ensino/aprendizagem dos conhecimentos das Artes Visuais observando o professor como mediador que pode favorecer o acesso das crianças aos saberes e fazeres desse campo de conhecimento e linguagens. Observou-se como ponto de partida a consideração de que as Artes Visuais, enquanto linguagens - formas de expressão e comunicação estruturante do sujeito no mundo - fazem parte do cotidiano de crianças e, como tal, também das práticas pedagógicas para infância. Mas, nem sempre as especificidades das linguagens artísticas visuais são consideradas com intencionalidade necessária para que se promova o acesso das crianças aos saberes já construídos nessa área em vivências que ampliem o repertório de experiências das crianças.

A investigação assumiu os princípios da metodologia qualitativa de pesquisa com alguns aportes etnográficos, através do desenvolvimento de estudos sobre o referencial teórico que fundamenta o ensino de artes visuais na Educação Infantil em relação com observações e análises de práticas docentes. A opção pela pesquisa inserida no cotidiano da Educação Infantil e pela abordagem de práticas demandou a observação do processo de construção das práticas e não somente a consideração do produto. Assim, foi preciso focar no movimento que produz a prática identificando as intencionalidades que o constitui. Por ser uma pesquisa desenvolvida em um contexto em que o coletivo docente já se preocupava com o ensino de artes para infância, inicialmente, optou-se, metodologicamente, pela análise documental de relatos escritos já existentes.

Na leitura dos documentos foi constatado que, embora as docentes desenvolvessem práticas envolvendo linguagens artística, os relatos escritos pouco contemplavam a reflexão sobre as ações voltadas para o ensino das artes. Assim, surgia a necessidade de promover momentos de formação para os professores da instituição, que se configuraram a partir de um projeto de extensão aberto aos docentes de outros contextos.

A partir desse momento a pesquisa passou a ter interfaces com a extensão na realização de um curso de formação em Artes Visuais na Educação Infantil, composto por 12 módulos de 15h, tendo como conteúdos as linguagens das artes visuais (desenho, pintura, fotografia, cinema e escultura) em interfaces com fundamentos da Educação Infantil.

Ao longo do primeiro ano de pesquisa, os encontros da equipe tematizavam a preparação dos módulos do Curso de extensão em Artes Visuais na Educação Infantil. Alguns módulos foram ministrados por membros do grupo e outros por professores convidados que compartilharam o planejamento de seus módulos com a equipe da pesquisa. O curso contemplou 50 pessoas, entre docentes das redes públicas do RN e estudantes de Pedagogia e Artes Visuais. Essa experiência oportunizou, para os integrantes da pesquisa, o aprofundamento teórico sobre a relação entre Educação Infantil e Artes visuais em diálogo com profissionais de outras instituições.

No mesmo ano, também foi organizado um projeto de intervenção, em uma turma da Educação Infantil, tendo como foco o desenvolvimento da linguagem fotográfica com crianças de 5 anos. No projeto desenvolvido com as crianças a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2009) norteou a organização de sequências didáticas que contemplavam as ações de ler, contextualizar, fazer. Além da observação do zigue-zague entre ações proposta na Abordagem Triangular, a organização de sequências didáticas remeteu à continuidade de experiências educativas e estéticas, como apontadas por Dewey (2010).

No ano de 2018 o material produzido durante o projeto de intervenção, centrado na linguagem fotográfica, foi analisado com vistas a aprofundar os estudos sobre processos de mediação docente para o ensino das Artes Visuais na Educação Infantil.

Em 2019 um novo projeto de intervenção foi desenvolvido em uma turma de crianças de 4 anos. Dessa vez a intervenção abordou as práticas com desenho na Educação Infantil. A organização do projeto observou o desenho como gesto expandido em que a criança experimenta seu traço de corpo inteiro em interação com seus pares, com imagens da arte e com os adultos de referência da sala.

Nesses processos de organização de intervenções com linguagens artísticas, observou-se a mediação docente em relação com a interação das crianças com saberes e fazeres das linguagens artísticas. Os movimentos de interação das crianças, mediados por linguagens das artes visuais, ofereciam às professoras as informações necessárias para criação dos percursos das práticas. As crianças atuavam como sujeitos que, com suas reações, destinavam às docentes pistas para o delineamento de novas experiências.

Caminhos da formação de professores

O desenvolvimento da investigação sobre práticas docentes em artes visuais no contexto de um CAP, que tem como objetivo de trabalho observar a relação entre ensino-pesquisa-extensão, tornou esse entrelaçamento um modo de atuação para equipe de pesquisa. A produção de dados, que ocorrida nos projetos de intervenção, era socializada em eventos de extensão, destinados aos docentes que atuavam na educação das infâncias em outras instituições do RN. O diálogo entre professores e estudantes de diferentes instituições ampliou as reflexões e possibilitou a produção de outras práticas em contextos diferentes. Nesse movimento de formação a equipe de pesquisa alimentou o desejo de se tornar Grupo de Pesquisa, para investigar as próprias práticas e, também, para acolher outros professores e estudantes interessados nas temáticas que emergem do ensino de artes visuais na educação da infância. No final do primeiro semestre de 2019 a equipe é certificada pelo CNPq como grupo de pesquisa.

A organização das situações de formação docente fundamentava-se em autores que tratam de Arte e da Educação considerando que as experiências pessoais e profissionais são o ponto de partida para desencadear processos formativos. Observava a construção da prática docente como ato criativo, que pode ser compartilhado em diálogos com outros profissionais e estudantes num processo de ação-reflexão-ação sobre as práticas. Assim a construção da pesquisa inicial evidenciou a relação

ensino-pesquisa-extensão, possibilitando a socialização dos processos de produção de práticas em ensino de artes visuais para professores da infância das redes públicas do RN e a criação de um grupo de pesquisa voltado para Arte e Infância na UFRN.

O grupo continua atuando em projetos de pesquisa e extensão durante os anos seguintes. Em 2020 e 2021, durante a pandemia, a relação entre artes visuais e inclusão de crianças com necessidade educativas especiais foi tema dos encontros de extensão. Embora não tenha sido foco da pesquisa essa é uma dimensão da prática docente muito importante quando se faz pesquisa a partir da relação das crianças com linguagens visuais. Em 2022, ano de finalização da pesquisa, olhamos para o percurso e percebemos a indicação de outros interesses e temáticas de investigação mais específicas: linguagem tridimensional na educação infantil; relações étnico raciais e a escolha do conteúdo das artes na educação infantil e a relação entre criança, arte e natureza. Tais temáticas surgiram no movimento entre ensino-pesquisa-extensão e se transformaram em temáticas para outras investigações.

Considerações: um grupo de pesquisa e extensão tecendo a formação

Ao longo dos movimentos de formação referidos anteriormente os princípios e fundamentos do grupo de pesquisa foram construídos. Quando da organização das práticas na educação infantil o (a) docente está às voltas com o desenvolvimento infantil em múltiplas linguagens, entre as quais as linguagens artísticas. Mesmo que não tenham tido, na formação inicial, o acesso aos referenciais que abordam a Arte/Educação e o ensino das artes, atuam em meio a esses saberes e fazeres por demandas do atendimento à infância. As linguagens das artes estão presentes na interação das crianças com a cultura e em sua ação no mundo. As crianças brincam, cantam, desenham e vivenciam jogos simbólicos, como forma de comunicação e expressão para se constituir como humanos, fazem isso em variados ambientes.

O que diferencia as formas de presença das linguagens das artes nas unidades de educação infantil é que ali, enquanto a criança interage com o entorno, vivenciando ludicamente linguagens, o docente precisa ter um olhar sensível para essa interação e pensar a intencionalidade das situações que ampliem o repertório de leitura das artes e fazer linguageiro das crianças.

As infâncias e suas linguagens - As linguagens das artes se presentificam na infância, sempre de forma integral e multifacetada, tendo o corpo como mediador de significação. Diante desse pressuposto o grupo Arte e Infância têm como foco as linguagens das artes visuais em interfaces com outras linguagens. As crianças são seres que estão construindo formas de interação no e com o mundo por meio de múltiplas linguagens. A integralidade da ação da criança é ponto de partida para organização de práticas na Educação Infantil e, por conseguinte, é de onde deveria se originar a delimitação do currículo das unidades de educação infantil e os processos de formação docente.

O grupo de pesquisa Arte e Infância toma o cotidiano da Educação Infantil e o movimento das produção de práticas docentes como base para organizar as situações de formação em projetos de extensão. O entrelaçamento entre ensino, pesquisa e extensão marca o modo de atuação do grupo, uma metodologia para abordagem dos processos de formação de professores da Educação Infantil que prevê intercâmbios entre os docentes do CAP/UFRN e os professores das redes públicas. Os interesses de pesquisa surgem da observação das práticas com crianças e são socializados com docentes de outras instituições em eventos de extensão. Atuar em interação com crianças, refletir sobre os caminhos da mediação docente e compartilhar essa reflexão com professores de outras instituições são fios para tecer redes de formação, que não estão acabadas e caminham ao encontro de outros fios, tecidos por sujeitos diversos em diferentes contextos.

O diálogo - Nas situações de formação o repertório de saberes e fazeres de cada sujeito, em interação com outros, possibilita a reflexão e significação para o ensino das artes na educação das infâncias. Ao tratar das práticas pode ocorrer o reconhecimento de intencionalidade já existentes, assim como o questionamento e transformação que podem mobilizar a produção de novas maneiras de atuar, por vezes com intencionalidades diferentes. Para tanto, as experiências estéticas e artísticas dos docentes são tematizadas como parte importante de sua formação. Tais experiências postas em relação às práticas, num sensível exercício de reflexão, pode apontar possibilidades e lacunas de formação, que são elencadas e compartilhadas no coletivo. As crianças, apesar de não participarem das rodas de conversas entre docentes, são o foco que alimenta o diálogo. Trata-se de um olhar freireano para os processos de formação tendo como referência uma pedagogia da alegria e da boniteza na construção de espaços educativos em que ensinar e aprender fazem parte do mesmo processo de humanização em que educadores são, ao mesmo tempo, educandos e educandos são, também, educadores. Exercícios de uma pedagogia relacional e de circulação de saberes na qual o repertório de experiências é considerado como fundamental para que os processos de significação da prática se coloquem em curso. Formação singular, dado que cada sujeito interage de maneira própria; e coletiva, porque ocorre em situações de interação com pares, desafiados a pensar sobre a abordagem das artes na educação infantil em seus contextos de atuação.

Estética em experiências - As experiências estéticas vivenciadas por docentes em ambientes formais e não formais, os constituem como leitores da arte e da estética do seu entorno e marca seus posicionamentos quando da organização da prática docente. Na proposta do Arte e Infância a formação estética é observada a partir das experiências narradas, que são retomadas como disparadores para pensar na constituição cultural e a intencionalidade pedagógica ao propor vivências com as artes visuais para crianças. Nas narrativas das experiências fica aparente os repertórios e é possível estabelecer relações entre estes e as escolhas que são feitas para mediar o acesso das crianças às linguagens das artes visuais.

Estética como *aisthesis* que significa acessar o mundo pelos sentidos. A formação estética envolve dimensões de estar no mundo que não se estão restritas ao campo das artes. Como fundamentação teórica optamos por autores como Dewey (2010), Merleau-Ponty (1999) e Greimas (2017) que se debruçam sobre o conceito de experiência estética considerando as relações que o sujeito estabelece em seu contato significativo no e com o mundo. Dewey aborda a experiência estética buscando relações entre o pensar e o agir. Merleau-Ponty, ao enfocá-la questiona a fragmentação entre corpo e mente. Greimas toma como referência a fenomenologia de Merleau-Ponty para inserir o sujeito em processos de significação estética/estésica.

Para Dewey (2010) a arte é vivida como experiência que envolve as ações de ver e fazer, também encontradas em outros campos de atuação humana. A concepção de experiência estética em Dewey leva em consideração essa amplitude de ambiência e está associada à dimensão educativa. O continuum experiencial possibilita que uma experiência esteja interligada à outras, gerando hábitos que recuperam experiências passadas e influenciam as futuras, por essas características a experiência é educativa. Nos exercícios de reflexão, propostos a formação organizada pelo Arte e Infância, experiências estéticas/educativas dos docentes se tornam importantes disparadores para pensar a organização das práticas com crianças da Educação Infantil. A formação ao longo da vida, que é estética/educativa, pode ser abordada como um continuum de experiências no qual a prática docente pode se inserir.

No processo de rememoração de experiências e proposição de novas vivências aos professores de Educação Infantil, as dimensões de acesso à arte apresentadas pela Abordagem Triangular (BARBOSA, 2009) são constituidoras de possibilidades para atuação dos docentes. Ler/contextualizar/fazer

como ações entrelaçadas, são vivenciadas pelos docentes quando diante dos repertórios das Artes. Antigos repertórios postos em reflexão e novos repertórios vislumbrados como disparadores da leitura estética e da organização intencional das situações de ensino/aprendizagem com crianças. O já conhecido e o novo colocados em diálogo para significar a prática docente.

As temáticas dos eventos de formação - Os *diálogos com artes visuais na infância*, nome que o atribuímos aos eventos de extensão do grupo Arte e Infância entre 2020 e 2022, foram realizados com a mediação de professores do CAp/UFRN, contando com a participação de um público constituído por professores das redes públicas do RN e estudantes de graduação. O objetivo principal da formação de professores para o ensino das artes visuais é permanente, mas as temáticas abordadas assumem especificidades de acordo com os movimentos das práticas. Durante o período de pandemia do Covid 19 as temáticas giravam em torno do protagonismo infantil e garantia dos direitos de aprendizagem das crianças no ensino remoto.

A relação ente infâncias, artes visuais e tecnologia digital fez parte das discussões nesse período, assim como a discussão sobre práticas inclusivas com linguagens artísticas para crianças com NEE – Necessidade Educacionais Especiais. Atualmente, as interações, presenciais, entre crianças e adultos suscitaram outros temas: desenvolvimento do grafismo, tema de pesquisa povos indígenas na educação infantil, estética o trabalho com bebês, arte e matemática, entre outros. Para organizar os momentos de diálogo os docentes do CAp refletem sobre o seu fazer e sobre as formas de comunicação das práticas. Essa reflexão tem originado interesses por novos estudos e pesquisas, que quando colocados em diálogo com as experiências de sujeitos que atuam em outros contextos se ampliam e ganham outros contornos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino de Arte: anos 1980 e novos tempos. 7ª ed. ver. São Paulo: Perspectiva. 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5/2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica; Resolução CNE/CEB nº 4/2010. BRASIL.
- DEWEY, John. Arte como experiência. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 64 eds. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GREIMAS, GREIMAS, Algirdas Julien. Da Imperfeição. Tradução de Ana Claudia Oliveira. 2 ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores: CPS, 2017.
- IABELBERG, Rosa. Desenho na Educação Infantil. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- IABELBERG, Rosa. O desenho cultivado na criança: práticas e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: MartinsFontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Gomes. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- PILLAR, Analice Dutra (Org.). A educação do olhar no ensino de arte. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- PILLAR, Analice Dutra. Desenho e escrita como sistema de representação. Porto Alegre: Penso, 2012.
- PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002. p. 71-82.
- RICHTER, Sandra. Criança e pintura: ação e paixão de conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2005.

EXPERIÊNCIAS ARTE/EDUCATIVAS (ARTES VISUAIS) NOS CÍRCULOS DE ARTE E CULTURA: APRENDER A TRASNVER (PEGAR A VISÃO) DA POTÊNCIA DAS IMAGENS NOS COLETIVOS CRIATIVOS, SOB A ÉGIDE DOS OLHARES POLIPERSPECTIVADOS

Jaildon Jorge Amorim Góes¹⁴⁵

RESUMO

Este relato reflexivo de experiência, é fruto de um recorte da pesquisa do doutorado no PPGDC (Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento). O problema da pesquisa está relacionado a não valorização do círculo de cultura, criado por Paulo Freire (aqui compreendido como círculos de arte e cultura), a partir do acolhimento dos processos de interação, a participação e da colaboração. Com isso, o objetivo desta pesquisa busca refletir sobre as experiências arte/educativas (artes visuais) interativas, participativas e colaborativas, a partir da criação, construção, difusão e cultura dos conhecimentos (imagéticos), nos processos de aprender a ver (pegar a visão) da potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados no alcunhado “círculos de arte e cultura”. Para tanto, realizou-se uma pesquisa participante (investigação participativa) que possibilitou um aprofundamento dos conceitos estudados, a partir da observação participante nos comportamentos dos sujeitos aprendentes. Por fim, conclui-se que nos círculos de arte e cultura, os sujeitos aprendentes tiveram a oportunidade de transformar os seus pontos de vistas e ampliaram a sua visão de mundo (pegaram a visão) da potência das imagens pelo intermédio dos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados – interagindo, participando e colaborando de maneira libertadora, emancipadora e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Arte/Educação. Coletivo Criativo. Olhares Poliperspectivados. Potência da Imagem. Círculo de Cultura.

INTRODUÇÃO

A arte enquanto manifestação cultural é reconhecida pelos arte/educadores e/ou professores (artes visuais) como expressão da contextualização nos acontecimentos, frutos das experiências artísticas, criativas, estéticas e poéticas em uma perspectiva sócio-histórica e cultural da Humanidade. É evidente que a complexidade dos processos de criação, construção, difusão e cultura dos

145. Arte/educador (artes visuais) /artista visual e arteterapeuta. Graduação: Licenciatura em Desenho e Artes Plásticas, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-Graduação: Especialização em Arteterapia na Universidade Católica em Salvador (UCSAL); Especialização em Arte-Educação, Cultura Brasileira e Linguagens Contemporâneas na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Afiliação: Programa do Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) pela Universidade Federal Da Bahia (UFBA), em parceria com a Universidade Do Estado De Santa Catarina (UDESC) no Instituto De Humanidades, Artes E Ciências Prof. Milton Santos (IHAC). Doutorado pelo DMMDC (Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) na UFBA e associados. Salvador, Bahia Brasil. Celular/WhatsApp: (71)987368589 / Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1194432011484121> / E-mail: jaiartes@hotmail.com

conhecimentos imagéticos exigem de nós arte/educadores a ampliação continuada das reflexões, dando espaço para as interações, participações, colaborações e (poli)diálogos sobre a influência dos regimes imagéticos (BREA, 2003) e as transformações ocorridas nos processos do ensino e aprendizagem da área de arte/educação.

Essa pesquisa se justifica, porque em pleno século XXI, na era das imagens no contexto da era digital/virtual, as experiências arte/educativas nem sempre acompanham o avanço do seu tempo, tonando os processos de criação, construção e difusão da cultura do conhecimento (imagético) mais interativo, participativo e colaborativo.

O problema da pesquisa está relacionado ao não conhecimento e valorização pelos centros de estudos dos “círculos de cultura, criado por Paulo Freire no Brasil, que nesta pesquisa são compreendidos enquanto “círculos de arte e cultura”, a partir do acolhimento dos processos de interação, a participação e da colaboração.

Com isso, o objetivo desta pesquisa busca refletir sobre as experiências arte/educativas (artes visuais) interativas, participativas e colaborativas, a partir da criação, construção, difusão e cultura dos conhecimentos (imagéticos), nos processos de aprender a ver da potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados no alcunhado “círculos de arte e cultura”, tendo como referência os círculos de cultura (FREIRE, 2008).

Como neste contexto, os sujeitos aprendentes desenvolverão um diálogo mútuo e olhares múltiplos, com uma troca mais proativa de informações, conhecimentos e saberes, a metodologia empregada centrou-se na pesquisa participante ou investigação participativa por Farls Borda (1999) e especificamente Freire (1999) com os círculos de cultura.

REFERENCIAL TEÓRICO

Alguns conceitos foram fundantes e preponderantes para repensar as experiências dos processos arte/educativos (artes visuais) com base na teoria complexidade (MORIN, 2011). Com isso, a pesquisa buscou a lógica da experiência como um fenômeno hipercomplexo (MACEDO, 2015) e o sujeito aprendente como um ser multidimensional (MORIN, 2011) nos círculos de arte e cultura (GÓES, 2022) com base nos círculos de cultura (FREIRE 2008).

Neste contexto de pesquisa na busca por rigores outros, enquanto relevante acontecimento sociocultural, as experiências arte/educativas nos círculos de arte e cultura serão oportunizadas pela intermediação da potência da imagem, do coletivo criativo e dos olhares poliperspectivados – conceitos que não são estanques, mas, que se atravessam como possibilidade de ser vivenciada de maneira interativa, participativa e colaborativa, para além modificabilidade da imaginação cognitiva dos sujeitos aprendentes.

A potência da imagem (GÓES, 2022), aqui é compreendida como forma de aprender a pensá-la nos seus aspectos (in)visíveis), com isso, não basta somente aprender a “pensar a imagem”, mas, também “pensar sobre a imagem”, “pensar com a imagem” e “pensar por imagens” nos acontecimentos da realidade, de acordo, ao seu tempo, espaço e movimento. Pensar a imagem nos processos de criação individual e coletiva – é pensar de acordo ao seu imaginal público (MATEUS, 2013) ou seja, na maneira de pensar e imaginar juntos as imagens, a imaginação e os imaginários, buscando transformação da realidade (de si, de outrem, do contexto sociocultural local e global e do ambiente).

O coletivo criativo (GÓES, 2019, 2022) é compreendido como a vivência dos sujeitos aprendentes com experiências em um coletivo/grupo, no ato de aprender a “pensar juntos com”, ou seja, “criar juntos”, compartilhando ideias transformadoras enquanto unidade na diversidade, sem ignorar

ou negar a subjetividade de cada um, mas, valorizando a inteligência coletiva (LÉVY, 2011) através da interação, participação e colaboração, em uma perspectiva ativista, com vistas a possibilitar aprendizados complexos, multidimensionais, transdisciplinares e polilógicos.

Já os olhares poliperspectivados (GÓES, 2019, 2020, 2022) é compreendido como o ato de aprender a ver (pegar a visão) de uma imagem e/ou realidade em 360º, ou seja, aprender a (trans) vê-las de uma maneira complexa, avançada e ampliada, através de diversos pontos de vistas (polivisão ou polipontos de vista) ao invés de um único (monovisão ou monopontos de vista), observando, refletindo e compreendendo todas as perspectivas (in)visíveis na diversidade dos pontos de vista, múltiplos olhares e visões de mundo.

Após a definição dos conceitos que fundamentam de maneira ampliada a experiência arte/educativa realizada com sujeitos aprendentes da EJA, agora compreenderemos os círculos de arte e cultura, enquanto possibilidade de pesquisa participativa (investigação participante), a cargo da práxis freiriana, partindo das obras: Educação como Prática de Liberdade¹⁴⁶ e da Pedagogia do Oprimido¹⁴⁷.

Partindo do pressuposto de que temos uma realidade sociocultural opressora e impeditiva das nossas existencialidades que precisam ser transformadas e da necessidade de participação ativa dos sujeitos aprendentes na criação, construção e difusão dos conhecimentos nos círculos de arte cultura – essa explanação nos leva a compreender o conceito de círculos de cultura¹⁴⁸ proposta por Paulo Freire em 1967, no livro ‘Educação como Prática de Liberdade’. Acreditamos que este conceito, é que mais se aproxima da ideia pensada para desenvolvermos experiências artísticas, criativas, estéticas e poéticas com os sujeitos aprendentes, em um caráter político nos centros de estudos, enquanto da atividade transformadora.

Parafraseando Freire (2008), o conceito dos círculos de cultura pode ser visto como sendo, a instituição de debates em grupos, ora em busca de esclarecimento de situações, ora em busca de ação mesma, decorrentes do esclarecimento das situações. Portanto, compreende-se que as experiências promovidas coletivamente, faz com que os sujeitos aprendentes tenham lugar de fala e participação ativa e crítica na criação, construção e difusão dos conhecimentos, em busca de transformação da realidade que são opressoras.

Para Freire (2008, 2014), nos processos de ensino/aprendizagem do círculo de cultura, todos podem colaborar com os seus conhecimentos para a ampliação dos saberes, pois educar não é transferir conhecimento, a educação acontece por meio de uma prática dialógica em comunhão: nesse sentido, não há saberes superiores e/ou inferiores, ou seja, não podem ocorrer processos de hierarquização dos conhecimentos entre os sujeitos aprendentes.

Ainda para Freire (p.89, 2014) “o pensar do educador somente ganha autenticidade, na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação.”. Neste processo, o círculo de cultura de Paulo Freire (2008) está correlacionado aos processos arte/educativos (artes visuais), porque as imagens podem ser lidas como um ato cognoscente que

146. **Educação como Prática da Liberdade:** O livro apresenta e propõe condições e métodos, como o Círculo de Cultura, para que ninguém seja excluído, invisibilizado e marginalizado em nossa sociedade/cultura. Devendo ser instaurada uma educação que começa pelo diálogo e comunicação por uma nova forma de relacionamento humano que possibilite ao povo, a elaboração de uma leitura e consciência crítica do mundo em que vive.

147. **Pedagogia do Oprimido:** O livro de Paulo Freire traz à tona a questão da contradição entre opressor x oprimido. No âmbito da leitura, Paulo Freire enfatiza que se deve trabalhar a teoria dialógica, contrária à manipulação das classes menos favorecidas pela “cultura”, através dos meios de comunicação. A população em si precisa ser para um processo de problematização da realidade e conscientização, conduzida pelo diálogo, canal este de libertação da opressão dominante.

148. **Círculos de Cultura:** Nos círculos de Cultura em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o coordenador de debates. Em lugar do de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de alunos com tradições passivas, o participante do grupo, em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. A ideia é que nos círculos de cultura, os educandos praticassem (re)criativamente leitura de mundo crítica.

As turmas da EJA foram organizadas em quatro coletivos com a finalidade de criar, construir e difundir a cultura do conhecimento (imagético) de maneira reflexiva, política e crítica nos círculos de arte e cultura pelo intermédio das vivências, artísticas, estéticas e poéticas: Coletivo Criativo da Turma 7A (Como eu vejo o meu mundo?); Coletivo criativo da turma 7B (Como eu vejo o mundo dos outros e os outros me veem?); Coletivo Criativo da Turma 7C (Como eu vejo o mundo local e global?) e Coletivo Criativo da Turma 7^a D (Como eu vejo o mundo ambiental?)

A técnica artística utilizada, foi a colagem, a partir de imagens de revistas, jornais, imagens digitais e publicitárias, cartazes, panfletos, etc. e tínhamos como objetivo desta experiência arte/educativa (artes visuais): potencializar a visão/visualidade/visibilidade dos sujeitos aprendentes, orientando-os na percepção dos mecanismos de poder e saber dos regimes imagéticos (BREA, 2003) que os embotam (cegam) e os impedem de pegar a visão de mundo, nos níveis pessoal, sociocultural e ambiental local/global e ambiental.

PERCURSO METODOLÓGICO

Baseando-me em Farls Borda (1999) e Freire (2008, 1999) a pesquisa participante ou investigação participativa pode ser compreendida como uma pesquisa que busca a participação ativa e a interação entre os pesquisadores e os membros da comunidade que estão sendo pesquisadas, buscando a resolução e a transformação de um problema da coletividade. Esse tipo de pesquisa, enquanto ação educativa encontra grande influência nos trabalhos de Paulo Freire com a educação popular.

Nesta pesquisa, a partir da experiência arte/educativa (artes visuais) no ato de aprender a pensar a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados apresentamos uma proposta de modelagem adaptada para esta pesquisa, com a experiência vivenciada pelos sujeitos aprendentes da investigação nos “círculos de arte e cultura” de acordo aos círculos de cultura por Paulo Freire (2008, 2014).

Para cada fase da experiência de interação, participação e colaboração nos círculos de arte e cultura, a investigação foi dividida em quatro fases e apresentou alguns tópicos (dinâmicos e flexíveis) para um melhor entendimento dos processos vivenciados no ato da mediação sociocultural e da (auto) e (co)criação, conforme a as fases a seguir: FASE 1 – Montagem institucional e metodológica da pesquisa participante (investigação participativa); FASE 2 – Estudo preliminar da região e da população envolvida com a pesquisa participante (investigação participativa); FASE 3 – Análise crítica dos problemas considerados prioritários e que os participantes desejam estudar, resolver e transformar com a pesquisa participante (investigação participativa) e FASE 4 – Programação e aplicação de um plano de ação que contribua para a solução dos problemas encontrados através da pesquisa participante (investigação participativa).

E nos círculos de cultura (FREIRE, 2008, 2014), a experiência arte/educativa (artes visuais) aconteceu no primeiro momento como uma sequência de mediação com a interação e a participação ativa dos sujeitos aprendentes, a partir da tematização, investigação, problematização, reflexão, conscientização na busca da transformação dos problemas provenientes dos embotamentos e as invisibilidades impostos pelos regimes imagéticos (BREA, 2003) nos níveis: pessoal, sociocultural, contexto local e global e ambiental. E posteriormente, nos processos de colaboração e (auto) e (co)criação aconteceu outros níveis de transformação dos problemas identificados através dos processos criativos individuais e coletivos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As quatro fases da pesquisa participante (investigação participativa) nos círculos de arte e cultura apresentaram dados que comprovaram que sujeitos aprendentes da EJA, de comunidades em situação de vulnerabilidade sociocultural, política e econômica, necessitavam da oportunidade de vivenciar a criação, a construção e a difusão da cultura do conhecimento (imagético) de maneira reflexiva, crítica e política, enquanto práticas democráticas no referido centro de estudos. Os sujeitos aprendentes foram sensibilizados e provocados individual e coletivamente a comportar-se como protagonistas ativos dos processos de participação com a mediação e colaboração com a (auto) e (co)criação, e não somente como meros espectadores passivos nas experiências com os círculos de arte e cultura no referido centro de estudos.

Neste contexto, Freire (2019) diz que necessitamos reconhecer que adultos carregam uma experiência existencial, bem como um acúmulo de conhecimentos e saberes que a própria existência lhes dá. Já Alvares (2012, p. 36 a 37), em sua pesquisa com a EJA e educação estética, afirma que os olhares destes adultos estão relacionados à maturidade e no acúmulo de conhecimentos e saberes de humanidade – “fundada na experiência, a fonte de criatividade, bem como a da fruição em arte, que é extensão do próprio viver”.

O ato de aprender a ver a potência das imagens nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados nos círculos de arte e cultura, enquanto experiência sociocultural hipercomplexa desenvolveu nos sujeitos aprendentes da EJA, processos de conscientização (FREIRE, 2016) do conhecimento e do (des)conhecimento do conhecimento das narrativas de si (PIMENTEL, 2017) em suas realidades e a necessidade de rompimento com os embotamentos (visual), impostos pelos regimes imagéticos. Saber das “narrativas de si”, com certeza levou os sujeitos aprendentes ao processo que Paulo Freire (2014) nomeou de “dissertação de si” na busca por “mais ser”. Com isso, aprender a construir conhecimentos de si, dos outros e do mundo local, global e ambiental, concomitantemente, desenvolveu-se processos de reconhecimento da humanidade de cada sujeito coletivo, na busca constatar pelo processo de humanização.

Ainda para Freire (2014), estas aprendizagens com adultos em processos de humanização acontecem a partir de convites para saírem da apatia e do conformismo de sujeitos “impedidos de ser”. Segundo os sujeitos aprendentes desta pesquisa eles saíram da condição de cegos com visão (embotados) e invisibilizados assim, para uma condição de fazedor e/ou (auto) e (co)criador de cultura na ação e na reflexão transformadora dos problemas que os afligiam no contexto de vida.

Para Freire (2014, p. 96), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Com isso, ele ratifica a relevância da mediação nos grupos educativos, justamente para romper com esquemas verticais, característicos da educação bancária, dizendo que educação é um diálogo mútuo, onde todos podem criar, produzir e crescer juntos, sem a validação dos argumentos autoritários e opressores.

Sendo assim, neste processo de pensar a potência das imagens (pegar a visão) no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados, os sujeitos aprendentes ao serem mediatizados, coletivamente, pelos objetos cognoscentes e pelos polidiálogos horizontalizados, estas vivências acabam propiciando a libertação e emancipação dos modos de ser, estar, conviver e coexistir, a partir da superação das contradições e manipulações imagéticas do sistema vigente.

Freire (2014), ainda nos diz que a mediação ocorre através da dialogicidade na educação libertadora, ou seja, é através do diálogo como prática de liberdade que os sujeitos oprimidos desenvolvem a leitura de mundo, a compreensão crítica da realidade e a conscientização. Neste processo de intermediação, como educadores e educandos aprendem e crescem juntos (aprendizagem individual e coletiva)

– a criação, construção e difusão da cultura do conhecimento ocorrem quando objetos cognoscíveis (potência das imagens) são apresentados entre os sujeitos aprendentes mediados pela interação dos olhares poliperspectivados e pelo (poli)diálogo amoroso, na busca por uma reflexão e por uma ação coletiva reflexiva, política, crítica e transformadora da realidade pessoal, sociocultural e ambiental dos processos de intermediação.

As ações arte/educativas interativas, participativas e colaborativas, que são mediadas de maneira problematizadora permitem o exercício circular e espiralar de criar e do aprender a ver – vendo(se) a complexidade da realidade em suas multidimensões existenciais de maneira mais horizontalizadas. Este movimento do exercício de interioridade e exterioridade da nossa potencialidade (auto) e (co)criativa são essenciais para percebermos o que nos (in)visibiliza e nos separa na dicotômica relação (opressor x oprimido) em nosso cotidiano presencial e/ou virtual.

Para Freire (2014, p. 95) é através da educação problematizadora que se rompe com esquemas verticais opressores (invisibilizadores), característicos da educação bancária e realiza como prática de liberdade, a superação das contradições entre educadores e educandos (todos se educam horizontalmente). Educar participativamente, para a problematização segundo Freire (2008, 2010, 2014) “se faz com o esforço permanente através do qual os homens vão percebendo criticamente, como estão sendo no mundo com o que e em que se acham.” Com isso, a ação problematizadora compromete-se com a conscientização, a libertação das opressões vividas pelos sujeitos aprendentes com a desmistificação das contradições cotidianas.

Segundo os sujeitos aprendentes, ao vivenciarem processos de problematização nos círculos de arte e cultura, pautados na crítica ao embotamento do conhecimento, a relação (opressor x oprimido) e a invisibilidade existencial – eles tiveram a oportunidade de compreender como o sistema de poder e saber vigente impede os sujeitos aprendentes de “ser mais” (FREIRE, 2014) na vida. Eles perceberam as tentativas de impedimentos de uma vivência conscientizada nas formas de aprender a ser, estar, conviver e coexistir no mundo de maneira libertadora, emancipadora, transformadora e humanizadora.

Neste contexto, eles tiveram a chance de refletir, criticar, questionar e agir imageticamente, de maneira consciente, saindo de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (FREIRE, 2008, 2014, 2016) da realidade. Aqui se amplia o que compreendemos como necessidade de desenvolvimento de uma consciência (auto) e (co)criativa, que vive na busca de compreensão dos mecanismos de poder e saber dos regimes imagéticos que domesticam, alienam e oprimem os seus pontos de vista e as suas visões de mundo, em contraposição às experiências arte/educativas (artes visuais) que favorecem a vivência de ações que libertam, conscientizam, emancipam e transformam os sujeitos aprendentes e a sua realidade circundante.

Para Freire (2014), o processo de transformação do ‘ser mais’ da nossa humanidade, desenvolve-se com a apropriação e transformação das informações, conhecimentos e saberes que acontecem na dialogicidade e na superação dialética do oprimido na busca por transformação da realidade opressora, a partir do mecanismo de ação-reflexão-ação Freire (2008, 2014, 2019) – na qual a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer.

Nesta pesquisa a ação-reflexão-ação pensada por Freire (2008, 2014) se transmutou em ação-reflexão-transformação e a dialogicidade transformou-se em ‘polidialogicidade’(amorosa), como ato do conhecimento através da problematização para favorecer a compreensão reflexiva, política e crítica da realidade. Por isso, estas ações intra e interculturais vivenciadas nas experiências arte/educativas (artes visuais) nos círculos de arte e cultura, segundo Freire (2014, 2019) podem ser entendidas como ação cultural para a libertação.

Por isso, não basta apenas para os sujeitos aprendentes pensar e refletir, é preciso que tal reflexão leve os sujeitos aprendentes para uma ação transformadora (transformatividade criadora), fazendo-o pensar sobre a (in)visibilização dos seus desejos, necessidades e vontades, a partir da humanização das suas histórias de vida, nos seus modos de aprender a ser, estar, conviver e coexistir no mundo (humanizadamente). Nesta perspectiva complexa de transformação criativa individual e/ou coletiva, apresentamos a ideia de transformatividade criadora Galeffi (2017), dizendo que esta possibilidade de se transformar na ação, origina-se com o ato de criar – criando e cultivando-se o desenvolvimento do ser humano (ser-mais-vida), ao formar, desformar, reformar e transformar(se), estabelecendo processos de interação consigo, outrem e o ambiente.

Por conta das mudanças de comportamentos dos sujeitos aprendentes com a vivência dos processos de aprender a (trans)ver a potência das imagem (pegar a visão) nos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados (nos círculos de arte e cultura), relacionadas as pautas da compreensão das questões identitárias (identidade – diferença – alteridade) – nós passamos a compreender que a experiência arte/educativa (artes visuais) da abordagem triangular, respectivamente, ampliou-se com os conceitos de pensatividade da imagem (RANCIÈRE, 2012), ativismo (RAPOSO, 2015) e a polidialógica (GALEFFI, 2020), em uma perspectiva decolonial (OLIVEIRA; CANDAU, 2010) e pós-colonial (BARBOSA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato da experiência arte/educativas (artes visuais), através da observação do comportamento dos sujeitos aprendentes, o problema da pesquisa foi solucionado com a valorização dos coletivos de criação no ato de aprender a ver potência das imagens, sob a égide dos olhares poliperspectivados nos círculos de arte e cultura (círculos de cultura por Paulo Freire), a partir do acolhimento dos processos de interação, a participação e da colaboração.

Os processo de aprender a transver a potência das imagens nos círculos de arte e cultura permitiu aos sujeitos aprendentes a libertação dos impositivos dos regimes imagéticos e a transformação do conhecimento imagético (dados em informação – informação em conhecimentos – conhecimentos em saberes) nas experiências (auto) e (co)criativas, em uma perspectiva artista, polilógica, decolonial e pós-colonial (reflexiva, política e crítica).

A ideia de ‘ação-reflexão-transformação’, aqui nesta pesquisa que vai dos círculos de cultura para os círculos de arte e cultura, observamos que os sujeitos aprendentes puderam desenvolver experiências arte/educativas (artes visuais), ampliando a abordagem triangular, em uma perspectiva mais interativa, participativa e colaborativa que se desdobrou em atos de intermediação sociocultural e de (auto) e (co)criação.

Com isso, essa trans-forma-a-ação que visa a modificabilidade dos sujeitos aprendentes no contexto da teoria da complexidade (MORIN, 2011) e da modificabilidade cognitiva estrutural (FEUERS-TEIN (2014) amplia o repertório dos sujeitos aprendentes não só com as propostas de uma Educação Libertadora (FREIRE, 2008, 2014), como também complementa-se com a Educação Emancipadora (SAVIANI, 2008) e VYGOTSKY (2009) e Educação Transformadora (MEZIROW; ILLERIS, 2013).

Por fim, conclui-se que nos círculos de arte e cultura, os sujeitos aprendentes tiveram a oportunidade de ressignificar os seus pontos de vistas e ampliaram a sua visão de mundo (pegaram a visão) da potência das imagens pelo intermédio dos coletivos criativos, sob a égide dos olhares poliperspectivados – interagindo, participando e colaborando de maneira libertadora, emancipadora e transformadora (humanizadora).

REFERÊNCIAS

- ALVARES, Sonia Carbonell. Educação Estática na EJA: a beleza de aprender e ensinar com jovens adultos. – São Paulo: Teles, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: Anos 80 e Novos Tempos**. 7. Ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **Interterritorialidade: Mídias, Contextos e Educação**. Ana Mae Tavares Barbosa, Lilian Amaral (Orgs). – São Paulo: SESC SP, 2008.
- BREA, José. Luis. **Cambio de régimen escópico: Del Inconsciente Óptico a la E-Image**. Revista Estudios Visuales, Murcia/España, n.2(4), p.145-163, 2007.
- FALS BORDA. **Aspectos teóricos da pesquisa participante**: considerações sobre significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- FEURSTEIN, R. **Além da inteligência**: Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Reuven Feuerstein, Rafael S. Feuerstein e Louis H. Falik (Orgs). Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis: RJ, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. RJ: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Paulo Freire; Tradução: Tiago José R.Leme. SP: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57.ed.rev.e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008
- FREIRE, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa**: Aprendendo a fazer a melhor com a ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. SP: Brasiliense, 1999.
- GALEFFI, Dante. **Teorização Polilógica**. Transciclopédia em Difusão do Conhecimento / Dante Augusto Galeffi, Maria Inês C. Marques, Marcílio R. Ramos (orgs). Salvador: Quarteto, 2020.
- GALEFFI, Dante. **Didática filosófica mínima**: Ética do Fazer-Aprender a Pensar de Modo Próprio Apropriado como Educar e Transdisciplinar. Salvador: Quarteto, 2017.
- GÓES, Jaildon Jorge Amorim. **A complexidade do ato de aprender a transver (pegar a visão) da potência da imagem no coletivo criativo, sob a égide dos olhares poliperspectivados**: da monovisão a polivisão (poliperspectivação), 2022, 397 f; il. Tese de Doutorado do PPGDC (Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.
- GÓES, Jaildon Jorge Amorim. **Visão/visualidade poliperspectivada**. Transciclopédia em Difusão do Conhecimento / Dante Augusto Galeffi, Maria Inês Corrêa Marques, Marcílio Rocha-Ramos (organizadores). Salvador: Quarteto, 2020.
- GÓES, Jaildon Jorge Amorim. **Natureza da criatividade**: Cartografias de Processos Criativos. Volume 2 / In: Dante Augusto Galeffi; Joaquim Viana Neto; Maria Inês Corrêa Marques (organizadores). Salvador: Quarteto, 2019.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: Por uma Antropologia do Ciberespaço. Tradução de: Luiz Paulo Roaunet. 8ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência**: compreender /mediar saberes experienciais. 1 ed. – Curitiba, Paraná: CRV, 2015.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MATEUS, Samuel. **O imaginal público**: prolegômenos a uma abordagem comunicacional do imaginário. Comunicação Mídia e Consumo, 10(29), 31-50; 2013.
- MEZIROW, J. **Visão geral sobre aprendizagem transformadora**. In: Knud Illeris (Org.) **Teorias contemporâneas de aprendizagem**. Trad. Ronaldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. de Eliene Lisboa. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.
- PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **Cognição imaginativa**. Pós: Belo Horizonte, v.3, n.6, p96-104, novembro de 2013.
- RANCIÉRE, J. **O Destino das Imagens**. Tradução de: Mônica Costa Netto, organização: Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- RAPOSO, Paulo. **Artivismo**: articulando dissidências, criando insurgências. In: Cadernos de Antropologia e Arte. Salvador – BA: EDUFBA, Vol. 4, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações.10.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- VYGOTSKY, L.S. **A imaginação e arte na infância**. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água Editores, 2009.

CRIAÇÃO DE EXPOSIÇÃO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA A PARTIR DO ACERVO DOCUMENTAL DO TEATRO ALBERTO MARANHÃO (1938-1944) EM NATAL- RN: EMERGÊNCIAS DA PRESERVAÇÃO E DIGITALIZAÇÃO DE ACERVOS

Jennifer Katarina Miranda da Silva¹⁴⁹

Monize de Oliveira Moura¹⁵⁰

RESUMO

O presente artigo apresenta um estudo exploratório sobre o acervo documental do Teatro Alberto Maranhão (TAM), mostrando parte do processo de planejamento e construção de uma exposição artística pedagógica a partir dos acessos virtuais ao acervo do teatro, que se configura como um teatro-museu, dessa forma o estudo abre margem para discutir a emergência da digitalização e acesso a acervos em museus no Nordeste a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). Ressaltando também a importância do acervo documental desse teatro como patrimônio material e imaterial do Rio Grande do Norte e evidenciando a montagem e mediação da exposição como prática educacional ligada ao ensino de artes. Dessa forma, esclarece que é necessário trabalhar de forma que os acervos sejam pensados para comunicar e educar o público.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro Alberto Maranhão (TAM), Teatro-museu, Exposição Artístico-Pedagógica, Digitalização de acervos, Mediação.

INTRODUÇÃO

A pesquisa busca mostrar o projeto de montagem e mediação que será realizado a partir do acervo documental do Teatro Alberto Maranhão (TAM), teatro histórico com 119 anos de idade, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), cadastrado como museu no Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) e com acervo documental que conta sua história desde sua abertura (1904). Como objetivos específicos, visamos: (1) mostrar o TAM enquanto Teatro-museu potiguar; (2) alertar a

emergência de sistematização de acervos museais no Nordeste; (2) ressaltar a importância da divulgação científica-cultural do acervo do TAM para a educação artística patrimonial.

O Teatro Alberto Maranhão (TAM), inicialmente, foi chamado de Teatro Carlos Gomes (TCG), em homenagem ao compositor e músico autor da obra “O Guarani”. Começou a ser construído em

149. Artista visual e Licenciada em Artes Visuais (UFRN), discente do Programa de Pós- Graduação em Artes Cênicas (PPGARC - UFRN), pesquisa sobre acervos artísticos museais, curadoria e arte-educação.

150. Atriz, historiadora do teatro e professora titular na UFRN, atua também como professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGARC - UFRN), pesquisa sobre a história do teatro no Rio Grande do Norte.

1898, obedecendo à planta do engenheiro José de Berredo, no Governo Ferreira Chaves, sob a direção do major Theodósio Paiva. Em 1900, quando Alberto Maranhão assumiu o Governo do Rio Grande do Norte (RN), em que permaneceria por dois mandatos — o primeiro de 1900 a 1904 e o segundo de 1908 a 1914. O então governador deu continuidade às obras do teatro e esse foi inaugurado em 24 de março de 1904. Até 1910, conservava a forma de chalé, com 18,30 metros de largura por 78,60 de extensão, tendo três portas com uma escultura de Mathurin Moreau denominada “Arte”, encimando a fachada. No segundo Governo de Alberto Maranhão, o Teatro sofreu uma nova reforma, ganhando pavimento, portões e grades de ferro vindos da França (Fundação Val de Osnes), assim como os balcões e as obras de arte na fachada. Em virtude dos investimentos de Alberto Maranhão em políticas culturais, fornecendo uma boa estrutura e dando visibilidade ao Teatro, houve repercussões populares para a troca do nome do Teatro.

No entanto, apenas em 1957, sendo conhecido como Teatro da Municipalidade, o Prefeito de Natal, Djalma Maranhão, mudou a sua denominação para Teatro Alberto Maranhão. Em 1959, passou por nova reforma, sendo reaberto em 24 de março de 1960. Em junho de 1988, o Governo passa a administração do teatro para a Fundação José Augusto FJA (secretaria de cultura do Estado). A fundação realiza uma nova reforma, conservando as linhas e os elementos da arquitetura francesa e incluindo camarins, salão nobre, jardim, plateia e palco, buscando restaurá-lo, sob supervisão técnica da Coordenadoria de Patrimônio Histórico e Artístico do Estado, com recursos da Fundação Banco do Brasil, visto que, no ano anterior, 1985, o teatro teria sido tombado como Patrimônio do Rio Grande do Norte.

De 1988 a 2000, o teatro funcionou como a grande forma de espetáculos do Estado e do Município. Ao longo dos anos 2000, o teatro veio se mostrando um espaço pequeno para comportar o público potiguar, além de mostrar a necessidade de novas reformas e modernidades. Em 2014, o TAM foi tombado pelo IPHAN junto com o centro histórico de Natal, pegando parte da Ribeira e da Cidade Alta e alguns de seus equipamentos culturais, como o Teatro e o Palácio do Governo (atualmente a Pinacoteca Potiguar). Com esses tombamentos, foram possíveis novas reformas e, com isso, o Teatro foi fechado em 2015 para reforma, sendo reaberto apenas em 2021. Durante o ano de 2022, o teatro foi fechado temporariamente para reparos, devido às chuvas, e reabriu em abril de 2022, e segue cumprindo uma agenda cheia em junho de 2023. Pela Trajetória histórica do TAM, é possível notar sua relevância não só patrimonial, mas também de memória para a população natalense e norte-rio-grandense, que questionava seu fechamento e comemorou a sua reabertura.

Sendo assim, essa relevância também está presente nos registros documentais, visando responder à questão-problema: como realizar uma exposição artístico-pedagógica sobre a produção teatral no TAM de 1938 a 1944? Como fazer a mediação dessa exposição visando o ensino?

No entanto, apesar da centenária história do TAM, os documentos começaram a ser pensados como relevantes apenas na década de 1930, quando o maestro Alcides Cicco tornou-se diretor do teatro e começou a transcrever os relatos dos acontecimentos passados nos livros de registros. Mais tarde, em 1952, o novo diretor da casa, o teatrólogo Meira Pires (1928-1982) viria a colaborar, de maneira mais proeminente, com a memória documental, reunindo os antigos arquivos do jornal “A República” (jornal de referência histórica em Natal, inaugurado em 1889). Nesses arquivos havia programas dos espetáculos, das críticas dos espetáculos, das fotos e dos relatos que citavam os acontecimentos que se passaram no TAM, e muitos desses foram colados nas páginas dos livros de registros, como um complemento de documentação histórica.

Sabemos que esses documentos carregam a história da memória teatral do Rio Grande Norte, visto que o TAM era, e ainda é, não só uma das casas de espetáculo de maior relevância no estado, como também é o único teatro do estado que possui um acervo documental e que se configura como

um Teatro-museu. Assim, por meio da consulta a esse acervo, através do Laboratório de Imagens da UFRN (LABIM), é fornecido o acesso aos documentos digitalizados e restaurados do livro de registro de 938-1944, como os programas de espetáculo da mesma data na íntegra, consulta proporcionada pela pesquisadora e professora de história do teatro Monize de Oliveira Moura, que vem trabalhando em parceria com o laboratório para a restauração, preservação e digitalização dos livros de registros e programas do teatro. Nesse aspecto, há uma quantidade relevante de documentos associados. No entanto, a digitalização é recente e ainda há documentos digitalizados e pouca divulgação científica, histórica e cultural desses, bem como há poucas pesquisas em torno dos mesmos e há lacuna no que concerne ao conhecimento dessa memória teatral potiguar deixada por esses documentos.

O TAM COMO TEATRO-MUSEU E EMERGÊNCIA DE DIGITALIZAÇÃO E ACESSO A ACERVOS EM MUSEUS NO NORDESTE

O TAM é tido como Teatro-museu, ou seja, um teatro que se caracteriza como institucionalizado, patrimonial e promotor de conhecimentos históricos, científicos e artísticos. Costatamos que os museus são espaços físicos e/ou digitais, o lugar onde se pretende preservar, institucionalizando a memória de um país, de um estado, de uma cidade ou de pessoas. São espaços institucionais de reflexão sobre o passado e o presente e podem promover diálogos e questões sobre o futuro. No mundo, existem diversos tipos de museus: museus de ciências, museus de história, ecomuseus, cidades-museus, etc. O Instituto Brasileiro de Museus (BRASIL, 2009) considera-os da seguinte forma:

de acordo com a Lei no 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus, “Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2009).

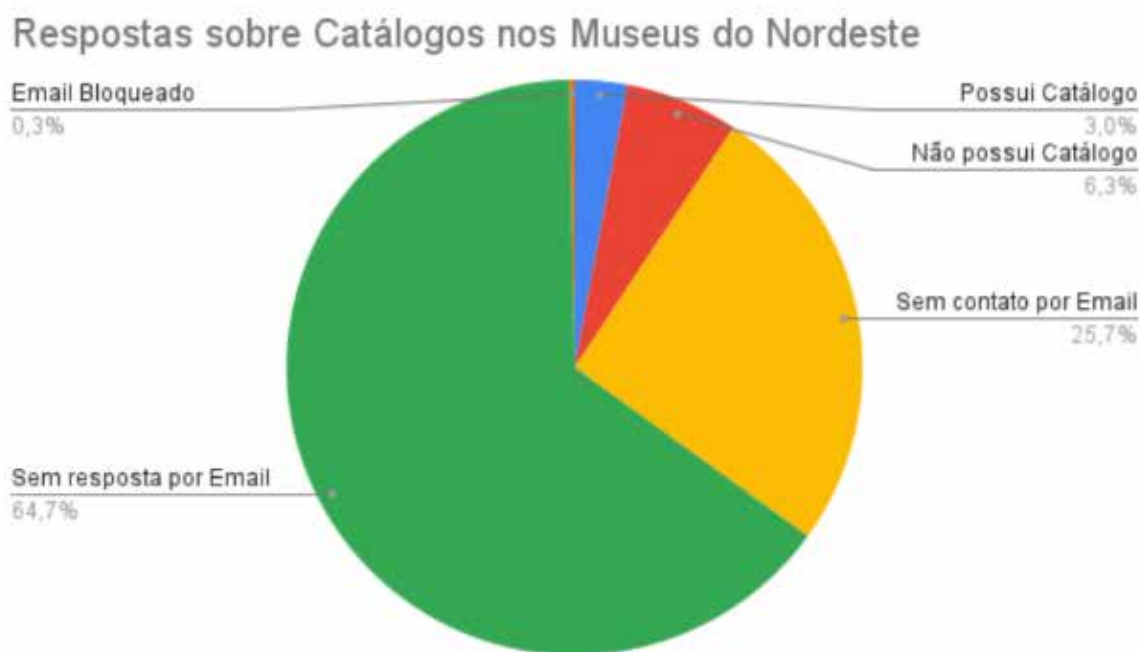
Assim, podemos perceber que havia uma lacuna no TAM, enquanto teatro-museu de preservar, pesquisar, interpretar e expor divulgando seus conhecimentos históricos e artísticos para o público. Consideramos que os museus são espaços de memória e, em suas regiões, muitas vezes, são as únicas instituições culturais presentes em determinados segmentos, tendo como responsabilidade social o ensino e estando a serviço da vida, como afirma o IBRAM:

No universo da cultura, o museu assume funções das mais diversas e envolventes. Uma vontade de memória seduz as pessoas e as conduz à procura de registros antigos e novos, levando-as ao campo dos museus, no qual as portas se abrem sempre mais. A museologia é hoje compartilhada como uma prática a serviço da vida. (IBRAM, 2011)

O TAM, enquanto teatro-museu, atende o público de forma gratuita, diariamente, com visitas guiadas, e esse é lugar não só do conhecimento, da ciência da razão, mas também da emoção, lugar em que as sensações, memórias, ideias e imagens mostram os valores morais, científicos e sociais essenciais da cultura para o ser humano com mudanças ao longo do tempo. Essas categorias essenciais são pensadas por várias instituições sociais que estão no entorno desse teatro-museu, e pelos seus próprios gestores. Porém, não é sempre que o que é essencial na cultura para essas personas

institucionais vai atingir e ser essencial para o público, visto que a cultura é diversa e cria várias categorias. Assim, o museu se mostra, como afirma o IBRAM (2011), como um “espaço fascinante onde se descobre e se aprende, nele se amplia o conhecimento e se aprofunda a consciência da identidade, da solidariedade e da partilha”. Dessa forma, a vida social recupera a dimensão humana com o ensino e a presença de questões que foram apagadas, esquecidas ou tratadas como triviais no turbilhão de informações do cotidiano, pois cada pessoa que passa por um museu não aprende só sobre o outro, mas aprende mais de si mesma.

Com a riqueza que abriga um teatro-museu, o acervo do TAM gerou interesse de pesquisa a partir de um trabalho de levantamento dos museus do Nordeste realizada pela autora em 2020-2021, feita por meio da plataforma do Instituto Brasileiro de Museus, a Museusbr (<http://museus.cultura.gov.br/>). Criada pela Portaria no 6, de 9 de janeiro de 2017, Museusbr faz parte do sistema nacional de identificação de museus e é uma plataforma para mapeamento colaborativo, gestão e compartilhamento de informações sobre os museus brasileiros. Nessa plataforma, há o cadastramento dos museus e essas informações podem ser consultadas pela população. Por meio desses dados, estabeleceu-se contato por e-mail com os e-mails dos museus cadastrados no Nordeste, e, para isso, foi criado o seguinte e-mail: artesnorn@gmail.com. A partir disso, foi realizado um levantamento dos museus do Nordeste cadastrados no IBRAM, um total de 840 instituições, dentre elas o Teatro Alberto Maranhão (TAM), e criou-se o gráfico mostrando quais museus entraram em contato e responderam às duas perguntas iniciais (se o museu teria acervo digitalizado e se esse acervo poderia ser consultado virtualmente; e se o museu possuiria ao menos um catálogo virtual ou teria uma organização das informações totais do acervo, com imagens para fornecê-las). Respostas presentes nos gráficos abaixo:



FONTE: SILVA (2021).

Figura 01 - Gráfico das respostas por e-mail dos museus do Nordeste.

Dos museus existentes no Nordeste, 840 estão cadastrados no Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). Desses museus, com os quais se entrou em contato por e-mail, 102 responderam às duas questões perguntadas, 103 foram respondidos automaticamente com a mensagem de “endereço de e-mail não encontrado”, 188 não apresentaram contato por e-mail, disponibilizando, todavia, apenas por telefone. Alguns museus não possuíam nenhum dos dois contatos; 456 não responderam o e-mail; 2 e-mails foram bloqueados.



FONTE: (SILVA, 2021)

Figura 02 - Gráfico respostas sobre catálogos dos Museus do Nordeste

Dos 102 museus que responderam à pesquisa, perguntou-se o museu possuía catálogo virtual, acervos virtuais ou dados do acervo com imagens: 21 dos museus afirmaram possuir catálogo; 45 afirmaram não possuir catálogo; 182 não possuíam contato por e-mail; 459 não responderam (o que pode ter ocorrido por falta de atualização de dados de contato na plataforma Museusbr); e 2 e-mails com as perguntas sobre catálogo foram bloqueados. Os gráficos dessa pesquisa foram feitos pelo aplicativo online de planilhas do Google, aplicativo muito semelhante ao Excel da Microsoft Office. Dos 20 museus que responderam que possuíam catálogos, haviam apenas quatro do Rio Grande do Norte, sendo eles Memorial da Justiça do Trabalho (TRE-RN), Centro de Memória Eleitoral Professor Tarcísio Medeiros, Associação Fundação Cultural Professor Jairo José Campos da Costa e o Museu Virtual Alzira Soriano. Por fim, dos museus que responderam não possuir catálogo ou acervo digitalizado, estava, entre eles, o TAM.

Dessa forma, os museus como um todo, no Nordeste, mostraram-se em uma emergência de digitalização e de fornecimento do acesso aos seus acervos por meio de catálogos ou outros documentos, que, muitas vezes, estão guardados nas instituições, mas não são preservados e divulgados para o público, minimizado os conhecimentos entorno desses documentos que trazem a memória histórica dos fazeres e das artes. Assim, os museus devem ser espaços que proporcionem os mais diversos contatos com seus públicos. Dessa forma, pensa-se que:

Eles são janelas, portas e portais; elos poéticos entre a memória e o esquecimento, entre o eu e o outro; elos políticos entre o sim e o não, entre o indivíduo e a sociedade. Tudo o que é humano tem espaço nos museus. Eles são bons para exercitar pensamentos, tocar afetos, estimular ações, inspirações e intuições. Como tecnologias ou ferramentas que articulam múltiplas temporalidades em diferentes cenários socioculturais, como territórios que propiciam experiências de estranhamento e familiarização, como entes que devoram e ressignificam o sentido das coisas, os museus operam com memórias e patrimônios e fazem parte das necessidades básicas dos seres humanos. Por este caminho, pode-se compreender que em todo e qualquer museu está presente o gênio humano, a indelével marca da humanidade. Entre os mais diferentes grupos culturais e sociais há uma nítida necessidade e uma notável vontade de memória, de patrimônio e de museu. Esse fenômeno social não é uma exclusividade do mundo contemporâneo, ainda que no mundo contemporâneo ele tenha grande visibilidade. A essas necessidades e vontades não corresponde automaticamente a garantia dos direitos à memória, ao patrimônio e ao museu. O exercício desses direitos de cidadania precisa ser conquistado, afirmado e reafirmado cotidianamente. (STORINO; CHAGAS, 2007, p. 06).

Com base nessa citação, os museus devem comunicar-se com público por meio de questões atuais, além de desenvolver maneiras de salvaguardar memórias coletivas que são importantes para o tempo, o espaço e as pessoas. O museu é um lugar do pensar e, por isso, possui um importante papel educacional (semelhante ao papel de uma escola). Ele existe para melhorar a sociedade e promover, junto a essa, a cultura e o conhecimento. O curador e artista Luis Camnitzer (2019), na matéria do Museu da Imagem e do Som - MIS-SP, compara o museu a uma escola. Assim, o artista aprende a comunicar-se e o público teria de aprender a fazer conexões. Entretanto, enquanto a escola é dividida em séries e níveis, o museu, muitas vezes, tem o objetivo de atingir a todos e todas, não importando a idade, sem fazer tal compartimentalização. Por isso, os museus hoje devem estar conectados com o público por meios tecnológicos de comunicação. Como esclarece Bottallo (2007, p. 6):

os museus vêm lidando com a questão da Cultura e sua relação com a sociedade de comunicação e o que isso pode significar na constituição – e/ou na revisão – de um sistema de ações museológicas aplicadas. Em outras palavras, a relação dos museus com os mass media pode implicar numa eventual verificação de linhas teóricas e pragmáticas nas áreas aplicadas da museologia: documentação museológica, conservação preventiva, restauração, ação educativa, expografia, curadoria de exposições, avaliação, pesquisa de público, publicações feitas pela instituição, entre outros. Da mesma forma, o pensamento teórico necessita de verificação, já que o conceito Museu se ampliou e as reflexões sobre seu papel têm se intensificado, seja pela necessidade de acompanhar algumas propostas advindas dos mass media, seja para se posicionar frente a esse fenômeno.

Esses discursos são expostos nos museus dentro dos sistemas museais, que carregam neles também as formas de comunicação com o público. Dessa forma, comunicar-se é parte da ação sistêmica do museu. Os museus podem se comunicar com o público por meio dos sites, das exposições presenciais ou virtuais, das visitas guiadas, dos contatos por e-mail, pelas redes sociais, etc. Essa comunicação entra em uma das definições de museu, como expõe Bottallo (2007, p. 6):

dentre as definições de Museu dadas pela UNESCO, uma que o qualifica como “um meio de comunicação, o único dependente da linguagem não verbal, de objetos e de fenômenos demonstráveis.” Mesmo considerada uma instituição ligada

à preservação da Cultura– e, mais especificamente, da chamada Alta Cultura ou cultura de elite – o museu se reinscreveu na sociedade da Comunicação como instituição inquestionável. A despeito dos eventuais embates com o mercado, em particular, propostos pelas artes moderna e contemporânea, o museu não é mais uma instituição a ser questionada como permanência orgânica. Pelo contrário, sua forma/estrutura ropõe uma nova conjunção de interesses com outras mídias, e também com outros setores da indústria cultural, permitindo que várias poéticas utilizem o museu como espaço de ratificação. O que não significa que a arte contemporânea não suscite novas questões, principalmente em relação a valores estabelecidos, tais como: patrimônio, o que pode ser musealizado/colecionado, como expor e conservar entre outras questões. (Grifo nosso).

Assim, a pesquisa se estabelece em criar conexões para possibilitar essa comunicação do TAM com o público por meio da montagem e da mediação de uma exposição artística-pedagógica com divulgação de seu acervo documental no período de 1938-1944, divulgando culturalmente, cientificamente e virtualmente o acervo da casa de espetáculos mais antiga do Rio Grande do Norte.

ACERVO DOCUMENTAL DO TAM MONTAGEM E MEDIAÇÃO DE EXPOSIÇÃO

O uso de documentos em pesquisas históricas já vem de longa data, no entanto, o seu uso em exposições de artes está mais ligado à curadoria de exposições em museus, que trazem, muitas vezes, os documentos apenas como complemento do que é exposto, as informações centrais são resumidas ou elencadas pelo curador e expostas, sem necessariamente o conhecimento como um todo dos documentos e a criação de artes a partir desses. Por conseguinte, ao pensar em uma exposição de arte baseada na produção teatral do TAM, é necessário pensar em uma exposição que se estabeleça por uma relação direta com as informações e a visualidade dos documentos utilizados.

Entretanto, para isso, é preciso conceituar: o que são esses documentos teatrais? Os documentos que tratamos aqui são vistos como documentos teatrais, sabendo que documentos teatrais são, para Azevedo:

Jornais, revistas, obras de arte, objetos do cotidiano, práticas coletivas, relatos orais, entre muitas outras, ganharam status de informativos e provas, fazendo com que uma série de metodologias de utilização e crítica a esses novos documentos fosse desenvolvida. (AZEVEDO, p.153, 2017).

Logo, de acordo com Azevedo, um documento teatral refere-se a qualquer registro que contenha informações relacionadas à prática teatral, como peças de teatro, textos dramáticos, roteiros, programas de espetáculos, fotografias, vídeos, gravações de áudio, críticas, programas de espetáculos, cartazes de divulgação, entre outros. Além disso, é destacado que os documentos teatrais são registros materiais que preservam informações sobre a produção, a circulação e a recepção de espetáculos teatrais, destacando-se como fontes valiosas para o estudo e a pesquisa do teatro, pois proporcionam conhecimentos sobre o processo criativo, a estética, a história e a memória das produções teatrais. Assim, conforme, Azevedo (2017):

O patrimônio artístico compõe-se não só das obras em si, mas também de toda a documentação que revela a sua produção e recepção. São informações sobre autoria, trajetória e técnicas empregadas, circulação e avaliação. Se se trata de um

bem com consistência material é possível preservá-lo para conhecimento, fruição e crítica de épocas posteriores a sua origem. No entanto, há casos nos quais a obra em si dissipa-se com sua conclusão, como o teatro. (AZEVEDO, p.02, 2017)

Desse modo, para além dos documentos existirem enquanto relatos, vestígios e resíduos materiais da memória, eles também são destacados como patrimônio artístico. É ressaltada a importância da preservação, da organização e da pesquisa de documentos teatrais para garantir a sua acessibilidade e disponibilidade a pesquisadores, estudantes e profissionais interessados no campo teatral. Os documentos teatrais são registros materiais que contêm informações relacionadas à prática teatral, abrangendo uma variedade de formatos e registros, e o estudo desses registros permite recontar a história do teatro.

Esses documentos podem ser compreendidos, em primeiro lugar, como documentos administrativos do teatro, pois se trata de um livro de registro que tem a função de registrar os eventos ocorridos no teatro. De acordo com Rodrigues (2014, p. 02), documentos administrativos são “qualquer suporte de informação sob forma escrita, visual, sonora, eletrônica ou outra forma material, na posse dos órgãos e entidades referidos no número anterior, ou detidos no seu nome”.

Em segundo lugar, os documentos podem ser percebidos como documentos históricos, uma vez que o livro de registros é uma fonte histórica:

Denomina-se fonte histórica todo documento trabalhado pelo pesquisador em sua busca de conhecimento sobre o passado. Tal noção inclui uma outra, a de registro [...]. Assim, o termo registro, que no dicionário tem uma multiplicidade de significados, está sendo utilizado como uma forma de guardar, de comprovar a existência de algo, de servir como atestado, portanto, de documentar uma experiência coletiva, ação ou sentimento. Assim, os registros do passado também podem ser considerados fontes históricas. (MAUAD; CAVALCANTE, 2010, p. 29, grifo nosso).

Desse modo, podemos entender o livro de registro e os programas como fontes históricas da pesquisa, que servem de atestado material dos espetáculos teatrais ocorridos, os quais só podem ser entendidos posteriormente, a partir de documentos e relatos, visto que não há mais como captar esses espetáculos como espectadores.

Em terceiro lugar, quanto aos documentos patrimoniais, os documentos desta pesquisa fazem parte da história do Teatro Alberto Maranhão, que é reconhecido como um Patrimônio Histórico e Artístico do Rio Grande do Norte, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), por meio da Portaria nº72/2014, junto ao Conjunto Arquitetônico, Urbanístico e Paisagístico do Município de Natal, que tombou o centro histórico da referida cidade. Com esses documentos e suas sobreposições de categoriais, a montagem da exposição será pensada pela perspectiva de Maria Franco (2018), resumidamente pontuadas em pré-produção, produção e pós-produção e dividida a seguir em nove etapas: pré-produção (conceber, dimensionar e viabilizar), assim começando com: (1) escolher um tema geral, que se ligue à temporalidade pesquisada, definir o conceito, determinar o tema central e os objetivos da exposição, identificar o propósito da exposição e como o público pode se relacionar com ela; (2) Pesquisa e seleção de acervo: realizar uma pesquisa ampla para reunir um acervo de obras, os objetos ou materiais relevantes para o tema da exposição, considerar critérios como autenticidade, relevância histórica e qualidade, nesse caso, pesquisar demais documentos históricos que podem incluir cartas, jornais, fotografias, mapas, buscar documentos com valor histórico

relevante para a narrativa da exposição; (3) Definição do público-alvo: identificar o público-alvo da exposição, levando em consideração características do público, interesses e conhecimentos, definir a seleção de imagens que narram os acontecimentos relevantes dos documentos.

A segunda etapa, de produção (desenvolvimento e execução), passa para: (4) elaboração do roteiro expositivo: criar um roteiro que guiará a narrativa da exposição, determinar a sequência das obras, organizar as seções temáticas ou cronológicas, proporcionando uma experiência coesa e significativa para o público; (5) Projeto de montagem e design: desenvolver um projeto de montagem que inclua o layout do espaço expositivo, a disposição das obras, a iluminação, a sinalização, a comunicação visual e a acessibilidade, considerando a estética, a segurança e a funcionalidade.

A terceira e última etapa, pós-produção (pós-inauguração), consiste em: (6) Plano de comunicação e divulgação: criar um plano de comunicação para promover a exposição, pensar na utilização de diferentes canais de divulgação, como mídias sociais, imprensa, parcerias com instituições locais e material de divulgação impresso, criar experiência do visitante, com informações escritas, mediação cultural, flyer, etc.; (7) Divulgar e promover a exposição por meio de canais, como mídias sociais, sites culturais e parcerias institucionais; (8) Abertura e interação com o público: Planejar atividades educativas, visitas guiadas, palestras ou oficinas relacionadas à exposição para promover a interação com o público, considerar também a avaliação e o feedback dos visitantes; (9) Desmontagem e documentação: Planejar a desmontagem da exposição e a documentação do processo, incluindo fotografias, registros escritos e avaliações. Isso auxiliará na reflexão sobre a experiência e na futura realização de exposições.

Dessa forma, vemos a mediação cultural pela perspectiva da arte, pelos conceitos de Barbosa (1998), como um encontro que envolve a criação de pontes entre as pessoas e as diversas manifestações culturais, proporcionando um espaço de diálogo, reflexão e aprendizado. Essa prática busca superar a mera transmissão de conhecimentos, incentivando a participação ativa e crítica dos indivíduos na construção do seu próprio conhecimento. Assim, os museus, vistos por essa visão, podem ser pensados como:

lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada. Os museus são lugares ideais para o contato com padrões de avaliação de arte através da sua história, que prepara um consumidor de arte crítico não só para a arte de ontem e de hoje, mas também para as manifestações artísticas do futuro. (BARBOSA, 1998, p. 19).

Por consequência, por meio da mediação cultural, é possível ampliar o acesso à cultura, valorizar as diferentes expressões culturais e fortalecer a identidade individual e coletiva. Ela enfatiza a importância da experiência pessoal e da vivência cultural como elementos essenciais no processo de aprendizagem, estimulando a sensibilidade estética e o desenvolvimento da criatividade. Além disso, Barbosa (1998) destaca a necessidade de uma abordagem interdisciplinar na mediação cultural, integrando diferentes áreas do conhecimento, como artes, história, antropologia e sociologia. Essa visão ampla permite explorar as múltiplas camadas de significado presentes nas manifestações culturais, estimulando a compreensão e a apreciação crítica, o que é necessário quando pensamos em mediação de acervos artísticos.

A recepção de uma obra de arte não é um processo passivo, mas sim um movimento que ocorre da interioridade do indivíduo para as apropriações e incorporações do mundo, influenciado pelas mediações educacionais. Como afirma Barbosa e Coutinho,

Quando associamos recepção à mediação pressupomos um movimento: da interioridade da recepção às apropriações e incorporações do mundo e dos conhecimentos do mundo provocados por mediações educacionais. O patrimônio artístico e cultural é nosso campo de conhecimento, com suas práticas de produção, difusão e recepção. Portanto, não podemos pensar em objetos, obras e manifestações apenas, mas nos trânsitos entre as diversas práticas inerentes ao campo da arte, inseridas no campo mais amplo da cultura. (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p.)

Assim, a exposição fará uso de mediação cultural com o uso da abordagem triangular, e um dos planos de mediação que já foi aplicado em sala de aula partindo dos documentos foi trazer os documentos pessoais para escrever as narrativas individuais dos alunos e ligá-las à história local. Após isso, os alunos falaram sobre suas narrativas e como elas estavam ligadas à história coletiva de sua família, seus bairros, sua cidade, para isso, faziam também a produção de textos, desenhos e pinturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a pesquisa problematiza e discute a importância de sistematização e divulgação de acervos museais, bem como dialoga por meio dessa importância com o projeto de exposição em processo da exposição artística-pedagógica dos documentos do TAM, considerando a relação dinâmica entre recepção, mediação, práticas artísticas e culturais na formulação de acervos e catálogos, e ressalta a necessidade de compreender o sofrimento e os trânsitos entre esses elementos para uma compreensão mais abrangente do patrimônio artístico e cultural ligado ao teatro no Rio Grande do Norte. Mostramos a necessidade de trabalhar a divulgação de acervos artísticos museais do TAM, como teatro-museu, e também a necessidade do ensino de artes para a valorização da cultura e da arte.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Elizabeth Ribeiro. Acervos teatrais paulistanos: presente e futuro em jogo. *Revista do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, São Paulo, n. 4, p. 1-36, mar. 2017.
- BRASIL. Lei no 11.904, de 14 de janeiro de 2002. Institui o que são museus no Brasil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1-80, 15 jan. 2009.
- BARBOSA, A. M. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BOTTALLO, M. Poder, cultura e tecnologia: o museu de arte e a sociedade de comunicação. *Revista Novos Olhares* - Edição 19 - 1o semestre de 2007 - Grupo de Estudos sobre Práticas de Recepção a Produtos Mediáticos – ECA/USP. 2007. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/268348681.pdf> > acesso em: 20 de nov. 2021.
- DELEUZE, G. (1968) Diferença e Repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DODEBEL, I. G. V. Memórias de pessoas, de coisas e computadores: museus e seus acervos no ciberespaço. In *MUSAS - Revistas brasileiras de museus e museologia*, n. 3. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, departamento de museus e centros culturais, 2007.
- FRANCO, M. I. M.. Planejamento e Realização de Exposições Brasília, DF: IBRAM, 2018.

- IBRAM. Guia dos Museus Brasileiros/Instituto Brasileiro de Museus. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011.
- MAUAD, A. M.; CAVALCANTE, P. História e documento. Vol. 1. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2010.
- MOREIRA, F. J. M. Uma reflexão sobre o conceito de público nos museus locais. In MUSAS - Revistas brasileiras de museus e museologia, n.3. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, departamento de museus e centros culturais, 2007.
- RÚSSIO, W. O conceito de cultura e sua inter-relação com o patrimônio cultural e a preservação. Cadernos Museológicos (IBPC), Rio de Janeiro, n.3, p.07-12, 1990.
- OLIVEIRA, E, D. G. Na fronteira entre dois mundos: a relação entre museus e galerias de arte. Universidade de Brasília, 2018. In: Simpósio Internacional de Relações Sistêmicas da Arte (1.: 2018: Porto Alegre, RS) Arte além da arte: Anais do 1º Simpósio Internacional de Relações Sistêmicas da Arte [recurso eletrônico] / Maria Amélia Bulhões, Bruna Fetter, Nei Vargas da Rosa, organização. – Dados eletrônicos (1 arquivo). – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. O MUSEU é uma escola?. Museu da Imagem e do Som MIS-SP, 2021. Disponível em < <https://www.mis-sp.org.br/educativo/blog/a6be0286-addf-4df1-9f1e-41f91575842b/o-museu-e-uma-escola> > acesso em: 03 de jun. de 2021.
- RODRIGUES, C. Acesso a documentos administrativos. Boletim Informativo n.o 14, março 2014. Aceso em 20 de jun. de 2023.
- SILVA, J. K. M.. Acesso virtual e digitalização de acervos em museus do Nordeste: um levantamento a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) no período pandêmico em 2020-2021. In: Existências: Anais do 31o Encontro Nacional da ANPAP. Anais... Recife (PE) On-line, 2022. Disponível em <https://www.even3.com.br/anais/31enanpap2022/513333-acesso-virtual-e-digitalizacao-de-acervos-em-museus-no-nordeste--um-levantamento-a-partir-dos-dados-do-instituto-/> Acesso em: 20 de jun. de 2023.
- SOBRE o órgão. Ministério do turismo, 2021. Disponível em <<https://www.gov.br/museus/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/sobre-o-orgao>>acesso em: 15 de jan. de 2022.
- STORINO, C. M.P.; CHAGAS, M. S. Os museus são bons para pensar, sentir e agir. In MUSAS - Revistas brasileiras de museus e museologia, n.3. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, departamento de museus e centros culturais, 2007.

A LEITURA DE IMAGENS COMO POTENCIADORA DAS ARTICULAÇÕES DA MATEMÁTICA COM AS ARTES E CULTURAS VISUAIS

Luciana Ferreira dos Santos¹⁵¹

RESUMO:

Este texto busca *identificar os conhecimentos mobilizados pelos professores ao lerem imagens presentes nas artes e culturais visuais. O aporte teórico foi a Abordagem Triangular de ensino de Artes e Culturas Visuais de Ana Mae Barbosa*. Utilizamos na coleta de dados uma oficina como dispositivo pedagógico para mobilizar conhecimentos através da leitura de imagens. Os resultados apontam que os professores descrevem e analisam os elementos geométricos presentes na imagem e apresentam uma concepção de beleza relacionada à composição simétrica, à organização da imagem e à medida. Os professores revelam um conceito de beleza está associado à Matemática, à proporcionalidade das formas e à simetria.

Palavras-chave: Arte; Matemática; leitura de imagens; oficinais; culturas visuais.

Ponto de partida.

Por que articular Matemática e Arte? Para responder esta questão, apoiamo-nos no ponto de vista apresentando por Gusmão (2013a), que justifica sua escolha pela arte “porque ela tem como objeto a própria relação de sensibilidade, capaz de produzir, aliada à imaginação, conhecimento sensível, um conhecimento de natureza diferente daquele científico produzido pela matemática”. Para a autora (2013a), a síntese do sensível, representada pela arte, e do racional, representada pela matemática pode possibilitar uma alteração do *status* da matemática, fazendo-a passar de fechada, estática e dura para um *status* de dinamicidade, de movimento, de leveza e de beleza.

Pesquisas como as de Cifuentes (2011), Gusmão (2013a; 2013b; 2014), Gusmão, Franco e Cifuentes (2017) buscam fortalecer a relação interdisciplinar entre Matemática e Arte, ao fazer pensar em que medida as artes e culturas visuais podem contribuir para uma pedagogia da Matemática que incorpore aspectos da estética. Tais estudos também abordam como a Matemática pode contribuir conceitualmente para pensar as artes e culturas visuais, ao se estabelecer um diálogo por meio dos processos que envolvem a razão, a sensibilidade, a intuição, a imaginação e a criatividade. Os pesquisadores argumentam que na sociedade atual as imagens e as informações visuais exercem forte influência na construção das subjetividades, contribuindo, assim, para a formação geral do educando.

151. Graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora dos anos iniciais na Rede Municipal da Cidade de Olinda e Técnica Educacional na Rede Municipal da Cidade do Paulista. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino e aprendizagem da matemática, alfabetização e letramento.

Assim, nesta pesquisa, as inter-relações estabelecidas com as imagens dizem respeito ao modo como estas podem mobilizar conhecimentos, como podem operar, articular e fazer funcionar conhecimentos da geometria articulados com as artes e culturas visuais. As imagens são fontes visuais (MENESES, 2003), são lugares onde se põem em prática modos de pensar, onde se exercitam visualidades (FLORES, 2016a). Segundo Meneses (2003), as imagens são fontes visuais detentoras de historicidade. A imagem é articulação de elementos visuais, geométricos, intelectuais, históricos, espaciais e culturais. Assim, ao longo do tempo, as imagens vêm sendo utilizadas nos processos de produção de sentido em diversas culturas. Os significados de determinada imagem não podem ser tomados como dados, como algo natural, mas, sim, como construção cultural.

As imagens funcionam como potencializadoras de pensamento. Elas provocam-me instigam a pensar com elas, sobre elas, através delas. Aguçam o imaginário, desestabilizam certezas, provocam risos e repulsas, confortam e repelem, chocam, desencadeiam sentimentos de afetos em quem as olha. Acedem lembranças e incitam memórias. Veiculam pensamentos, ao passo que carregam consigo algo do objeto representado, seja o pensamento daquele que a produziu, sejam os pensamentos de todos aqueles que a olham. (WAGNER, 2017, p. 73-74).

Partindo do pressuposto, que as imagens mobilizam conhecimentos, tecemos o seguinte questionamento: quais conhecimentos de professores sobre geometria e artes e culturas visuais são articulados e mobilizados na leitura de imagens? Temos o objetivo de identificar os conhecimentos mobilizados pelos professores ao lerem imagens presentes nas artes e culturais visuais.

Compreendemos que, olhar a geometria atrelada às artes e culturas visuais sugere uma forma diferente dos “nossos modos de ver, de olhar, de sentir, ou seja, de caminhar pelo mundo onde a Matemática se instala como um modo de ser, de estar, de viver e pensar” (FLORES, 2015, p.251). Salientamos que este texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado defendida em 2019, que buscava analisar os conhecimentos mobilizados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao articular geometria com as artes e culturas visuais por meio da simetria.

A seguir, apresentaremos uma discussão sobre leitura de imagens, discorreremos sobre nossa metodologia e análise dos resultados e considerações finais sobre o estudo.

Leitura de imagens

A leitura de imagem, supõe a decodificação dos signos das linguagens da arte, o estudo de seus elementos, sua composição, técnica, organização formal, qualidades, etc. Contudo, Barbosa (2008a) ressalta que:

A leitura do discurso visual, que não se resume à análise da forma, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam (BARBOSA, 2008a, p. 18).

A leitura de imagem é o próprio ato de perceber, ler, analisar, interpretar, criticar, refletir sobre um texto pictórico e visual. É um “diálogo” entre o leitor e a obra, em que estão presentes também a intuição,

a imaginação, a percepção. Sendo assim, caberá ao professor proporcionar a seus alunos a leitura das mais diversas obras de arte e produtos artísticos, de todas as épocas, povos, países, culturas, gêneros, estilos, movimentos, técnicas, autores, artistas, assim como as produções da própria classe envolvida. Para a construção do conhecimento visual, a ação da leitura é fundamental. De acordo com Barbosa (2009, p. 32), “a palavra leitura sugere uma interpretação para a qual colabora uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável, a decodificação do mundo e poética pessoal do decodificador”. Entendemos, assim, que a leitura é uma ação subjetiva e atravessada pela visão de mundo e pelas experiências do sujeito.

Em nossa pesquisa, vivenciaremos momentos em que utilizaremos o método comparativo de análise de obras de artes do livro *Becoming human through Art: Aesthetic Experience in the School* de Edmund Feldman, publicado em 1970. Escolhemos esse teórico por sua afinidade com a nossa compreensão de arte, afinal, segundo Barbosa (2009), ele foi um dos pioneiros na defesa da arte enquanto conhecimento e arte como *performance*. Para Feldman, “aprender Artes implica no desenvolvimento da técnica, criação e crítica e, portanto, as dimensões sociais, culturais, criativas, psicológicas, antropológicas e históricas do homem” (*apud* BARBOSA, 2009, p. 45)

Segundo Feldman (1970), o desenvolvimento crítico da Arte acontece por meio do ato de ver princípios estéticos, éticos e históricos ao longo de quadros e processos, distinguíveis, mas interligados: *descrição* – inventário do que se acha visível na obra; *análise* – a relação entre os elementos visuais e os princípios que os organizam; *interpretação* – a identificação de temas e ideias no trabalho com o objetivo de encontrar significados; *julgamento* – tomar decisões sobre o êxito, o valor ou fracasso do objeto artístico. Para Barbosa (2009, p. 46), o autor demonstra através de sua teoria,

o quanto se pode entender o mundo, entendendo uma obra de arte do ponto de vista das relações entre os elementos visuais como linha, forma, claro-escuro, cor, unidade, repetição, equilíbrio, proporção, e do ponto de vista das características de construção com predominância de diversas como agudeza, ordenação, emoção, fantasia, e também tendo em vista comportamentos apreciativos como empatia, distanciamento ou fusão com uma obra de arte.

Barbosa (2009) destaca que o método de leitura de imagem de Feldman é comparativo, porque ele nunca propõe a leitura de uma única obra de arte, mas sempre coloca duas ou mais obras para que os estudantes tirem conclusões da leitura comparada de problemas visuais de propostas similares ou diferentes nas várias obras. Dessa forma, em nossa pesquisa, ora utilizamos várias obras do mesmo autor, ora utilizamos obras de autores diferentes, mas que apresentavam simetrias e assimetrias, semelhanças e diferenças.

Destacamos que, embora, esse trabalho não tenha o enfoque filosófico na ótica do formalismo, reconhecemos que ao articula-se artes e culturas visuais com geometria, nos aproximamos da “racionalidade” perceptiva, cuja análise de uma obra deve priorizar os elementos do *design*: equilíbrio, ordem, ritmo, padrão e composição. Essa ideia é pautada no trabalho de Rudolf Arnheim, *Art and visual perception*, de 1957.

Nesse modelo o leitor desvela nas imagens os esquemas básicos utilizando as várias categorias visuais até descobrir a configuração que, por si mesma, possui qualidades expressivas. Segundo Barbosa (1998), nessa perspectiva a prioridade era a obra e não o leitor ou o contexto. Partilhemos da perspectiva, que Arte não é mais vista como algo isolado da vida. Sendo assim, a arte não se restringe ao formalismo, embora, não o negue. Isso porque, as imagens também são compostas por esses elementos visuais e compositivos que, por sua vez, provocam experiências estéticas.

Desta forma, defendemos que a leitura de imagens envolve processos formais, analíticos e conceituais aos mesmos tempos que promove o desenvolvimento de experiências estéticas em que o leitor expressa suas sensações, emoções e ideias, oferece suas respostas pessoais à imagem. Compreendemos que a articulação entre os elementos conceituais, estéticos, culturais e históricos na leitura de imagem e no fazer artístico, podem promover problematizações interessantes neste artigo.

Metodologia

Os caminhos que tentamos trilhar na construção da metodologia ancoram-se, sobretudo, em posturas teóricas que compreendem a pesquisa como experiência criadora, nutrida pela a teoria da Abordagem Triangular como teoria de interpretação do universo das artes e culturas visuais de Barbosa (2009). A partir desse embasamento teórico, desenvolveremos nossos instrumentos de coleta de dados, que, do ponto de vista operacional, estão divididos em quatro etapas distintas, porém correlacionadas: oficinas com os professores de 12 horas; planejamento de uma aula, observação da aula e entrevista de explicitação.

Neste artigo, teremos como enfoque atividades de leitura de imagens desenvolvidas em uma oficina com o objetivo de identificar os conhecimentos de professores mobilizados durante esse o processo formativo. **Participaram do estudo dezoito professores do 3º, 4º e 5º anos iniciais, de redes municipais localizadas na Região Metropolitana do Recife.** A oficina de leitura de imagens realizamos duas atividades: a primeira atividade era um jogo de dominó produzido a partir de imagens de diversos artistas visuais.

Cada jogador recebeu 5 pedras (imagens), as pedras restantes ficaram no dorme (reservadas para serem utilizadas quando necessário). O jogo começou pelo jogador que tinha a pedra dobrada (com duas imagens do mesmo artista visual). Ao término do jogo, responderam às perguntas: o que as imagens despertam em vocês? Você conhece os artistas que as produziram? Qual imagem te chamou mais a atenção? Por quê? Como podemos relacionar geometria e artes visuais com essas imagens?

Na segunda atividade, os professores deveriam escolher uma imagem e realizar uma descrição dos elementos visuais e matemáticos contidos nas imagens; observar cada detalhe fazendo o esforço de denominar cada coisa; fazer uma lista daquilo que identificaram em cada imagem. Essa atividade teve como base teórica os estudos de Edmund Feldman (1993), que sugere a descrição detalhada como forma de o observador deter mais longamente a obra e ao mesmo tempo descobrir detalhes que não haviam sido captados à primeira vista.

Para analisar os dados coletados nas oficinas utilizamos a Análise de Conteúdo, sistematizada a partir dos estudos de Bardin (2009). Essa análise se realiza a partir de quatro operações básicas que constituem o método de Análise do Conteúdo: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados obtidos e (4) a interpretação dos resultados, a partir da inferência. Elaboramos o seguinte Quadro 1 com as categorização e relações existentes entre as unidades de contexto e unidades de registro que emergiram dos dados empíricos.

Quadro 1 - Categorização dos conhecimentos de professores mobilizados nas oficinas e observação de aula

Categorias teóricas	Subcategorias unidades de contexto	Subcategorias unidades de registro identificadas
Mobilização do conhecimento de professores na articulação da geometria com as artes e culturas visuais	Leitura de imagens de obras de artes	Descrição, análise, interpretação e julgamento Identificar elementos conceituais e visuais nas imagens Juízo de gosto sobre as obras: - simetria em detrimento das assimetrias ou vice-versa; - preferência pelas obras coloridas ou vice-versa; - preferências pelo figurativo em detrimento do abstrato ou vice-versa

Fonte: dados da pesquisa (2019)

Resultados da pesquisa

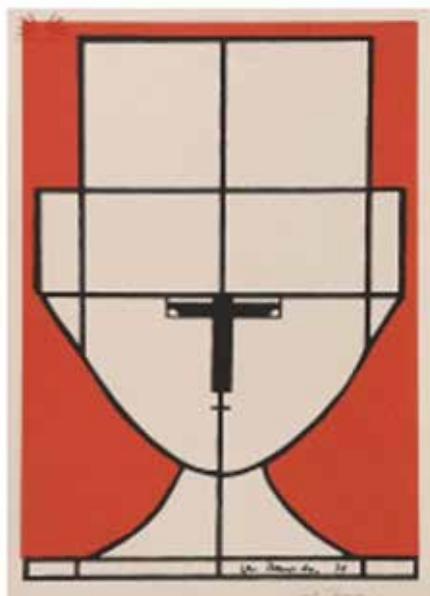
A leitura de imagens em nosso artigo aconteceu através de um jogo em que as professoras teriam que apontar as diferenças e semelhanças entre as imagens. E, depois, realizar a descrição de uma imagem. Baseamo-nos no método comparativo de análise de Edmund Feldman (1993) para criar a atividade e para classificar as descrições escritas desenvolvidas pelas professoras. Na Tabela 1 a seguir, apresentam-se quantitativamente os tipos de descrições e articulações com as artes.

Tabela 1 – Frequência dos tipos de descrições desenvolvidas pelos professores

Descrição e articulação da geometria	Frequência
Descreve apenas elementos geométricos da imagem	5
Descreve elementos geométricos e outros aspectos da imagem	7
Analisa a imagem, identificando elementos da composição visual e geométricos e estabelecendo relações entre os elementos.	5
Interpreta dando sentido ao que observou na obra, procurando identificar quais os sentidos, ideias, sentimentos e expressões intencionadas pelo autor	1
Julgamento estético	0
Total	18

Fonte: dados da pesquisa (2019)

Observamos que, cinco professores realizaram descrições apontando apenas elementos geométricos da imagem, e sete professores descreveram elementos geométricos e outros aspectos da imagem. Segundo Feldman (1970 apud BARBOSA, 2009, p. 45), a leitura de imagem não deve restringir-se apenas aos elementos formais presentes na imagem, como pontos, linhas e formas. Ela deve ser acompanhada da crítica, análise e relação desses elementos. Assim compreendemos que essas professoras não conseguiram apresentar em suas escritas descrições com um carácter analítico e interpretativo sobre o ponto de vista das artes e culturas visuais. Podemos observar a seguir:



Linhas: retas, curvas, curvas fechadas simples.

Retas: paralelas e perpendiculares;

Formas: triângulo e retângulos.

Posição das linhas: verticais e horizontais.

Descrição de elementos geométricos

P(14)

Figura 1 – Figura com chapéu, Milton Dacosta, 1956, gravura, serigrafia

Fonte: <http://pontozeroum.blogspot.com/2016/01/serie-figuras-milton-dacosta.html>.

Identificamos também que sete professoras, descreveram as imagens identificando e relacionando os elementos da composição visual e geométricos. De acordo com Feldman (1970 apud BARBOSA, 2009), nesse tipo de relação, começa-se a observar o comportamento e relações do que se vê. Compreendemos que esse tipo de descrição é mais avançada que a anterior, pois começa a fazer relações e análises dos elementos de composição. Tal aspecto nos faz considerar que essas professoras mobilizaram conhecimentos mais sofisticados que os grupos anteriores. Podemos observar a seguir:



Figura 2 - Pintura e Platibandas, Anna Mariani, 1986, Matriz positivo, fotografia.

Fonte: <http://modosdeolhar.blogspot.com/2013/11/pinturas-e-platibandas-de-anna-mariani.html>.

Ana Mariane: Pinturas e Platibandas. Figuras geométricas, começando pelo formato da casa: quadrados, portas retangulares vermelhas, fachadas dos lados triangulares em branco e vermelho. Aproveitando para falar dos traços das figuras paralelas e perpendiculares, os ângulos formados das figuras. A fotografia que tem uma ideia de simetria, seria se não fosse os detalhes. É possível identificar as cores primárias e vermelho e azul, mas também nas misturas pelo lodo formado na parede. E o significado das cores para cada um.

Análise e relação dos elementos geométricos e artísticos P(6)

Apenas uma professora desenvolveu uma descrição em que havia uma interpretação dando sentido ao que observava na obra, procurando identificar quais as ideias, sentimentos e expressões intencionadas pelo artista. Contudo, praticamente não descreve e analisa os elementos geométricos presentes na imagem. Supomos que isso pode ter acontecido que por tratar-se de uma figura demasiadamente complexa com características dadaístas e surrealistas.



Figura 3 – sem título, Major Manic, s/d, colagem

Fonte: <http://www.dionisioarte.com.br/as-colagens-sur-reais-de-major-manic/>

Escolhi uma imagem que me despertou curiosidade por causa da forma como a figura foi composta. Na imagem havia dois bustos femininos que saíam pernas na altura dos seios. Dos pés saíam algo que lembram gotas, que em formato de sementes que caíam na boca de peixes. Na cabeça, os bustos usavam um tipo de chapéu, pra mim típicos dos anos 20, 30. Parecem dançarinas daquela época. Entre as duas imagens, que pra mim são simétricas, enxergo algo que me lembra um tanque, que derrama um líquido vermelho. Penso que o vermelho simboliza paixão, sangue, comunismo, raiva também, mas essa compreensão fica comprometida pelos bustos femininos que germinam sementes. Ou seriam iscas? A mulher usada como isca?

Professora P(3)

Quanto à emissão de juízo de valor sobre a obra, não a identificamos nas descrições escritas, mas as falas das professoras mobilizaram tais características que analisaremos noutro momento. As escritas a seguir ilustram os tipos de descrição discutidos anteriormente.

Verificamos que a professora P(14) realiza uma descrição em que cita apenas elementos geométricos presentes na obra de Milton Dacosta. Já a professora P(16), além dos elementos geométricos, descreve outros elementos presentes na imagem. Contudo, essas descrições revelam pouco sobre o conhecimento geométrico e visual dos professores, porque são muito sucintas e não estabelecem articulação entre os elementos que compõem a imagem. Mas reconhecemos que, embora de forma superficial, as professoras mobilizaram conhecimento de visualização ao reconhecerem as figuras geométricas e os elementos visuais como linhas retas, curvas, curvas fechadas simples, retas paralelas e perpendiculares, formas, triângulos, retângulos e posição das linhas verticais e horizontais.

Na descrição escrita pela professora P(6), observamos que ela relaciona as partes da imagem, demonstrando a percepção de uma hierarquia nos elementos, ou seja, ela edifica uma estrutura para ler as imagens que começam pelas figuras geométricas, depois descreve as propriedades dessas figuras (linhas paralelas e perpendiculares, ângulos), simetria e cores primárias e secundárias. Mas também percebemos que essa estrutura é formada por reflexão acerca de seus conhecimentos geométricos e artísticos. Na descrição da professora P(3), percebemos que ela busca desenvolver uma interpretação da obra de arte, baseada nas informações presentes na própria imagem, como também na intuição e numa memória carregada de afetos. A análise não é tão rigorosa, mas ela constrói argumentos. E percebe que pode haver muitas respostas diferentes para a imagem que observa. Diferentemente dos leitores anteriores, a professora descreve menos elementos geométricos, cita apenas a simetria presente na imagem, demonstrando que sua leitura foi menos formalística, de modo que não buscou identificar como os elementos visuais e geométricos se agrupam ou se relacionam na obra de arte. O modo de olhar para a obra de arte foi diferente dos anteriores, pois ela teve um olhar mais pautado nos propósitos e intenções do artista.

De certa forma, as escritas revelaram através do ato de ler e descrever as imagens que os professores mobilizam a habilidade de visualização, que é um tipo de conhecimento de interseção, algo comum, tanto nas artes e culturas visuais quanto na geometria. Afinal, seria possível a aquisição

dos conhecimentos geométricos e artísticos sem a visualização? Apesar de não termos identificado descrições do tipo julgamento estético nas escritas das professoras, os diálogos apresentavam uma conceituação relacionada ao julgamento da qualidade do que consideram bonito ou feio. Mas, além disso, percebemos que para as professoras o bonito está relacionado à simetria e o feio à assimetria.



Figura 4 - Circular Forms, Robert Delaunay 1930, Oil on canvas, 26 1/4 x 43 1/8 inches (67.3 cm x 109.8 cm)

Fonte: <https://www.pinterest.com.au/pin/6970728485>.

P(1) - Engraçado, logo quando a gente olha a imagem, acha feio, mas depois o colorido e a maneira como as cores são compostas, acaba achando bonito.

Pq - Tu achasse feia essa obra?

P(1) - Porque ela não tem uma organização, mas depois devido às cores acabamos achando bonito.

Pq- Então para tu quanto mais organizada a imagem, mais bonita?

P(1)- Sim, as que têm simetria são as mais organizadas e bonitas. Tudo organizado, medido, no lugar. Essa obra é assimétrica, por isso que achei feia, mas com o colorido, achei bonita.

(Prot.1, ofic. 1, ativ. leitura de imagens)

Percebemos que a professora revela uma compreensão de beleza relacionada à composição simétrica, à organização da imagem e à medida. Olhando para história, encontramos aceções semelhantes de filósofos como Platão, Aristóteles e Pitágoras, que compreendiam a beleza como algo simétrico e proporcional. Aristóteles, por exemplo, compreendia que beleza só poderia ser qualificada, não pela visão do observador e suas preferências particulares, mas sim pela medição das suas formas. Essa visão pode ser ampliada à matemática: “as ciências matemáticas exibem particular ordem, simetria e limitação; e estas são as maiores formas do belo” (ARISTÓTELES, 2000, p.107). Isso confirma o que Wagner (2017) identificou em sua pesquisa: o discurso matemático engendra modos de compreender a beleza, de compreender a matemática quando esta é pensada junto à arte e ao cotidiano.

Considerações finais

Para responder à pergunta: *quais conhecimentos de professores sobre geometria e artes e culturas visuais são articulados e mobilizados na leitura de imagens? A oficina de leitura de imagens foi um dispositivo pedagógico eficaz para mobilizar conhecimentos significativos de professores.* As leituras revelam pouco sobre o conhecimento geométrico e visual dos professores, porque são muito sucintas e não estabelecem articulação entre os elementos que compõem a imagem. Mas reconhecemos que, embora de forma superficial, as professoras mobilizaram conhecimento de visualização ao reconhecerem as figuras geométricas e os elementos visuais como linhas retas, curvas, curvas fechadas simples, retas paralelas e perpendiculares, formas, triângulos, retângulos e posição das linhas verticais e horizontais.

Percebemos que os professores revelam uma compreensão de beleza relacionada à composição simétrica, à organização da imagem e à medida. Percebemos que o conceito de beleza está associado à Matemática, à proporcionalidade das formas e à simetria. No entanto, há mais de um século a beleza não está mais no centro do processo artístico, pelo menos quando se trata de arte contemporânea. Essa compreensão não chegou ao espectador da arte. Para muitos, a arte está na beleza do

objeto, mas, segundo Eco (2004, p. 402), para “Arte Contemporânea a matéria não é apenas o corpo da obra, mas também seu fim, o objeto do discurso estético”.

A estética e as artes e culturas visuais na contemporaneidade justificam-se pela “poesia da transgressão”, pela cisão entre Arte e beleza. Contudo, identificamos que os julgamentos estéticos mobilizados pelos professores sofrem a influência dos ideais de beleza que são historicamente construídos pelas práticas sociais e constituem o modo como olhamos as imagens (FLORES 2013). Mas não podemos deixar de destacar que, além das dimensões históricas e culturais, no ser humano há também a influência de uma herança biológica, que de certa forma orienta nosso olhar e nossa interpretação sobre as imagens.

Referências

- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos São Paulo: Perspectiva, 2009a.
- BARBOSA, A. M. **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2009b.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- CIFUENTES, J. C. O “salto arquimediano”: um processo de ruptura epistemológica no pensamento matemático. **Nascientiaezudia**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 645-67, 2011.
- FELDMAN, Edmund Burke. **Becoming human through art**: aesthetic experience in the school. Michigan: Prentice-Hall, 1970.
- FLORES, C. R. **Arte e Visualidade**: outros olhares para a visualização matemática. Seminário de Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, PUC-SP, março, 2016a.
- FLORES, C. R. Descaminhos: potencialidades da Arte com a Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 30, n. 55, p. 502-514, ago. 2016b.
- FLORES, C. R. **Entre Kandinsky, crianças e corpo**: um exercício de uma pedagogia pobre. **Zetetiké**, Cempem, Fe, Unicamp, v. 23, n. 43, p.237-252, jan./jun. 2015.
- GUSMÃO, L. R.; FRANCO, V. S.; CIFUENTES, J. C. A Imaginação e a Intuição na Dinâmica do Conhecimento Matemático: subsídios para uma pesquisa epistemológica e pedagógica. **Perspectivas da Educação Matemática** – INMA/UFMS, v. 10, n. 22, p.366-387, 2017.
- GUSMÃO, R. D. **Educação Matemática pela Arte**: construção de uma base teórica para a relação interdisciplinar entre Matemática e Arte. XII EPREM – Encontro Paranaense de Educação Matemática Campo Mourão, 4 a 6 de setembro de 2014. **Anais [...]**.
- GUSMÃO, R. D. A experiência estética na construção de uma Educação Matemática pela arte. *In*: XI Congresso Nacional de Educação – Educere, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013a. **Anais [...]**.
- GUSMÃO, R. D. **Educação Matemática pela Arte**: uma defesa da educação da sensibilidade no campo da matemática. 149f. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciência e em Matemática. Linha de Pesquisa: Educação Matemática e Interdisciplinaridade. Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2013b.
- MENESES, U. T. B. Fontes visuais, culturas visuais, histórias visuais, balanços provisórios, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, 2003.
- WAGNER, D. R. **Visualidades Movimentadas em oficinas-dispositivo pedagógico**: um encontro entre imagens da e professores que ensinam matemática. 204f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, 2017.

EXPOSIÇÃO ENTRE DOIS MUNDOS: PROJETO PEDAGÓGICO AFROCENTRADO DESENVOLVIDO PARA NOVAS PERSPECTIVAS ANTIRRACISTAS NA SALA DE AULA

Madalena Silva de Abreu¹⁵²

Resumo

O projeto pedagógico “Entre Dois Mundos” é uma iniciativa que busca contribuir para a adoção de práticas antirracistas nas escolas por meio da reflexão sobre a presença de racismo, preconceito e discriminação no cotidiano escolar. A exposição artística, que dá nome ao projeto, tem como objetivo sensibilizar os educadores e educandos para a existência desses fenômenos, muitas vezes invisibilizados, e promover uma reflexão crítica sobre as ações e práticas educacionais vivenciadas na escola. A partir de uma abordagem pedagógica afrocentrada, o projeto visa valorizar a cultura africana e afro-brasileira, promovendo ações e eventos pedagógico-culturais que contribuam para a formação de professores(as) e para o desenvolvimento integral dos(as) educandos(as). Este trabalho já foi desenvolvido em diversas escolas e equipamentos culturais, gerando reflexões e debates significativos sobre a questão racial e o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: antirracismo. educação antirracista. decolonial. exposição.

Uma proposta de arte-educação decolonial

Gostaria de expressar meu interesse em compartilhar minhas experiências sobre o projeto pedagógico antirracista “Entre Dois Mundos”, que tem como objetivo a reflexão sobre ações e práticas educacionais vivenciadas na escola pelos alunos de formas “invisibilizadas” de racismo, preconceito e discriminação presentes no cotidiano.

Como educadora comprometida com a promoção da igualdade e justiça social, acredito que a discussão sobre o racismo e a adoção de práticas antirracistas são essenciais para construir uma sociedade mais justa e equitativa. O projeto “Entre Dois Mundos” é uma iniciativa valiosa que busca conscientizar alunos(as) e educadores(as) sobre a importância da cultura afro-brasileira na formação da nossa identidade nacional e busca trazer reflexões sobre a existência de racismo, preconceito e discriminação presentes no cotidiano das escolas e promover a adoção de práticas antirracistas.

A exposição é composta por obras de arte e objetos interativos que exploram temas relacionados à cultura afro-brasileira, africanidades e a luta contra o racismo, buscando trabalhar com a “História e cultura afro-brasileira” atendendo o cumprimento da Lei 11.645, de 10 de março de 2008 – que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade dessa temática; e impactar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com o objetivo de promover, garantir e difundir a

152. Formação: Educação Artística pela Faculdade de Ciências e Letras de Araras/ Pós-graduação em Gestão Escolar pela UNIG - Universidade Nova Iguaçu/Extensão Universitária em Direitos Humanos - UFABC-Universidade Federal do ABC/Pós-graduação Lato Sensu em África e suas diásporas - UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo – 2022. Email: estilomada@hotmail.com

preservação das expressões culturais e do patrimônio material e imaterial dos povos e comunidades tradicionais de matriz africana, respeitando suas características culturais, filosóficas, históricas e estéticas. Adicionalmente, busca estimular de forma contínua o desenvolvimento da autoestima, o pertencimento, o protagonismo, a representatividade, o empoderamento e o reconhecimento da identidade do povo negro, com um viés decolonial da educação.

O intuito é compartilhar minhas experiências e aprendizados com outros educadores(as) interessadas em promover uma educação antirracista e combater a discriminação e disseminar o conhecimento adquirido a partir da criação da exposição, estimulando a se engajarem nessa causa a partir do olhar artístico. Além disso, seria uma oportunidade para debater ideias, compartilhar experiências e discutir estratégias para promover a equidade racial em nossas escolas e comunidades.

Aplicações em sala de aula

Os resultados da aplicação da exposição Entre Dois Mundos na sala de aula foram bastante positivos. Os alunos foram capazes de identificar e refletir sobre as diversas formas de racismo, preconceito e discriminação presentes no cotidiano escolar, muitas vezes “invisibilizadas”. A exposição proporcionou uma oportunidade para que os alunos pudessem compreender e discutir a existência do racismo na escola e na sociedade de uma forma crítica e reflexiva.

Além disso, a exposição se tornou itinerante, indo para outras escolas e equipamentos, permitindo que mais alunos e educadores tivessem acesso à discussão sobre racismo e práticas antirracistas. O projeto contribuiu para a formação pedagógica de professores(as) e promoveu ações e eventos culturais como Rodas de Conversa, Palestras, Apresentações Culturais e Debates.

A exposição Entre Dois Mundos ajudou a promover verdadeiras reflexões a partir da arte em que os(as) educandos(as) dessas unidades foram os maiores contemplados, e resultou em um maior conhecimento e compartilhamento em relação à cultura africana e afro-brasileira. Essa exposição é de extrema importância para a conscientização e combate ao racismo, e a realização de uma palestra sobre o tema permitiria que mais pessoas tivessem acesso a esse conhecimento e reflexão crítica.



Figura: Atividade EMEF. Rivadavia Marques Júnior, em São Mateus – São Paulo.

A exposição Entre Dois Mundos ajudou a promover verdadeiras reflexões a partir da arte em que os(as) educandos(as) dessas unidades foram os maiores contemplados, e resultou em um maior conhecimento e compartilhamento em relação à cultura africana e afro-brasileira. Essa exposição é de extrema importância para a conscientização e combate ao racismo, e a realização de uma palestra sobre o tema permitiria que mais pessoas tivessem acesso a esse conhecimento e reflexão crítica.

Atividades desenvolvidas junto aos Professores:

As obras da Exposição Entre Dois Mundos foram apresentadas aos professores e alguns horários da formação pedagógica coletiva onde discutíamos os aspectos levantados pelos professores e sua correlação com a bibliografia proposta e a aplicação e uso em sala de aula junto aos alunos, num processo de investigação de temas a serem trabalhados nas diversas áreas do conhecimento e sua contextualização em sala de aula.

- Programas de formação continuada específicos sobre história, arte, cultura e contribuições dos povos afrodescendentes. Contribuindo para os professores ampliarem seus conhecimentos e a desenvolverem abordagens pedagógicas mais inclusivas;
- Recursos didáticos: Paralelamente a Exposição Entre Dois Mundos foram disponibilizados outros materiais didáticos, livros, filmes, textos etc., de acordo com a bibliografia do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar;
- Planejamento colaborativo: Incentivando os professores a trabalharem em equipe, compartilhando ideias e planejando atividades relacionadas aos temas afrocentrados. Realizando reuniões periódicas para discutir estratégias, trocar materiais e compartilhar experiências de sala de aula.
- Integração curricular: Inclusão dos temas afrocentrados em diferentes disciplinas, relacionando-os com conteúdo já existentes nos currículos. Os professores exploraram conexões com história, geografia, literatura, arte, música e outras áreas do conhecimento.
- Promoção de eventos temáticos, como semanas culturais, feiras de cultura afrodescendente e projetos interdisciplinares que envolveram a comunidade escolar;

É importante lembrar que a promoção da diversidade e inclusão não se limita apenas a um mês específico ou aulas isoladas. Os temas afrocentrados foram incorporados de forma contínua e transversal em todas as disciplinas e atividades escolares, promovendo uma educação antirracista e valorizando a cultura e história dos povos afrodescendentes.

Atividades realizadas junto aos alunos:

Pesquisa e estudos de personalidades afrodescendentes e seu impacto na história brasileira em diversas áreas do conhecimento humano;

- Apresentação em grupo sobre essas personalidades nas aulas de Arte, História e Língua Portuguesa;
- Exposição cultural sobre diferentes países africanos, destacando sua diversidade étnica, geográfica, costumes, religiosidade, tradições, arte e música;
- Criação de painéis informativos de preparo de comidas típicas, apresentações de danças africanas;
- Pesquisa sobre as bonecas Abayomis e confecção de bonecas;
- Contação de histórias africanas tendo personagens protagonistas negros. Após a leitura, roda de conversa com os alunos sobre a importância da representatividade na literatura, incentivando-os a criar suas próprias histórias como protagonistas negros;
- Oficina de máscaras e colares africanos, onde os alunos criaram suas próprias máscaras, com pinturas e estampas tradicionais africanas;

- Dia do cabelo afro: Onde os alunos puderam experimentar e desfilar com diferentes estilos de cabelo afro. Incluindo penteados tradicionais, tranças, turbantes ou mesmo perucas. Essa atividade ajuda a promover a valorização da beleza e identidade negra;
- Levantamento e estudos básicos de religiões de matrizes africanas na comunidade escolar;
- Apresentação de poesias slam com temática sobre a desigualdade e negritude;
- Estudo da história afro-brasileira: Realizado a partir de um estudo aprofundado sobre a história dos afrodescendentes no Brasil, abordando aspectos como a escravidão, a luta por direitos civis, a influência africana na cultura brasileira e as contribuições dos afro-brasileiros para a sociedade. Os alunos fizeram pesquisas, apresentações e debates sobre esses temas;
- Dia da culinária africana: Incentivamos os alunos a pesquisarem e trazerem receitas de pratos típicos africanos para compartilhar com a classe. Eles prepararam alguns pratos juntos em sala de aula ou em casa e depois compartilharam as experiências e sabores durante um almoço temático.

Lembrando que é importante abordar essas temáticas com sensibilidade cultural, evitando estereótipos ou generalizações. Incentivando o respeito e a valorização das diferentes culturas, promovendo a igualdade e o entendimento mútuo entre os alunos. As ações realizadas entre alunos e professores resultaram em impactos significativos no ambiente escolar.

Alguns dos resultados relevantes incluem:

- Ampliação do debate e reflexão: A partir da Exposição “Entre Dois Mundos” e das discussões e leituras promovidas nos encontros de formação pedagógica, houve uma ampliação do debate sobre a temática da negritude em sala de aula. Os alunos e professores passaram a refletir sobre questões relacionadas à identidade, ancestralidade, empoderamento, diversidade e combate ao racismo.
- Valorização da cultura e história afro-brasileira: Os estudantes foram expostos a obras de arte, textos bibliográficos e outras manifestações culturais que destacavam a cultura e história afro-brasileira. Isso contribuiu para uma maior valorização desses aspectos, promovendo um senso de pertencimento e orgulho em relação à sua própria cultura.
- Mudança nas práticas pedagógicas: Os professores foram incentivados a repensar suas práticas pedagógicas e a incorporar abordagens mais inclusivas e antirracistas em seu trabalho. Isso resultou em uma maior diversidade de recursos e estratégias utilizadas em sala de aula, promovendo um ensino mais engajador e enriquecedor para os alunos.

Considerações Finais

A exposição Entre Dois Mundos se mostrou uma ferramenta valiosa para a reflexão e discussão sobre racismo, preconceito e discriminação no ambiente escolar. Através da exposição e das atividades propostas, foi possível sensibilizar os alunos para a importância da adoção de práticas antirracistas e da valorização da cultura afro-brasileira.

Entre os pontos positivos da aplicação da exposição na sala de aula, destacam-se o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, a abertura para o diálogo e a reflexão sobre temas importantes e muitas vezes negligenciados no ambiente escolar, a ampliação do repertório cultural dos alunos e a promoção de uma educação mais inclusiva e igualitária.

No entanto, também foram identificados alguns desafios na aplicação da exposição, como a necessidade de adaptação das atividades para atender às especificidades de cada turma e o cuidado para que as atividades não se tornem apenas uma ação pontual, mas sim uma prática constante na escola.

Perspectivas futuras incluem a continuidade da aplicação da exposição em outras turmas e escolas, a integração das temáticas abordadas na exposição no currículo escolar e a formação continuada de professores para o desenvolvimento de práticas antirracistas no ambiente escolar.

Em suma, a exposição *Entre Dois Mundos* se mostrou uma ferramenta importante para a promoção de uma educação mais inclusiva e igualitária, contribuindo para a reflexão e ação contra o racismo e a discriminação no ambiente escolar.

Referências

- ARAÚJO, E. **A Mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.
- ARAÚJO, E. **Para nunca esquecer: negras memórias, memórias de negros, o imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão.** Rio de Janeiro: Museu Oscar Niemeyer, 2010.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. (Org.). **Arte-Educação – Leitura no Subsolo.** São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. Lei Nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
- BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>.
- DIOP, C. A. **A unidade cultural da África Negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica.** Luanda: Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Angola, 2014.
- DIOP, C. A. **A origem africana da civilização: mitos e verdades.** Tradução C.A. Lawrence Hill & Co, 1974. Tradução de: *The African Origin of Civilization: Myth or reality.*
- DIOP, C. A. **A Origem dos Antigos Egípcios.** In: MOKHTAR, G. *História Geral da África – Vol. II – África antiga.* UNESCO, 2009. cap. 4, p. 40-79.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- KOUTSOUKOS, S. S. M. **Zoológicos humanos: gente em exibição na era do imperialismo.** Campinas: Unicamp, 2020.
- MUNANGA, K. **A Dimensão Estética na Arte Negro-Africana Tradicional.** Mac Virtual. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.macvirtual.usp.br/mac/arquivo/noticia/Kabengele/Kabengele.asp>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- MUNANGA, K. **Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades.** Revista De Antropologia. São Paulo, 1990, p. 109-117. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1990.111217>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- OBENGA, T. **Egito: história antiga da filosofia africana.** Disponível em: https://filosofia-africa-na.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/obengat_egito_hist%C3%B3ria_antiga_da_filosofia_africana_2004.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.
- SAGREDO, R. **A atualidade da temática de raça e etnicidade em um estudo sobre a (des)aficanização do Egito antigo Raisal Sagredo.** Heródoto: Revista Do Grupo De Estudos E Pesquisas Sobre a Antiguidade Clássica E Suas Conexões Afro-asiáticas. São Paulo, 2018. 620-622 p. Disponível em: <https://doi.org/10.31669/herodoto.v3i1.374>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- SOUZA, M. S. **A configuração da curadoria de arte afro-brasileira de Emanuel Araújo.** São Paulo, 2009. Dissertação (História e Historiografia da Arte) - Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-77767/a-configuracao-da-curadoria-de-arte-afro-brasileira-de-emanoel-araujo>. Acesso em: 13 mar. 2022.

A DISCIPLINA DE CERÂMICA NA GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria de Jesus de Assis Ribeiro¹⁵³

RESUMO

Este trabalho tem a intenção de registrar a experiência vivenciada na disciplina de Linguagem Tridimensional (aulas de cerâmica), do Curso de Artes Visuais do Centro Universitário FMU – São Paulo/SP, por uma estudante do 4º semestre do ano 2023, da Graduação em Artes Visuais (Licenciatura). A partir da vivência em sala de aula foi possível perceber a potência do processo grupal, o apoio mútuo, a construção do sentido da coletividade, dos diálogos estabelecidos, valor estético, momentos de euforia e de introspecção e a importância da mediação do professor. Neste sentido, a cerâmica passa ser meio e não fim no processo ensino-aprendizagem, cumprindo o objetivo da arte-educação. Considerando que a arte-educação propõe o desenvolvimento das diversas artes na educação formal ou informal, como meio para acessar o processo de ensino-aprendizagem e promover o desenvolvimento cultural, político, psicológico e a socialização entre os alunos.

Palavras Chave: Cerâmica, Arte-educação, coletividade, diálogo, ensino-aprendizagem.

A DISCIPLINA DE CERÂMICA NA GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS: um relato de experiência

Este trabalho tem a intenção de registrar a experiência vivenciada na disciplina de Linguagem Tridimensional (aulas de cerâmica), do Curso de Artes Visuais do Centro Universitário FMU – São Paulo/SP, por uma estudante do 4º semestre do ano 2023, da Graduação em Artes Visuais (Licenciatura).

Vale ressaltar que não se trata apenas de fazer um relato individual, mas, registrar sobretudo o processo grupal vivido em sala de aula, na interação com o professor e demais colegas de turma. Portanto, parte-se da premissa que o processo de ensino-aprendizagem se completa na interação com o outro.

É no contato humano, na autonomia, na reflexividade e na dialogicidade que educadores e alunos resgatam a relação necessária para o enfrentamento das suas dificuldades e para o seu crescimento como sujeitos e cidadãos diante do conhecimento. O grupo é o campo privilegiado para tal interação (AFONSO; SILVA; ABADE, 2009, p. 8).

Por Linguagem Tridimensional entende-se todas as criações que compõem três dimensões, ou seja, altura, largura e comprimento, como por exemplo: as esculturas, objetos e utensílios produzidos em diferentes materiais, entre eles, a cerâmica.

153. Maria de Jesus de Assis Ribeiro. Graduanda em Artes Visuais (Licenciatura) – Centro Universitário FMU/SP. Assistente Social (FAPSS-SP, 1998). Especialista em Saúde Mental, Imigração e Interculturalidade (Unifesp-2019). Mestre em Serviço Social (PUC-SP, 2011). Especialista na área do Combate à Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes (USP-2005). Email: majearteribeiro@gmail.com



Aqui uma breve descrição da disciplina Linguagem Tridimensional no 4º semestre/2023 da FMU: as aulas se desenvolveram em período noturno, com uma turma de aproximadamente 17 estudantes, sendo estudantes da licenciatura e do bacharelado em Artes Visuais.

A sala utilizada para as aulas de cerâmica, dispunham de grandes bancadas que comportavam entre três e quatro alunes em cada uma, com espaço suficiente entre um e outro para trabalhar com a argila. Ou seja, o espaço amplo garantiu que cada alune se concentrasse no seu trabalho, na peça a ser produzida, mas possibilitando certa interação entre os mesmos da bancada e entre os demais grupos das outras bancadas. E ao mesmo tempo possibilitou ao professor circular entre esses pequenos grupos contribuindo, orientando e integrando toda a sala.

As aulas de cerâmica iniciaram em final de abril/2023, seguindo até o mês de junho 2023, antes disso, a disciplina trabalhou técnicas de elaboração de gravura e impressão em caixas, na técnica offset e técnicas de papietagem, em papel marchê.

Nas primeiras aulas de cerâmica foram aprendidas e produzidas as ferramentas necessárias para a produção da cerâmica: espátulas produzidas a partir de pequenos pedaços de madeira, raspadores produzidos com arame e tubos de canetas esferográficas, fio cortante feito a partir de fio de nylon, etc. Nas aulas seguintes experimentou-se a técnica de sovamento da argila (amassar, bater e misturar) para garantir o aspecto homogêneo da “massa” para evitar que fique com bolhas de ar internas, a técnica de produção da barbutina e as técnicas de modelagem em placa, rolinho e beliscão.

Essas técnicas não serão aprofundadas aqui, pois, a intenção deste relato é ampliar o olhar para os processos de ensino-aprendizagem desencadeados a partir do manejo da cerâmica. Para aqueles que ainda não experimentaram o manejo da cerâmica, trata-se de um processo produzido em diversas etapas, e cada etapa exige dedicação, criatividade, persistência e paciência.

O que se pode perceber em cada encontro foi a intenção de ajuda mútua, ou seja, para além do professor, cada alune se dedicou ao seu trabalho, mas também, se dispunha a apoiar aqueles com maior dificuldade na aprendizagem, criando um ambiente acolhedor e propício à construção de um sentido de coletividade. No processo de ensino-aprendizagem o sentido de coletividade torna-se um valor essencial, o qual produz potência para que os diversos grupos, comunidades e populações se unam em prol de um fortalecimento mútuo, olhando sim para suas necessidades individuais, mas se importando com o desenvolvimento do todo.

Outro aspecto a se destacar nos momentos de encontros para o manejo da cerâmica, foi o estabelecimento do diálogo, enquanto as pessoas sovavam a argila, ou modelavam suas peças, o diálogo aparecia de maneira muito natural. Foi possível observar os diversos diálogos acerca das questões de gênero, de identidade de gênero, sobre racismo, LGTBfobia, sobre política e economia, sobre as dificuldades relacionadas a criação dos filhos, das tarefas domésticas, dos relacionamentos afetivos, sobre músicas e comidas preferidas e de coisas que geram bem-estar ou mal estar na vida cotidiana.

Para o processo de ensino-aprendizagem a construção do diálogo torna-se valor fundante, para que as pessoas possam saber mais uma das outras, se importarem mais umas com as outras, se conhecer e reconhecer o outro como humano, ou seja, poder reconhecer suas próprias potencialidades e fragilidades e reconhecer as potencialidades e fragilidades do outro. Portanto valores como a igualdade de direitos, equidade a partir das necessidades de cada um(a) e respeito às diferenças só são possíveis de serem construídos a partir do diálogo, da escuta e da compreensão de que “eu” não sou o outro, mas há algo de “mim” no outro e que portanto, o outro diz respeito a mim.

Para melhor compreensão acerca do diálogo, Paulo Freire deixou um grande legado quando analisou as relações humanas e sociais no contexto da educação:

O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo (FREIRE, 1987, p. 14).

Durante as aulas foi possível desenvolver a percepção estética do processo de produção da cerâmica, nesse sentido, o valor estético foi para além do julgamento entre o que é belo e o que não é belo. Aquilo que, inicialmente, era visto como “não belo” foi sendo ressignificado e tomando novos sentidos. Por exemplo, aquela peça que aparentemente “não deu certo” para seu objetivo inicial, pode-se transformar em uma nova peça, com um novo sentido. Todas as peças criadas encheram-se de sentido para seus “criadores” e para aqueles que puderam enxergar o belo em cada desnivelamento, nos aspectos rústicos e nas mensagens subliminares. A argila tem esse potencial transformador, onde nada se perde, tudo se transforma, ou no limite, volta a ser barro, e sendo barro retorna a sua força natural, criadora e criativa.

O manejo da cerâmica também possibilitou acessar aspectos subjetivos do processo grupal. Foi possível perceber momentos de total introspecção entre os participantes e momentos de euforia. Nos momentos introspectivos observou-se o silêncio, a quietude interior, momentos raros na atualidade, pois a sociedade atual vem desprezando os encontros consigo mesmo, passando a valorizar somente a palavra, ou aquilo que é dito, deixando de valorizar a reflexão e os sentidos daquilo que não é dito.

Nos momentos de euforia, aqui entendido como momentos onde todos falam ao mesmo tempo, a comunicação atravessou as bancadas, houve maior movimentação na sala, as trocas de materiais foram mais intensas e troca de olhares estiveram mais presentes. A presença de conflitos também foi valorizada, nem sempre foi fácil trabalhar a ansiedade de cada um na sala, nesse sentido a mediação do professor trouxe um contorno, ou um limite ao grupo.

Foi possível observar a autopercepção de cada um, no sentido de perceber os seus próprios excessos e de buscarem estratégias internas para esperar a sua vez de tirar dúvidas, de utilizar determinado material, ou mesmo utilizar a pia para lavagem das mãos, respeitando o limite do outro.

Destaca-se o momento de limpeza da sala, ao término das aulas, quase não foi necessário pedir para as pessoas deixarem limpo suas coisas e o espaço coletivo, era praticamente um movimento natural e coletivo, as pessoas recolhiam em dupla ou trio os papéis que cobriam as mesas,

lavavam os baldes e utensílios, limpavam as bancadas e apoiavam os colegas na “guarda” das peças produzidas. A coletividade aqui foi elemento essencial para não sobrecarregar a si mesmo e nem aos outros.

Desse modo, a cerâmica passa ser meio e não fim no processo ensino-aprendizagem, cumprindo o objetivo da arte-educação. Considerando que a arte-educação propõe o desenvolvimento das diversas artes na educação formal ou informal, como meio para acessar o processo de ensino-aprendizagem e promover o desenvolvimento cultural, político, psicológico e a socialização entre os alunos.

A arte-educação pretende utilizar a arte no processo de formação humana para dar sentido ao sentir e a percepção de mundo do ser; utilizando-se das emoções e referências simbólicas (cultura, memória, criatividade) do indivíduo (RODRIGUES; SOUZA; TREVISIO, 2017, p.4).



Por fim, conclui-se que os encontros nas aulas de cerâmica possibilitaram a vivência da abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa, no sentido de promover a experimentação do “fazer produzir”, ler, apreciar e contextualizar a arte.

Referências

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; SILVA, Marcos Vieira; ABADE, Flávia Lemos. **O processo grupal e a educação de jovens e adultos**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 4, p. 707-715, out./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/tYrX6ZxttLBcsYN-ZH8WwhtS/abstract/?lang=pt>

BARBOSA, Ana Mae. Tradução Sofia Fan. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estud. av. 3 (7) • Dez 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010> acesso em 30/06/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

Revista Nupeart [recurso eletrônico] /Universidade

do Estado de Santa Catarina. **Dossiê: Cerâmica e Arte-Educação**. Núcleo Pedagógico de Educação e Arte. v. 18, n. 18, 2017. -- Florianópolis: UDESC/CEART, 2002 – Semestral ISSN-e: 2358-0925

Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/index>, acesso em 30/06/2023.

RODRIGUES, Rafaela Nathalia Larocca; SOUZA, Leonardo Jeronymo de; TREVISIO, Vanessa Cristina. **Arte-educação: a relevância da arte no processo de ensino e aprendizagem**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro SP, 4 (1): 114-126, 2017. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/50/26042017193023.pdf>, acesso em 30/06/2023.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E TECNOLOGIAS DE CRIAÇÃO DE IMAGENS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Niara Mackert Pascoal¹⁵⁴

Resumo:

A Arte/educação e as novas tecnologias digitais têm estabelecido uma relação cada vez mais próxima. As Inteligências Artificiais já fazem parte do cotidiano das pessoas e é fundamental que elas sejam inseridas no contexto educativo. Uma das funções das IAs relevante para o processo criativo é a possibilidade de criação e manipulação de imagens. São exemplos de Inteligências que nos oferecerem essa funcionalidade: DeepArt.io, RunwayML e a Inteligência Artificial integrada à plataforma Canva. Tendo isso em vista, o objetivo desse artigo é o de discutir como esse tipo de tecnologia pode ser utilizada na arte/educação, a partir de um apanhado histórico, exemplos de artistas que produzem utilizando essas ferramentas e reflexões sobre como o/a arte/educador/a pode agir frente às inovações e desafios que a tecnologia nos impõe diariamente.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Arte/educação; Tecnologia no ensino; Artes Visuais; Tecnologia.

Inteligência artificial: possíveis definições

Antes mesmo do advento da Internet, que ocorreu no fim dos anos 1960, já havia o campo experimental de Inteligência Artificial (IA), termo que foi criado em 1956 no *Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*, ou Conferência de Dartmouth, evento considerado um marco para a criação da Inteligência Artificial como campo, que ocorreu na Universidade Dartmouth College, nos Estados Unidos.

Os primeiros experimentos relacionados a esse tipo de tecnologia começaram após a Segunda Guerra Mundial, com a criação de redes de neurônios artificiais, em 1943, por Warren McCulloch e Walter Pitts. Em 1950, Alan Turing esquematiza o Teste de Turing, que tem como objetivo testar se uma máquina pode ter comportamento semelhante ao dos seres humanos.

Após a criação do termo IA, Joseph Weizenbaum, em 1966, cria o ELIZA, o primeiro chatbot (robô de conversação), software capaz de simular um diálogo. Com o passar dos anos, diversos mecanismos foram criados e outros marcos conquistados, com a IA alcançando e até superando seres humanos em jogos de xadrez ou jogos de perguntas, por exemplo.

Recentemente, em 2020, a OpenAI desenvolveu o GPT-3 (*Generative Pre-trained Transformer 3*), um sistema com habilidades avançadas não só em conversação e criação de texto, mas com a capacidade de compreensão e busca de informações impressionantes. O Chat GPT, como é conhecido,

154. Niara Mackert Pascoal é mestra e graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco. Educadora social no Movimento Pró Criança (Recife – PE). Tem como interesses de pesquisa arte/educação, processos criativos e tecnologias na educação.

vem se expandindo e já é utilizado por milhares de pessoas para resolução de questões cotidianas, no âmbito profissional e educacional, já que

Essas “máquinas inteligentes” podem demonstrar capacidades de aprendizagem semelhantes às humanas com mecanismos de auto-relação e autocorreção, com base em algoritmos que incorporam “aprendizado de máquina” ou mesmo “aprendizagem profunda”, usando “redes neurais” que imitam o funcionamento do cérebro humano (UNESCO, 2009, p.1).

Paralelamente ao desenvolvimento de IAs que têm como objetivo a conversação ou resolução de problemas, houve o desenvolvimento de inteligências capazes de criar e manipular imagens, que são o foco deste texto, pois são ferramentas que podem ser utilizadas no campo da arte, “para automatizar a busca por imagens, seu reconhecimento (inclusive facial), análise, identificação de padrões, classificação, retoque e edição” (LIVRO INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E CULTURA, P.24). São exemplos de plataformas que utilizam esse tipo de tecnologia: DeepArt.io, que permite a transformação de fotografias em imagens que simulam estilos artísticos; *RunwayML*, software para criação e edição de imagens; *ArtBreeder*, uma plataforma que permite a criação de novas imagens, utilizando elementos de outras imagens já existentes; entre outras plataformas que serão aprofundadas no próximo tópico.

Antes, convém explorar as definições de Inteligência Artificial. Segundo o modelo de linguagem AI desenvolvido pela *OpenAI*,

A Inteligência Artificial (IA) é um campo da ciência da computação que se concentra no desenvolvimento de sistemas e máquinas capazes de realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana. A IA busca criar programas e algoritmos que possam perceber, raciocinar, aprender e tomar decisões de maneira autônoma (OpenAI, 2023).

Para John McCarthy, cientista estadunidense criador do termo IA, “inteligência artificial é a ciência e engenharia de fazer máquinas inteligentes, especialmente programas de computador inteligentes” (MCCARTHY, 2007). O dicionário Houaiss (2001) traz como definição de inteligência: “faculdade mental, espontânea ou adquirida, que permite compreender, aprender, raciocinar, tomar decisões e adaptar-se de forma adequada a diferentes situações”.

O cientista da computação americano Nils Nilsson traz que a “IA é a atividade de construir programas de computador que realizam tarefas que exigem inteligência quando executadas por seres humanos” (NILSSON, 1998). Complementando essa ideia, segundo Patrick Winston, “a inteligência computacional é a teoria, o projeto e a construção de programas de computador capazes de raciocinar com eficiência, aprender com a experiência, se adequar a novas situações e compreender e usar a linguagem humana” (WINSTON, 1992). Especialistas em Inteligência Artificial, Stuart Russell e Peter Norvig trazem como definição que “Inteligência Artificial é o estudo de agentes inteligentes - qualquer dispositivo que perceba seu ambiente e tome medidas que maximizem suas chances de sucesso em algum objetivo” (RUSSEL; NORVIG, 2016).

Em documento da UNESCO (2009, p.1) as Inteligências Artificiais são definidas como “potencialmente capazes de imitar ou mesmo exceder as capacidades cognitivas humanas, incluindo detecção, interação de linguagem, raciocínio e análise, resolução de problemas e até criatividade”.

Sintetizando essas definições, podemos refletir que Inteligência Artificial é um campo em que máquinas, sistemas e softwares possuem capacidades de percepção, raciocínio, comunicação e tomada de decisões, assemelhando-se às capacidades e características da inteligência humana, em atividades

que até então só eram executadas por seres humanos. Tendo isso em mente, algumas questões começam a surgir, como as noções interação entre IAs e seres humanos, limites, alcances e autoria, algo que trataremos mais profundamente no próximo tópico.

Interação, limites e autoria: podemos criar o inexistente?

Com os avanços tecnológicos e as novas opções de criação e produção artística utilizando o meio digital, podemos encaixar as produções atuais em que há interferência de Inteligências Artificiais como uma forma de Arte Generativa. Ela é definida como a arte que é produzida a partir de algum sistema autônomo, em que o artista não tem total controle sobre seus efeitos. Segundo Galanter, “o elemento-chave na arte generativa é o uso de um sistema externo ao qual o artista cede controle parcial ou total” (GALANTER, 2016, p. 151). Não só Arte Generativa, mas um tipo de Arte Generativa pois, concordando com Galanter,

Arte generativa refere-se a qualquer prática artística na qual o artista usa um sistema, como um conjunto de regras de linguagem natural, um programa de computador, uma máquina ou outra invenção processual, que é colocado em movimento com algum grau de autonomia, contribuindo assim para ou resultando em uma obra de arte concluída (GALANTER, 2008 apud GALANTER, 2016).

Isso indica que não só a tecnologia digital, mas outros elementos e suportes podem proporcionar essa perda gradual ou total de controle do artista, como reações químicas, processos envolvendo a natureza e suas variações. No entanto, é frequente acharmos em buscar na Internet a Arte Generativa ligada exclusivamente à sistemas digitais autônomos e redes neurais.

Atualmente, diversos softwares são utilizados por artistas como suporte para a criação artística. Pode-se citar Mario Klingemann que, segundo o próprio artista, tem como suporte “redes neurais, código e algoritmos”. Com interesses “múltiplos e em constante evolução, envolvendo inteligência artificial, deep learning, arte generativa e evolutiva, glitch art, classificação e visualização de dados ou instalações robóticas.” (UNDERDESTRUCTION, s/d). Sua obra *Appropriate Response* (Fig.1) é um exemplo do que se pode construir utilizando uma rede neural GPT 2, desenvolvida pela *OpenAI*. A obra trata de uma questão muito pertinente para a discussão sobre IA e produção artística (ou qualquer outro tipo de produção, como a textual, sobre a qual ele reflete).



Trata-se de um visor *Split-Flap* contendo 120 caixas com letras que são ativadas pela IA quando o espectador se ajoelha no genuflexório, gerando uma frase curta, que não se repete. O artista reflete sobre o poder das palavras, trazendo reflexões também sobre autoria e capacidade de formulação de textos das inteligências que existem atualmente. O próprio genuflexório também nos traz um contraponto entre o passado e o presente-futuro, numa espécie de “adoração”, “prece” ou “submissão” à Inteligência Artificial.

Figura 1 – Obra *Appropriate Response*, de Mario Klingemann

Fonte: <https://underdestruction.com/2020/08/29/appropriate-response/>



Aqui o artista utiliza a IA como suporte de produção artística, no qual a Inteligência cede suas capacidades para a construção de um objeto. Mas e no caso de artistas que utilizam a IA para a criação de imagens? Boris Eldagsen, artista alemão, criou em coautoria com uma inteligência a obra *The Electrician* (Fig. 2) que ficou entre as finalistas em um concurso promovido pela *World Photography Organization*.

Figura 2 – Obra *The Electrician*, de Boris Eldagsen (produzida com IA)

Fonte: <https://mundoconectado.com.br/noticias/v/33343/foto-criada-por-inteligencia-artificial-vence-concurso-de-fotografia-artista-recusa-premio>

Contrapondo os dois artistas citados, em Klingemann a Inteligência Artificial tem um papel de suporte. Ela produz as frases, mas é baseada e programada para tal e é apenas um dos elementos constitutivos da obra. Já em Eldagsen, temos a inteligência atuando diretamente na produção final da obra, criando uma imagem a partir de um comando em texto. Ela sozinha não criaria a imagem, assim como o artista somente com o comando em texto, não teria algo visual. Aqui entramos no âmbito da autoria, ou coautoria. Segundo Galanter (2016, p. 151), “alguns críticos objetam que nenhum sistema mecânico pode ser considerado completamente autônomo, porque tal sistema é totalmente dependente dos humanos para sua operação contínua”.

Se pensarmos que, a tinta sozinha não produz um quadro, talvez consigamos traçar aproximações entre as formas tradicionais e milenares de produção artística e o uso da tecnologia inteligente para isso. Da mesma forma que a tinta precisa de alguém para transportá-la até a tela e guiá-la em linhas e formas, a IA precisa de comandos para a construção de imagens. Mas aqui, esbarramos no fator inteligência. A tinta é um objeto inanimado, estático, um elemento, um material. Enquanto as IAs são redes neurais que foram criadas e programadas a partir da experiência humana, para então reproduzir e construir elementos que antes dependiam exclusivamente do ser humano, como tirar uma fotografia, por exemplo. Por isso julgamos relevante pensar em coautoria entre o artista e a Inteligência Artificial. Concordando com Galanter (2016, p.146), “até hoje existe, claro, um artista nos bastidores, criando a situação que permite ao computador agir dessa forma. No entanto, a relativa independência do computador é percebida como sendo qualitativamente diferente das características de outras ferramentas na história da arte”.

Temos então um suporte para produção artística de dimensão quase infinita, que pode produzir a partir de qualquer comando, utilizando inclusive filtros baseados em estilos artísticos ou visualidades diferentes. As possibilidades são incontáveis. Se antes um artista precisava ter domínio técnico para a produção a partir de determinado suporte, agora bastam comandos simples que a imagem é criada. Concordando com Bernardino (2010, p. 47), obras de arte produzidas através de tecnologia continuaram a expandir a nossa capacidade de experiência. Vemos na produção de muitos artistas a capacidade de reinventar os seus espaços de ação através da tecnologia para responder a desafios específicos”.

Dentre as diversas plataformas que oferecem aos artistas esse tipo de opção para a produção artística, além das já citadas anteriormente, temos a Inteligência Artificial integrada ao Canva, uma plataforma de design gráfico de uso simples e que oferece a IA de forma gratuita. Existem duas formas de produção de imagens na plataforma: em uma delas, o *Text to Image* a IA produz a partir de um comando em texto, em que o artista escolhe o estilo da imagem. São dadas quatro opções de imagens para cada comando que é inserido; a outra é a partir da substituição de elementos em uma imagem já existente, sendo possível trocar fundos, adicionar elementos a uma imagem e outras infinitudes de opções.

Vemos nas próximas figuras três exemplos de imagens criadas pela IA do Canva a partir do mesmo comando: arte/educação e Inteligência Artificial. Na primeira (Fig.3) não foi definido nenhum

efeito de imagem. Na segunda (Fig.4) foi definido o efeito “foto” e, na terceira (Fig.5) o efeito “vitral”. São infinitas possibilidades, que podem e devem ser incorporadas aos currículos das escolas e faculdades, não só no campo das artes, mas em todas as áreas.

A popularização desse tipo de função cresce cada vez mais e atinge a todas as camadas da população. Um exemplo disso é a Inteligência Artificial integrada ao aplicativo para smartphone *TikTok*, um aplicativo de mídia para a criação e compartilhamento de vídeos curtos, que agora conta com uma IA para alteração de imagem com efeitos realistas. Esse aplicativo tem mais de 1 bilhão de downloads no *Google Play Store* (em junho de 2023) e aparece frequentemente no cotidiano das pessoas e, por consequência, no cotidiano dos estudantes. O arte/educador precisa estar antenado e preparado para compreender e educar a partir das novas formas de ver e produzir arte, pois, “por meio de seus produtos, a IA está rapidamente ganhando influência na vida cotidiana das pessoas e em áreas profissionais como saúde, educação, pesquisa científica, comunicação, transporte, segurança e arte” (UNESCO, 2009, p.1).



Figuras 3, 4 e 5: imagens criadas em coautoria com a IA do Canva
Fonte: acervo da autora

Arte/educação e tecnologia: caminhando no chão do futuro

Se a tecnologia está profundamente inserida no nosso cotidiano e no cotidiano dos estudantes, como o/a professor/a deve agir para incorporar essas noções nas aulas de artes visuais? Dividiremos essa discussão em seis tópicos. Começaremos discutindo sobre o papel do/a arte/educador/a em estabelecer pontes entre os educandos e o conhecimento. A noção de que o professor é o único detentor do saber já não existe mais, pensamos atualmente em uma educação e, principalmente, uma arte/educação libertadora, que emancipe o jovem, que ofereça caminhos pelos quais seguir, que promova a autonomia, que se adapte ao seu cotidiano. Concordando com Freire (1983) “na prática libertadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 1983, p. 82).

Por isso, essa mediação, essa ligação entre o estudante e o conhecimento não ocorre em uma via de mão única. Da mesma forma que, enquanto educadores/as pesquisamos, trazemos informações, apresentamos coisas novas, também as crianças o fazem, com as percepções que elas estão construindo do mundo, uma vez que “a criança está em constante assimilação de tudo, pois ela entra em contato no seu meio ambiente; compete ao professor de Arte saber lidar com os fatos em sala de aula e compor a sua metodologia de trabalho” (FERRAZ, FUSARI, 2009, p. 73).

Torna-se papel fundamental do professor em tempos de tecnologia, velocidade, imediatismo e grande alcance de informações, orientar os estudantes para um uso responsável das ferramentas

digitais disponíveis, transformando-as em ferramentas construtivas para o seu processo de aprendizagem. Isso é importante pois, segundo a Unesco (2019, p. 2),

Embora a IA tenha o potencial de transformar o futuro da humanidade para melhor e a favor do desenvolvimento sustentável, também existe uma consciência predominante dos riscos e desafios associados à IA, especialmente em termos de aprofundar as desigualdades e divisões existentes, bem como as implicações dos direitos humanos.

Isso porque as Inteligências Artificiais não são neutras, elas trazem ideologias, conhecimentos específicos e informações que foram pensadas para sua programação e treinamento, o que as torna tendenciosas. É papel do/a arte/educador trazer informações sobre o uso seguro de cada plataforma utilizada em sala de aula, discutir com os estudantes as questões de autoria (quando se utiliza uma IA criadora de imagens, por exemplo), alcance e desenvolvimento do processo educativo que se utiliza da tecnologia.

Esbarramos, com isso, no segundo aspecto que julgamos importante comentar, que é a constante busca por atualização e formação. Com a velocidade das transformações do mundo e a fluidez de informações e definições, o/a arte/educador/a deve sempre se manter atualizado e constante na busca pelo novo e pela inovação. A exemplo disso, temos os diversos *tours* virtuais que se tornaram muito mais comuns a partir da pandemia, permitindo-nos conhecer lugares, museus e outros espaços artísticos que antes só seria possível de conhecer presencialmente. As possibilidades aumentam constantemente.

Outro tópico importante é contextualização da arte e sua aproximação com o cotidiano do estudante. Lá em 1980, Ana Mae Barbosa já nos trazia ideias fundamentais para pensarmos um ensino de artes contextualizado, que faça sentido aos educandos. Segundo a autora, “a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. Construimos a história a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais” (BARBOSA, 1991, p. 19).

Isso é fundamental quando pensamos em tecnologia, pois ela não é totalmente democrática. Não são todas as pessoas que possuem um *smartphone* ou um computador com acesso à internet. Como podemos contextualizar o uso de Inteligências Artificiais no cotidiano dos estudantes? A esse aspecto liga-se o quarto tópico que traremos para a discussão: a necessidade de pensar a acessibilidade digital e do/a arte/educador/a ser um meio de transposição de barreiras. Quantas oportunidades educativas podemos oferecer aos nossos estudantes, que eles normalmente não teriam acesso? Como podemos construir com eles um conhecimento que os torne mais conhecedores do mundo que os cerca, que traga mais autonomia, que os faça refletir criticamente sobre o ambiente em que estão inseridos? A isso podemos relacionar o que Barbosa e Horn trazem sobre projetos em escolas:

Projetar é como construir um puzzle cujas peças estão dentro da caixa, mas não há na tampa o desenho da figura final. Monta-se, tenta-se, procuram-se aquelas que tem conteúdo ou formas semelhantes e, aos poucos, vai emergindo uma surpreendente figura. Os conteúdos são peças do quebra-cabeça e somente ganham significação quando relacionados em um contexto (BARBOSA; HORN, 2008, p. 34).

O mesmo se aplica ao uso da tecnologia e das Inteligências Artificiais no cotidiano da arte/educação, em que devemos fazer testes, experienciar, construir e elaborar um plano de aula ou de curso integrado com o presente-futuro, estabelecendo uma postura maleável, onde a fluidez se faz presente. A tecnologia e o digital já pertencem ao nosso cotidiano, sendo essenciais em nossas vidas e a inserção deles no âmbito educativo é fundamental para prepararmos os estudantes para o futuro,

isso inclui não só o uso das Inteligências Artificiais como suporte pedagógico de construção de imagens, mas como forma de organização e apoio docente e discente.

A exemplo disso, trago nossa experiência numa aula em um espaço não-formal, para crianças de 9 a 17 anos, que foi uma introdução, um primeiro contato em sala de aula sobre criação de imagens utilizando IA. Para essa aula, levamos aos beneficiários referenciais visuais de artistas que utilizam esse tipo de tecnologia para a criação de obras de arte e conversamos sobre as possibilidades de criação em artes que existem atualmente. Para isso, nos ajudou o Chat GPT da *OpenAI*, mencionado no início desse texto. O Chat disponibilizou uma listagem de artistas nacionais e estrangeiros que produzem utilizando IAs, como Mario Klingemann, Anna Ridler, Eduardo Kac, Marina Gomes e outros, sendo apoio para a criação do material pedagógico que seria utilizado na aula. Antes de experienciarmos a criação de imagens, também foi necessário trazer uma explanação sobre o tipo de comando que a IA do Canva, utilizada nessa aula, precisaria para a construção das imagens: um texto claro e objetivo. Esse tipo de aula pode, inclusive, fazer parte de um projeto interdisciplinar.

Dando continuidade à aula, após o momento de contextualização e de leitura das referências visuais levadas, cada criança teve o seu momento com a IA. Eles pensaram e produziram os comandos em texto para então inseri-los no site. Foi muito interessante observar como cada criança reagiu às imagens que apareceram (como exemplo a figura 6) e como eles lidaram com a autonomia que tiveram para produzir uma imagem, sem nem ter pego em um papel ou câmera fotográfica.

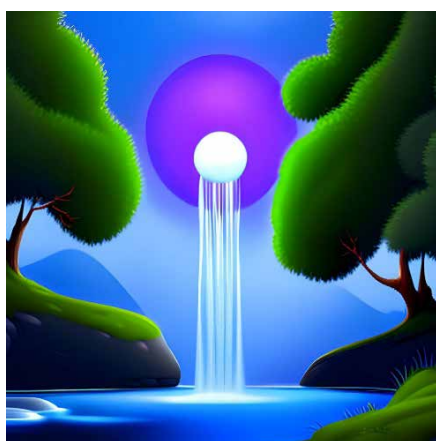


Figura 6: Imagem produzida pela criança A. em coautoria com a IA do Canva.

Fonte: acervo da autora.

Assim como essa aula, que foi algo introdutório sobre Inteligência Artificial nas Artes Visuais, diversas outras oportunidades educativas podem ser pensadas para a sala de aula de artes, trazendo para o cotidiano do ensino-aprendizagem uma ferramenta inovadora e que está cada vez mais inserida no nosso cotidiano.

Arte em coautoria com o mundo

A Arte/educação e as novas tecnologias digitais têm estabelecido uma relação cada vez mais próxima. A inserção da inteligência Artificial (IA) e da tecnologia no contexto educacional tem gerado um rico e complexo debate.

Uma das formas primárias de utilização desse tipo de tecnologia nas Artes Visuais é a de usar a IA na arte é como uma ferramenta criativa, em que a utilizamos para construção ou manipulação de uma imagem ou vídeo. Algoritmos podem analisar grandes quantidades de dados visuais, textuais e de áudio e gerar composições originais e inovadoras. Pinturas, esculturas, músicas e até roteiros de filmes podem ser criados com a ajuda da IA. Essa colaboração entre humanos e máquinas pode expandir os horizontes da criatividade, estimular a experimentação e a descoberta de novas formas de expressão.

Além de ser uma ferramenta criativa, as IAs também têm o potencial de se tornarem poderosos recursos educacionais nas artes visuais. Eles podem fornecer aos alunos informações contextuais, históricas e técnicas sobre obras de arte e movimentos artísticos, ajudando a aprofundar sua compreensão e apreciação. Além disso, as IAs podem fornecer feedback personalizado que se adapta às necessidades individuais dos alunos, permitindo um aprendizado mais eficaz e envolvente.

No entanto, a introdução da inteligência artificial na arte/educação também traz consigo desafios e questões éticas. Por exemplo, a autoria de trabalhos criados em colaboração com IA torna-se ambígua. É preciso pensar sobre quem recebe o crédito e como a propriedade intelectual é tratada nesses casos.

Com o avanço da tecnologia, futuramente poderemos ter uma educação e, consequentemente, uma arte/educação em que as IAs desempenhem um papel ainda mais significativo. Elas podem se tornar assistentes virtuais personalizados, adaptados às necessidades de cada aluno, auxiliar nas pesquisas escolares, na organização de estudos, entre outros. Além disso, a IA pode ser usada para criar ambientes virtuais imersivos onde os alunos podem explorar diferentes períodos e estilos artísticos, assim como os tours virtuais, que podem nos transportar para outras cidades e épocas.

Incorporar a IA na arte/educação apresenta tanto um desafio quanto uma oportunidade. Ao explorar essa fusão, devemos buscar um equilíbrio entre a criatividade e o poder tecnológico. As IAs podem enriquecer o processo educativo e ampliar os horizontes artísticos, mas é fundamental garantir uma abordagem ética e reflexiva pois, a partir disso, seremos capazes de utilizar plenamente o potencial que elas nos oferecem.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1991.
- BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BERNARDINO, P. **Arte e tecnologia**: intersecções. ARS (São Paulo), v. 8, n. 16, p. 39-63, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-53202010000200004>. Acesso em: 24 jun. 2023
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proporções. – 2 ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GALANTER, P. **Generative Art**: A Practical Guide. 2016. Disponível em: https://creativecoding.soe.ucsc.edu/courses/cmpm202_w20/texts/galanter_generative.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.
- Houaiss, A. (2001). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Objetiva.
- MCCARTHY, J. **What is Artificial Intelligence?** Disponível em: <https://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/whatisai.html>. Acesso em: 24 jun. 2023.
- NILSSON, N. J. **Artificial Intelligence**: A New Synthesis. Morgan Kaufmann, 1998.
- NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Inteligência artificial e cultura**: perspectivas para a diversidade cultural na era digital. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: < https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20220928131646/estudos_setoriais-inteligencia_artificial_e_cultura.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2023.
- OpenAI. (2023). **Modelo de linguagem AI** [Software de computador]. Recuperado em 24 de junho de 2023.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Preliminary study on the technical and legal aspects relating to the desirability of a standard-setting instrument on the ethics of artificial intelligence** (206 EX/42). 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367422>. Acesso em: 24 jun. 2023.
- RUSSELL, S. J.; NORVIG, P. **Artificial Intelligence**: A Modern Approach. Disponível em: <http://aimacs.berkeley.edu/>. Acesso em: 24 jun. 2023.
- UNDERDESTRUCTION. **About**. Disponível em: <https://underdestruction.com/about/>. Acesso em: 24 jun. 2023.
- WINSTON, P. H. **Artificial Intelligence**. 1^a ed. Addison-Wesley. 1992.

ABAIXO A DITADURA DO DESENHO LIVRE

Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque¹⁵⁵

Resumo

O ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental é imprescindível para a formação estética, artística e cultural das crianças. Sobretudo, é importante para o reconhecimento da Arte enquanto área de conhecimentos teóricos e práticos e sua consequente valorização. Neste sentido, práticas de ensino esvaziadas de conteúdos precisam ser superadas, e uma delas é a prática do desenho livre espontaneísta, ainda tão presente no cotidiano escolar. Para a superação desta prática, é importante conhecer suas origens históricas e por isto, o objetivo do presente trabalho é identificar os elementos históricos que permeiam a origem da prática do desenho livre espontaneísta nas aulas de Arte dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao percorrer os estudos históricos sobre o ensino de Arte foram estabelecidos três marcos históricos: (1) o ensino de Arte para a formação de mão de obra, com o desenho como cópia; (2) o ensino de Arte para estimular a criatividade, com o desenho como expressão de si; (3) o ensino de Arte esvaziado de sentido, com o desenho livre espontaneísta. Identifica-se, portanto, que a prática do desenho livre espontaneísta inicia-se no período da ditadura militar (1964/1985), e discute-se a desvalorização intencional do ensino de Arte através de mecanismos diversos que instauram esta prática específica e suas consequências. Como forma de superação desta prática espontaneísta, apresenta-se a Abordagem Triangular para o ensino de Arte sistematizada por Ana Mae Barbosa.

Palavras-chave: ensino de Arte; formação de professores; desenho; história do ensino de Arte; ensino fundamental.

Introdução

Para a compreensão sobre o ensino de Arte na escola é preciso recuperar as suas origens históricas. E nesta busca dos registros históricos, os diferentes autores e autoras irão reescrever a linha do tempo do desenvolvimento do ensino de Arte a partir de suas próprias interpretações, definindo assim, quais os marcos, quais os principais aspectos e o que vale a pena ser contado para as gerações futuras. Isto quer dizer que não há uma história única e que a história não é neutra: os registros históricos são interpretações de seus autores e autoras.

Em sua própria linha do tempo como estudante de Arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental o que enxergam os adultos de hoje? Como traçam os seus percursos? Alguns elementos serão compartilhados por muitos e um desses, com certeza é o desenho livre espontaneísta em papel comum com o lápis de cor, nas últimas aulas da sexta-feira. Qual a origem desta prática de ensino ainda tão presente em nossas escolas?

155. A autora Tereza Albuquerque, doutora em Ensino das Ciências e Matemática (UFRPE, 2018), é docente da Universidade Federal de Alagoas no Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP/UFAL) e no curso de graduação em Pedagogia. Leciona as disciplinas de Saberes e Metodologias do Ensino de Arte 1 e 2 e desenvolve pesquisas sobre Multimodalidade e práticas de ensino. (tereza.albuquerque@arapiraca.ufal.br)

O presente trabalho percorreu os estudos históricos sobre o ensino de Arte com o objetivo de identificar os elementos históricos que permeiam a origem da prática do desenho livre espontaneísta nas aulas de Arte dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Importantes avanços foram instituídos no ensino de arte nas escolas a partir da Abordagem Triangular e dos Estudos Multiculturais, entre outros, mas a prática do desenho livre espontaneísta permanece e por isto busca-se identificar as suas origens para compreender a sua presença e fundamentar a necessidade de sua superação.

No início, o desenho não era livre...

Antes da institucionalização do ensino de Arte (em 1826, com inauguração da Academia Imperial de Belas Artes), já existia no Brasil espaços e práticas não-formais para o ensino de arte. As diversas etnias dos povos originários produziam Arte e o modo de fazer era transmitido de geração a geração através de formas próprias em cada etnia, como a oralidade, os ritos de inicialização, a observação, as cópias de movimentos, entre outras. Esses povos produziam Arte (e as etnias existentes ainda produzem) através da dança, do canto, da pintura corporal, da cestaria e da cerâmica, abarcando grande parte das modalidades artísticas que hoje definem o ensino de Arte. De acordo com Barbosa (2015a) esta produção artística dos povos originários foi “desprezada pela historiografia oficial por muito tempo” (p.39), mas através dos estudos multiculturais, tem sido impulsionada.

Além da produção artística dos povos originários do Brasil, antes da institucionalização do ensino de arte havia também as oficinas dos artesãos, através das quais o Barroco Brasileiro, por exemplo, foi desenvolvido. Trazido principalmente pelos jesuítas e com o objetivo de catequizar as etnias presentes no Brasil, o Barroco foi transformado no Brasil e adquiriu características próprias, originais, que são distintas do Barroco europeu. Nestas oficinas de artistas barrocos do período colonial brasileiro, portanto, existia o ensino de arte, existia ensino com intencionalidade, embora o ensino formal ministrado pelos jesuítas (de 1549 a 1759) não considerasse os trabalhos manuais como arte.

Em 1808 a família real portuguesa chega ao Brasil e a sua presença transforma as condições estruturais da colônia. No reinado de D. João VI é realizado o convite à uma Missão Francesa que chegou no Brasil em 1816, composta por artistas com formações diversas e que introduziu no país o estilo Neoclássico, em vigor na França e outros países europeus. No entanto, não havia a intenção de estimular uma produção original, e o ensino de arte baseado no estilo Neoclássico se manteve através de cópias de originais europeus.

De acordo com a arte/educadora Ana Mae Barbosa (1985) a Missão Francesa contribuiu para a laicização da arte no Brasil, mas não contribuiu para a sua democratização. Neste sentido, o ensino de arte no Brasil em sua origem institucional não foi destinado ao povo, ficou restrito às classes dominantes. O projeto original do chefe da Missão Francesa era criar a “Escola de Ciências, Artes e Ofícios” (BARBOSA, 2015b, p.144) oportunizando a integração entre a educação popular para os trabalhadores da indústria em desenvolvimento no Brasil e a educação para a burguesia, mas em 1826 foi inaugurada a “Academia Imperial de Belas Artes” e o povo trabalhador ficou de fora.

O ensino institucional de Arte no Brasil em suas origens só atendia aos ricos. E permaneceu assim por duas décadas, até a inauguração do primeiro “Liceu de Artes e Ofícios” em 1856, no Rio de Janeiro, com “a tarefa de formar não só o artífice, mas os artistas que provinham das classes operárias”. (BARBOSA, 2015b, p.146).

Com o início da primeira fase da industrialização no Brasil o ensino de Arte passa a ser considerado como primordial para a formação da mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico brasileiro. Portanto, a supremacia do ensino de desenho ante as demais modalidades artísticas, tem

origem na necessidade desta formação para o trabalho, e por isto Ana Mae Barbosa denominou este marco temporal como “Virada Industrial” do ensino de Arte. (BARBOSA, 2015a).

Neste período histórico há duas Reformas educacionais que marcaram o estabelecimento do desenho como disciplina escolar: a Reforma Couto Ferraz em 1854 e a Reforma Leôncio de Carvalho em 1879 (Decreto 7.247). Na Reforma Couto Ferraz de 1854 observa-se, de acordo com Silva e Medeiros Neta (2019), que “no ensino secundário, se estabelece que se ensinarão ‘as artes do desenho’ juntamente com música e dança, numa disciplina que poderíamos entender como Artes” (SILVA; MEDEIROS NETA, 2019, p.110). E em 1879 através do Decreto 7.247 (Reforma Leôncio de Carvalho) a disciplina desenho é estabelecida no ensino primário atrelada à geometria. A partir desta reforma “buscou-se a expansão do acesso ao ensino para as camadas populares, visando à redução da grande taxa de analfabetismo do país” (SILVA; MEDEIROS NETA, 2019, p.112). Esta reforma representa os anseios de setores da sociedade que acreditavam que a educação levaria o país ao desenvolvimento econômico, comparando e copiando os modelos educacionais dos países estrangeiros, sobretudo dos Estados Unidos.

Os Pareceres de Rui Barbosa¹⁵⁶, muito conhecidos por sua influência sobre as transformações no sistema de ensino, tratam sobre as suas reflexões acerca da Reforma Leôncio de Carvalho (de 1879). As décadas de 1870 e 1880 foram marcadas por lutas em defesa do ensino de desenho no currículo das escolas públicas¹⁵⁷. Os liberais (entre eles, Rui Barbosa) consideravam que “a educação popular para o trabalho deveria ser o principal objetivo do desenho na escola pública e iniciaram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário” (BARBOSA, 2015b, p.149).

Para Rui Barbosa, através da arte e do desenho os trabalhadores seriam formados para exercer as funções necessárias à indústria em crescimento no Brasil. Assim, o currículo da escola pública deveria seguir os moldes já aplicados nos Estados Unidos, capitaneados por Walter Smith que em seu manual¹⁵⁸ apresentava exercícios para o desenvolvimento do desenho geométrico a partir de linhas e formas até alcançar as figuras mais complexas como as rosáceas.

O modelo de ensino proposto por Walter Smith e os pareceres de Rui Barbosa (1882 e 1883) serviram como inspiração para a criação do principal recurso didático para o ensino de desenho na educação primária no Brasil: o livro “Geometria Prática Popular”, do educador baiano Abílio César Pereira Borges¹⁵⁹. Este livro foi lançado pela primeira vez em 1878, reeditado 41 vezes durante os 81 anos seguintes (BARBOSA, 2015a), e suas cópias conseguem ser acessadas via internet até hoje.

Os pareceres de Rui Barbosa, de acordo com Ana Mae Barbosa (2015a) serviram de inspiração também para a Reforma Educacional de 1901 (Reforma Eptácio Pessoa), institucionalizando o modelo de Walter Smith para os ginásios brasileiros, reafirmando o ensino que, a partir da utilização da obra de “Geometria Prática Popular”, já estava presente na maioria das escolas.

Nesta primeira fase que se inicia a partir da institucionalização do ensino de arte visual no Brasil, o desenho não era livre. Mesmo com a diferenciação dos conteúdos entre as escolas privadas (Neoclássico) e das escolas públicas (Desenho Geométrico), em ambas o ensino era pautado na cópia de modelos em busca da perfeição do traço.

156. “Os Pareceres de Rui Barbosa foram apresentados à Câmara dos Deputados, sob os títulos Reforma do Ensino Secundário e Superior de 1882 (BARBOSA, 1942) e Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública de 1883 (BARBOSA, 1946-1947)”. (OSINSKI; CUNHA, 2020, p.29)

157. Nas escolas privadas o ensino continuou focado nas cópias dos artistas neoclássicos europeus. Nas aulas de arte os estudantes desenvolviam atividades de cópias de modelos europeus de estampas, de paisagens europeias, retratos de pessoas da aristocracia e representação de santos da igreja católica. (BARBOSA, 2015a).

158. Título do manual de Walter Smith: “Teacher’s manual for free hand drawing”. (BARBOSA, 2015a).

159. O livro “Geometria Prática Popular” de Borges é considerado “o primeiro livro de desenho geométrico dirigido ao ensino primário no Brasil” (OSINSKI; CUNHA, 2020, p.6) e foi baseado na obra de Smith. Em sua apresentação o autor afirma o objetivo de “propagar o ensino do desenho geométrico e educar a nação para o trabalho industrial”. (BARBOSA, 2015a, p50).

A cópia representa este poder dos que se julgam “desenvolvidos” sobre os ditos “subdesenvolvidos” e definem o que pode ser copiado, apresentando os modelos do que consideram ser Arte. Subjacente a esta definição do que é Arte e do que deve ser copiado, está a convicção de que o “subdesenvolvido” não possui condições de produzir Arte, e também não teria condições de aprender, por isto, basta copiar. Talvez esta suposta incapacidade de aprender justifique também o discurso sobre o “dom” para a Arte – que pretensamente só os povos “desenvolvidos” julgam possuir.

Os adultos de hoje olham para trás e identificam na trajetória escolar que as cópias eram a principal metodologia de ensino e, ao que parece, permanece até a atualidade: mudaram as obras, mas a cópia permanece. Nas escolas as crianças hoje em dia copiam as obras da Tarsila do Amaral e do Romero Britto. O ensino do desenho tem início, portanto, a partir da cópia e permanece assim até hoje, em grande medida. O que mantém o ensino formal preso às cópias? A preocupação em manter um padrão considerado pela escola e pela família como Arte, como “bonito e bem-feito”, um padrão que segue um modelo valorizado pois se trata da obra de um artista famoso, que a cultura dominante definiu como importante.

O desenho torna-se a expressão de si...

O ensino do desenho para a formação de mão de obra começa a ser proposto para turmas de crianças cada vez mais novas. Reformas educacionais brasileiras, seguindo os exemplos de países industrializados como Inglaterra e Estados Unidos, estabelecem o ensino do desenho no primário, com o objetivo de aumentar o tempo de formação nas habilidades necessárias ao bom profissional para a indústria. Exigir a formação para o trabalho em turmas com crianças cada vez mais novas passa a ser alvo de críticas dentro do contexto de críticas ao trabalho infantil, em países diversos países europeus e este movimento chega ao Brasil.

Na década de 1920, em meio à defesa de que as crianças precisam viver a infância surge então uma nova proposta para o ensino de desenho, que é emprega-lo como “meio de experiência subjetiva para a formação da criança” como ser social (CUNHA, 2021, p.69), e não da criança-trabalhadora. Nessa nova proposta, então, o desenho seria usado pelas crianças como expressão de si. Este movimento ampara-se em pesquisas do campo de estudos da Psicologia para estabelecer a cientificidade necessária para disputar com o modelo vigente que se apoiava em estudos econômicos. O novo modelo defende que as crianças possam aprender Arte como prazer, como expressão de seus sentimentos e percepções do mundo.

Assim, o desenho como expressão de si, começa a interessar amplos setores da sociedade em um movimento internacional que motiva a criação das Grandes Exposições de Desenho Infantil a partir de 1893 (OSINSKI e CARNEIRO ANTÔNIO, 2010; OSINSKI, 2014; IAVELBERG, 2017).

Pesquisadores de diversas áreas de conhecimentos como as Ciências Biológicas, a Educação, a Psicologia e a Antropologia despertam o interesse em analisar os desenhos das crianças e adolescentes, comparando-os aos desenhos de povos originários, e observando padrões que poderiam indicar etapas de desenvolvimento do desenho. Georg Kerschensteiner (em 1905), Luquet (em 1913) e Rouma (em 1913) foram os precursores na análise destes desenhos para a proposição de estudos sobre as etapas do desenvolvimento do desenho infantil (IAVERBERG, 2017).

As criações originais das crianças começam a ser valorizadas e surgem as grandes exposições de desenhos infantis. Para além das motivações de ordem artística e pedagógica, as grandes exposições de desenhos infantis possuíam como objetivo aproximar as crianças de vários países em busca da superação da intolerância que havia provocado duas grandes guerras, como afirmam Osinski e Carneiro

Antônio (2010, p.55): “muitos desses eventos eram impregnados por preocupações de caráter pacifista e por uma esperança de que o investimento nos pequenos pudesse trazer um futuro melhor para a humanidade”.

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, as grandes exposições de desenho infantil chegam e circulam por algumas capitais, inspirando artistas, educadores e demais pesquisadores a organizar exposições com os desenhos das crianças e jovens brasileiros. Em 1941 a Exposição de Desenhos de Crianças Inglesas, organizada por Herbert Read circulou pelas cidades de São Paulo e Minas Gerais. (OSINSKI, 2014). E em 1935 o educador Sylvio Rabello desenvolve grande pesquisa de análise destes desenhos infantis a partir da aplicação de testes baseados em estudo de Decroly.

A pesquisadora Dulce Osinski (2014) relata sobre a Primeira Exposição de Desenho Infantil e Juvenil do Paraná ocorrida em 1943 que “as crianças eram submetidas a uma prova geral para verificação de suas habilidades artísticas” (OSINSKI, 2014, p. 381) e os critérios observavam o “maior grau de imaginação revelado, sem se ater ao mecanismo da perfeição dos traços” (p.381). Comparativamente à exposição de desenhos infantis ocorrida no ano anterior no Rio de Janeiro, a autora destaca a avaliação da escritora Helvidia Leite: “foi um trabalho livre, mas houve orientação, houve espontaneidade, mas também sistematização” (LEITE, 1943 apud OSINSKI, 2014, p. 381, p.391). Os desenhos foram organizados em painéis com base nas fases do desenvolvimento infantil e em painéis outros que classificavam os desenhos como: de expressão livre ou sugerida; de imaginação, de memória ou expressionistas. (OSINSKI e CARNEIRO ANTÔNIO, 2010, p.52).

Neste mesmo período são criadas as Escolinhas de Arte no Brasil, um movimento que fortaleceu a formação de profissionais para o ensino de arte e a instituição de espaços para a arte criativa e para a educação através da arte, fortemente influenciado pelo Escolanovismo. De acordo com Silva (2019) “entre os anos 50 e 60 do século XX houve um intenso trabalho de articulação e desenvolvimento de ações que objetivavam uma ampliação cultural e de reflexão crítica e consciente da população (SILVA, 2019, p.272). Entre esses movimentos é possível destacar a criação de mais de 100 unidades de Escolinhas de Arte no Brasil e o Movimento de Cultura Popular em Pernambuco.

Ao que parece, mesmo se distanciando do desenho como cópia, e se aproximando do “desenho livre” ainda há uma certa orientação para a construção destes desenhos, como se pode observar nos critérios definidos para a seleção e a classificação dos desenhos aprovados. Ou seja, as crianças não estavam sem uma orientação prévia, um acompanhamento e sendo levadas pelo espontaneísmo. Havia a preocupação em expressar valores, sentimentos e conhecimentos de forma intencional.

E surge o desenho livre espontaneísta...

Contraditoriamente, o desenho livre surge na ditadura. Essa prática presente no percurso das aprendizagens escolares sobre Arte é fruto de uma política de Estado criada na ditadura civil e militar brasileira do período entre 1964 a 1985, e persiste até hoje. Os adultos de hoje desenhavam como quando eram crianças e recebiam o papel em branco para o “desenho livre” nas escolas. A ausência do desenvolvimento do repertório artístico através dos conhecimentos e das habilidades da área, perpetua a elaboração do desenho que é chamado de “livre”. Este desenho é realmente livre? As crianças não são motivadas e instrumentalizadas para a criação artística e muitas desenhavam sempre uma paisagem em composição plana e desproporcional com uma casa, um Sol sorridente, uma árvore, flores, nuvens e às vezes, uns pássaros. As crianças desenhavam “livremente” a mesma paisagem. Este padrão que não parece ser ensinado nas escolas, mas que é aprendido na escola, surge e é reproduzido por muitos estudantes da turma até virarem adultos.

Por um lado, isto se deve ao fato de que, durante a escolarização, a partir do momento em que as crianças são alfabetizadas, abandonam o desenvolvimento do desenho. De acordo com Baliscei, Lacerda e Teruya (2018) há uma prioridade na escola que mostra que a aprendizagem “está vinculada mais ao desenvolvimento da linguagem verbal do que ao desenvolvimento das linguagens artístico-expressivas, como o desenho” (p.3) e assim, os estudantes seguem desenvolvendo a escrita e a leitura verbal, enquanto o desenho e a leitura de imagens permanecem sem aprofundamento dos estudos e sem o desenvolvimento de técnicas que poderiam contribuir para o seu aprimoramento.

E por outro lado, isto se deve à forma como o ensino de Arte foi incluído no currículo escolar. A chamada “Educação Artística” foi introduzida no currículo escolar a partir da Reforma Educacional 5.692 de 1971 como componente curricular, mas não como disciplina. De acordo com a pesquisadora Maria Helena Rossi (2014) isto denota a desvalorização do ensino de Arte:

Como forma de conhecimento, a arte é uma das mais antigas da Humanidade, mas isso não é garantia de sua valorização por parte da escola e da sociedade. Foi apenas na década de 70 que aconteceu a inclusão obrigatória no currículo escolar. Mas o foi como mera atividade, não como disciplina, como as demais. (ROSSI, 2014, p.91)

Considerar a Arte como atividade e não como área de conhecimentos gerou prejuízos ao ensino de Arte na escola que após cinquenta anos ainda não foram superados. De forma bem diferente do que estava sendo desenvolvido no período anterior ao Golpe Militar, em que diferentes organizações como as Escolinhas de Arte e o Movimento de Cultura Popular fomentavam a formação estética e artística de crianças, jovens e adultos, a Reforma Educacional 5.692 de 1971 tinha como objetivo a para a Educação Artística uma formação pautada no tecnicismo e “sem estabelecer relações reflexivas mais profundas” (SILVA, 2019, p. 276).

Esse objetivo é característico do regime ditatorial que perseguiu artistas e censurou obras e espetáculos artísticos que pudessem levar a população a refletir sobre as ações do governo. O Parecer n.540/77 corrobora com esta discussão ao explicar que a Educação Artística “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (BRASIL, 1977, p.26). Além de considerada como área sem contorno, foi considerada uma preparação para o lazer, como destaca a pesquisadora Maria Betânia e Silva (2019): “com referência à arte o objetivo primordial seria o desenvolvimento do equilíbrio emocional, o enriquecimento de interesses, o preparo para as horas de lazer e a capacidade de autoexpressão de maneira criadora através de técnicas e materiais variados”. (SILVA, 2019, p. 279).

Transformada, portanto, em momento de lazer, atividade ao sabor das tendências e interesses, técnica sem reflexão ou momento de relaxamento, o ensino de Arte na escola não precisaria de um profissional qualificado, pois qualquer pessoa seria capaz de conduzir uma turma de estudantes nestas atividades geridas “pelos sistemas de ensino de forma superficial, como atividade secundária, acarretando em práticas insuficientes para promover a aprendizagem de conhecimentos artísticos”. (SANTOS; CAREGNATO, 2019, p. 82). A ausência de valorização constata-se também na inserção deste componente no currículo de todas as escolas do país, sem a existência prévia de um curso superior para a formação de professores de Educação Artística, que só ocorreu anos depois.

Assim, pode-se inferir que ao professor não qualificado para o ensino de Arte e com a obrigatoriedade de promover atividades práticas sem conteúdo, coube a instituição do desenho livre espontaneísta como prática artística. O desenho não é mais cópia, pois não se apresentam modelos. O desenho não é mais expressão de si, pois não é necessário refletir seus pensamentos ou sentimentos. O desenho é livre. Basta utilizar um papel em branco e lápis coloridos. Basta desenhar qualquer coisa.

Após finalizar o desenho sem nenhuma orientação, acompanhamento ou avaliação, basta entregar os papéis com os desenhos e receber um elogio: “está bonito”. Isso é o que se pode chamar de espontaneísmo no ensino de Arte. Para Ana Mae Barbosa o espontaneísmo é insuficiente para as exigências atuais do Mundo e da Arte que demandam “um leitor informado e um produtor consciente. A falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade”. (BARBOSA, 2012, p. 15). E embora a área de conhecimentos da Arte/Educação esteja em desenvolvimento desde a década de 1980 (BARBOSA, 2015a), em muitas escolas a disciplina de Artes perpetua a prática do desenho livre através da qual os estudantes aprendem equivocadamente que Arte não tem conteúdo, Arte é lazer e descanso, Arte é qualquer coisa desenhada em um papel, Arte não precisa de professor qualificado.

Quando o ensino de Arte se resume ao desenho livre, perde-se todas as possibilidades de ampliação do repertório artístico, estético e cultural dos estudantes que só é possível na escola a partir de ações intencionais. O contato com obras artísticas em suas diversas modalidades (artes visuais, teatro, dança e música) e um trabalho pedagógico através do ler, fazer e contextualizar, como propõe a Abordagem Triangular para o ensino de Arte sistematizada por Ana Mae Barbosa (2019) é uma possibilidade de superação desta prática do desenho livre que não apenas nega o acesso à Arte, mas sobretudo, constrói uma concepção errônea do que é Arte.

Considerações finais

O ensino de Arte nos anos iniciais é o primeiro contato da criança com uma prática intencional de ensino e aprendizagem desta área de conhecimentos. Quando esta experiência se pauta no prazer da compreensão e elaboração artística, a criança consegue perceber que a Arte é formada por conhecimentos e habilidades próprios da área, que são importantes assim como os conhecimentos das demais disciplinas.

A prática do desenho livre desprovida de fundamentação conceitual e técnica, sem objetivos e sem contextualização não é mais admissível, pois configura-se como uma subtração do tempo pedagógico da Arte, em um período histórico em que a imagem, a criatividade, a tecnologia e a originalidade movem o mundo.

Neste sentido, identificar que a origem histórica da prática do desenho livre espontaneísta nas aulas de Arte dos anos iniciais do Ensino Fundamental é oriunda do período da ditadura civil e militar no Brasil (1964-1985), e teve como objetivo esvaziar o conteúdo e a importância da formação artística para a atuação política e cultural do povo, é imprescindível para fundamentar a necessidade de sua superação.

Ao longo do desenvolvimento histórico do ensino de Arte pode-se observar três grandes marcos. No primeiro (a partir de 1880) as aulas têm como foco o desenho enquanto cópia, para a formação de mão de obra para a indústria brasileira; no segundo período (a partir de 1920) nas aulas de Arte busca-se propiciar a expressão de si nos trabalhos artísticos com o objetivo de despertar a criatividade das crianças; e no terceiro período (a partir de 1971), as aulas de Arte são caracterizadas pelo desenho livre, entre outras práticas desprovidas de objetivos artísticos, mas com o objetivo claro de desmobilizar a área e o potencial contestador dos produtores e consumidores de Arte.

Se a prática do desenho livre espontaneísta permanece nas salas de aula dos anos iniciais é possível e necessário buscar conhecer novas formas de ensinar e de aprender, e a Abordagem Triangular para o ensino de Arte é uma bússola (MACHADO, 2010) que pode colaborar para o desenvolvimento de novas oportunidades para a vivência artística na escola.

Um novo marco na história do ensino de Arte tem início a partir da redemocratização brasileira ocorrida a partir de 1985. Com um hiato nos últimos quatro anos por conta de um governo federal nefasto para a Arte e para a Educação, sobretudo para o Ensino Superior, a Arte/Educação tem avançado em pesquisas e estudos que reverberam na Educação Básica. Ainda que em passos lentos, o ensino de Arte tem construído um espaço fecundo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a obrigatoriedade do ensino de suas quatro modalidades, com material didático mais apropriado e com o uso dos meios digitais, colaborando para o desenvolvimento de práticas superadoras do desenho livre espontaneísta.

Referências

- BALISCEI, J. P.; LACERDA, E.; TERUYA, T. K. “Eu não sei desenhar”: Questionando dons e outras habilidades supostamente excepcionais presentes no ensino de Arte. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, p. e32375, 19 mar. 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o Desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015a.
- BARBOSA, Ana Mae. Ensino da Arte e do Design no Brasil: unidos antes do Modernismo. **Revista Digital do LAV**, v. 8, n. 2, p. 143 – 159, mai./ago., 2015b.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte – anos oitenta e novos tempos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BRASIL, *Parecer nº 540/77*, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5692/71. In: **Documenta** n.195, Rio de Janeiro, fev.1977
- IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança – práticas e formação de educadores**. 2 ed. Porto Alegre, Zouk: 2017.
- MACHADO, Regina. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, A.M.; CUNHA, F.P. da. **A abordagem Triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- OSINSKI, D. R. B. Primeira Exposição de Desenho Infantil e Juvenil do Paraná uma renovação no conceito das exposições escolares (1943). **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 57, abr.-jun., 2014
- OSINSKI, D. R. B.; CUNHA, A. S. T. O ensino de desenho em livros de educação artística na década de 1970: nova área, velho conteúdo? **Educação, [S. l.]**, v. 45, n. 1, p. e89/ 1–30, 2020. DOI: 10.5902/1984644438010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/38010>. Acesso em: 8 maio. 2023.
- ROSSI, Maria Helena W. A pesquisa no campo da Arte-Educação visual e o ensino da arte na educação básica. **Revista GEARTE, [S. l.]**, v. 1, n. 1, 2014.
- SANTOS, Mateus da Silva; CAREGNATO, Caroline. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino da arte. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 78-99, abr., 2019.
- SILVA, Juan C. C.; MEDEIROS NETA, Olívia M. de. O Ensino de Desenho no Brasil Império (1879-1889). **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, 1 (3), 102 -119, 2019.
- SILVA, Maria Betânia e. Reflexos históricos: por que uma aula de arte? **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, SP, v.29. n.61, p.269-286, maio-agosto, 2019.

O QUE APRENDEMOS COM O DIVISOR DE LYGIA PAPE?

Aline Leão do Nascimento¹⁶⁰

Resumo: Pretende-se relatar um percurso em que a arte contemporânea, transposta ao contexto escolar, ativou um processo de aprendizagem baseado na experimentação colaborativa entre sujeitos - professor e aluno - com a arte. Em que medida a transposição didática de uma proposição criada pela artista Lygia Pape, *Divisor* (1968), possibilitou às crianças o desempenho de um papel de autoria, em que o pensamento acerca da arte se deu em concomitância ao seu fazer, inaugurando novas formas de se relacionar com a arte e com a vida. A arte de Lygia Pape, reativada como experiência no contexto escolar, potencializou a coletividade, o jogo, e proporcionou afetações recíprocas em torno das questões surgidas do contato com a obra.

Palavras-chave: arte contemporânea; educação; transposição didática; corpo.

Reflexões iniciais

Figura 1 - Experimentação com *Divisor*



Fonte: arquivo pessoal da autora

A pergunta que intitula este relato de experiência poderia pressupor a ideia comum de que a arte deve ser aprendida, logo ensinada. De que a arte deve cumprir um papel pedagógico quando

160. Doutoranda em Teoria e História Literária pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, onde desenvolve a pesquisa sobre a recepção da obra de Murilo Mendes pelos portugueses (FAPESP - 2023/10313-8). Realizou estágio de pesquisa em Portugal em parceria com a Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FAPESP/BEPE - 2024/10415-8). Mestra em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal de São Paulo, onde também cursou a Licenciatura e Bacharelado em Letras.

inserida num contexto escolar. Porém, não nos interessa aqui postular de antemão essa predestinação da arte à uma aprendizagem escolarizada, pelo contrário, pretende-se relatar uma ocasião em que a arte contemporânea, transposta ao contexto escolar, ativa um processo de aprendizagem outro, de não decodificação e interpretação à luz de conceitos formulados pela história da arte, mas uma aprendizagem que se origina da própria experimentação colaborativa entre sujeitos - professor e aluno - com a arte. Trata-se de um movimento de tradução ou transcrição tornado possível pelas situações-problemas construídas pelo professor. Como bem reflete Kelly Sabino acerca da aula de arte, mas valendo também para o contexto sobre o qual estamos falando,

(...) a principal matéria para a aula de arte, entendida como esse campo largo de experimentação, é a própria vida, (CORAZZA, 2013, p. 206) “promovida por encontros com formas de conteúdos e de expressão do mundo”. Dessa maneira, a transcrição torna-se o procedimento diário da aula de arte, visto que não importa ao professor de arte reconstituir ou decodificar nenhuma informação semântica ou qualquer servilidade ou fidedignidade ao tema, pois não se trata de fazer uma tradução decalcada da obra de arte ou de uma suposta verdade conceitual acerca do tema. Muito pelo contrário, essa prática é feita de movimentos, de transcrições artísticas, de acordo com um ato ético-estético-político. (SABINO, 2009, p. 761)

De que maneira, então, a proposição que aqui apresento foi acolhida pelas crianças, ativando uma relação singular e afetiva entre elas - no sentido de se afetarem¹⁶¹ - deixando desvelar questões inerentes à própria vida? Seria, portanto, um ensaio sobre a relação que se deu na prática entre ética e estética disparada pela proposição de Lygia Pape, o *Divisor*.

A artista tem sua produção situada em um contexto fundador daquilo que chamamos arte contemporânea, contribuindo com investigações formais que estreitam a relação entre arte e vida e reveem o lugar do espectador não mais como sujeito contemplativo, mas também participativo, colaborativo no processo de construção da obra e seus sentidos. É importante dizer que a arte contemporânea está por fazer, se coloca no nosso presente como algo em curso, ou seja, qualquer sentido a ela atribuído tem origem em uma relação dialógica e vivencial com a obra ou proposição artística e não mediada por conceitos já formados pela história da arte.

Deste modo, a arte contemporânea aparece na sala de aula de corpo inteiro, atualizando sentidos na própria revisitação feita pelo sujeito. O pensar sobre a arte se dá concomitantemente ao seu fazer. Os desdobramentos dessa vivência se abrem para o imprevisível mesmo, porque, segundo Márcia Cirne Lima, “Quando o professor trabalha a arte contemporânea na sala de aula, ele tem que estar preparado para o imponderável, para as respostas inesperadas dos alunos”¹⁶². E o que fazer com essas respostas? É desse encontro entre arte e o inesperado das respostas das crianças, que as experiências estéticas assumem singularidade no tempo e espaço próprios. Por meio delas, é possível que as crianças, “não apenas encontrem soluções próprias para problemas conhecidos, como também visualizem e descubram novos problemas, novas soluções e novas apresentações”. (ALBERS *apud* SABINO, 2009, p. 762)

161. “Um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: é este poder de afetar e ser afetado que define os corpos na sua individualidade” (DELEUZE, 2002, p. 28)

162. Entrevista de Marcia Cirne Lima concedida ao Boletim Arte na Escola, intitulada “Transposição didática e arte contemporânea: desafios e soluções”. In: *Quem tem medo da arte contemporânea?* Edição nº 68. Abril de 2013.

Do processo de experiência com o *Divisor* e seus desdobramentos

O trabalho aparece como parte das experimentações artísticas previstas na etapa final do projeto “Obra de vestir: da matéria à arte”, que foi desenvolvido no período integral de um colégio na zona sul de São Paulo. O projeto surgiu a partir de um olhar científico - natural e social - acerca da matéria prima que dá origem ao tecido - investigamos o algodão - até a apropriação do tecido do ponto de vista da arte, cuja ênfase se deu ao seu caráter performático.

No decorrer do percurso, tomou evidência a implicação da experiência artística proporcionada pelo *Divisor.*, de Lygia Pape, a uma demanda do grupo em termos de convívio, ativando situações em que a solidariedade, a confiança, a construção de vínculos e, sobretudo, a sintonia com outro, viesse assegurar o equilíbrio e potência da experiência. Dentro desta proposta, ao gerir de maneira orquestrada o corpo individual com o corpo coletivo, a experiência pôde manter o seu vigor e a trajetória cursada pelo grupo se deu em vias de preservar todos os corpos envolvidos no processo.

Como, segundo Deleuze , os “indivíduos se compõem para formar um indivíduo superior, ao infinito? Como um ser pode tomar um outro no seu mundo, mas conservando ou respeitando as relações e o mundo próprios?” (2002, p.131). Essa questão ilustra o ponto nevrálgico dessa experiência.

Deste modo, vale considerar que a proposição artística de Lygia Pape, aqui atualizada, incorpora nuances próprias, pela incursão num contexto bem específico, a escola, cujos atores por suas vezes crianças tendem ao lúdico, apropriando-se da proposição como um jogo, uma brincadeira. Movimento legítimo do que se conceitua como transposição didática.

Valendo-se deste contexto de apropriação lúdica de uma proposição artística de caráter originalmente político, procurei potencializar portanto o seu caráter atribuído de jogo e propor às crianças a inventariação dos gestos que o *Divisor.* ativa e a protocolização desses gestos, isto é, o que podemos fazer quando participamos dessa experiência e como fazer, propriamente dito.

A inventariação e protocolização da experiência ocorreu em função do propósito instrutivo e social de convidar outras pessoas, para além de seus grupos, a participarem da mesma experiência. Na medida em que a atividade assumia graus de expansão, tornando uma experiência compartilhável com os outros que chegam e que não têm na sua origem participado deste processo anterior de experimentação, problematização, inventariação e protocolização, ela passa a necessitar de regras que explique o funcionamento da experiência, assegurando a sua existência como corpo coletivo composto por corpos individuais.

Descrição do trabalho: passos que antecedem

Recuperando os passos do percurso temos então alguns momentos que antevêm as etapas de inventariação das ações possíveis e das regras que asseguraram a realização dessas ações.

Da experiência primeira, temos as crianças explorando os tecidos de maneira espontânea, sem que esta fosse uma ação coordenada segundo objetivos muito específicos. Experimentaram brincar, fossem sozinhos, fossem com os outros, criando histórias, incorporando personagens.

Desta primeira experiência ocorrida no início do encontro que antecede a proposta do *Divisor.*, foi possível flagrar usos do tecido que apontavam em grande parte à partilha com o outro. Nenhuma experiência, por mais que fosse vivida no corpo individual, dispensou a partilha com o outro. Todas elas reivindicaram ou se basearam na contribuição do colega para acontecer.

Uma vez conversado sobre quais experiências foram possíveis vivenciar com aqueles tecidos, três grupos de crianças se propuseram a apresentar suas explorações, suas performances. Provoquei o grupo a perceber a dimensão coletiva das performances de modo a fazer a ponte desta nossa conversa com a proposta do “Divisor”.

A proposta com o *Divisor*, pressupunha a apropriação inventiva pelas crianças. A minha intenção era de acrescentar um elemento novo, um referencial artístico já existente no mundo, no percurso de vivências das crianças com o tecido. Que esse elemento novo ativasse tanto a atenção das crianças para o corpo quanto também o próprio corpo para conceber movimentos outros. Que as crianças pudessem, não apenas reproduzir a proposição de Pape, mas que a ativassem também aos seus modos. Essa apropriação personalizada desenvolveu-se naturalmente. É comum que as crianças, quando são lhe dadas oportunidades, imprimam marcas suas naquilo que fazem. Marcas, como já foi mencionado, da fabulação, da imaginação e sobretudo, do jogo.

A organização dos grupos participantes se deu com autonomia pelas crianças. Foi outorgado a elas a decisão de se agruparem, segundo critérios delas mesmas. O que resultou numa configuração bastante mista, com quantidade de integrantes que variaram de dois a seis por agrupamentos e que foi se alterando ao longo dos encontros, ao contrário de alguns, que ganharam mais volume e unidade, pela constância do encontro entre si naquela experiência.

Dado início à vivência, logo ficaram evidentes alguns problemas, relacionados ao modo como a maioria das crianças, que integravam os grupos, configuraram seus movimentos de maneira improvisada, egocêntrica, desarmoniosa em relação ao restante dos integrantes.

Mediante esta primeira experiência com o Divisor, que seguiu a uma primeira experimentação espontânea na qual destacamos a sempre presença de um fazer junto, embora desarticulado, desenrolou-se no segundo encontro que se deu em outro dia, uma conversa com os grupos a fim de sabermos como foi e como definiriam a experiência vivida.

Neste segundo encontro, pudemos assistir a um vídeo que filmei das ações daquele dia. As crianças assistiram a si mesmas participando, puderam levantar questões e comentários interessantes na posição de observadores depois de terem sido participantes. A questão da necessidade de haver uma sincronia de ritmos entre os grupos foi colocada de maneira recorrente por todos os grupos.

Neste segundo dia da proposta, as crianças participaram novamente da experiência, tendo em conta as questões levantadas para ajustes do que fariam. Já se podia perceber um cuidado dos grupos com um roteiro a ser seguido, negociaram, entraram em acordo em relação às ações a serem feitas. Nesta ocasião de dia chuvoso, os movimentos das crianças se delimitaram ao eixo corredor-escada.

Grupo 1: tentou sincronia.

A quadra foi um espaço melhor, lugares escada que tem obstáculo

Grupo 2: precisa de atenção e gera muito contato. Se você não prestar atenção você tropeça.

Grupo 3: diversão, desastre, sincronia, maluquice.

Grupo 4: infinito e além, a gente corre e gente cai.

Como até este momento eu planejava acrescentar referenciais artísticos novos de modo a repertoriar as ações das crianças, ampliar a possibilidades inventivas e não aprofundar o foco numa obra em específico, passei de Lygia Pape para Hélio Oiticica.

No nosso terceiro encontro, retomei Lygia Pape, aprofundando nosso olhar a sua proposição artística lendo com o grupo o enunciado:

“Quando criou o *Divisor*, Lygia Pape pretendia explorar relações de uma arte/ação coletiva, na qual as pessoas pudessem experimentar estruturas e manifestações performáticas sem que a artista tivesse necessariamente que estar presente. “O Ovo e o Divisor são estruturas tão simples que qualquer pessoa pode repetir. Ideologicamente este tipo de proposta seria uma coisa muito generosa, uma arte pública da qual as pessoas poderiam participar” (Pape em entrevista a Lúcia Carneiro, 1998).”¹⁶³

Pondo em destaque as palavras performance, público e etc, reafirmamos o aspecto da obra como algo coletivo e que, como bem vimos à luz das nossas próprias experiências, como obra que demanda certas ações. A seguir, os apresentei novamente o *Parangolé*, de Oiticica, pois já os havia mostrado em outras ocasiões. Ao rever novamente o *Parangolé*, o estranhamento anterior cedeu lugar a um olhar mais perscrutador sobre aquela vestimenta, aquela obra. Era, portanto, uma obra que só era ativada pelo movimento do tecido quando incorporado por alguém que o vestisse. O caráter aparentemente individual inscreveu uma diferença em relação ao aspecto coletivo do “*Divisor*”, de Pape. Contudo, fez-nos pensar que este corpo individual que incorpora o *Parangolé* é também, fora deste corpo individual, um elemento disponível ao outro, sujeito a interferência coletiva, porque pode ser a cada momento usado por outro alguém.

Posto isso, fomos à experimentação com pedaços de tecidos disponíveis na sala. A proposta era manter o trabalho em agrupamentos, de modo que, mediante uma ação conjunta, concebessem movimentos, ações inventadas com o tecido a fim de que o movimento mesmo fosse o protagonista. O que percebi acontecer foi: os agrupamentos logo que se formavam, se fragmentavam. Desejos individuais se sobressaíam ao grupo, as crianças se isolavam, ativavam processos de produção de vestimentas relacionadas ao mundo do faz-de-conta: capas, fantasias de princesas, heróis e heroínas. A prerrogativa da ação ser com todo o grupo se esvaiu, restando ações individuais, em duplas e trios. Outra coisa foi que algumas crianças que demonstraram mais dificuldade de envolverem-se nas propostas, entravam e saíam delas muito rapidamente, não havendo ali um processo de criação, com começo, meio e fim, mas um devir entre fazer e não fazer, dentro e fora da proposta. Esse cenário gerou um incômodo, pois as crianças não estavam articuladas como um corpo coletivo, que, apesar de abrigar as subjetividades todas, o resultado da ação não estava sendo harmônico, o que dificultava o alcance ao objetivo proposto. Era evidente que todo o grupo precisava ser implicado num processo em que o rigor, a regulamentação e o exercício de conviver com o outro deveria ser ativado, para que o potencial de cada um, dentro dessa convenção, encontrasse respaldo e pudesse enfim ganhar corpo.

Diante deste cenário, e de reflexões compartilhadas com a nossa assessora, Zá Szpigel, e as colegas de trabalho, decidi que deveria haver então uma retomada do *Divisor*, por se configurar como mecanismo potente e ativador de ricas relações no plano do coletivo. Até então, estava previsto no meu planejamento convidar uma outra sala para participar, ao final do semestre, do “*Divisor*”. É dentro deste contexto, como anteriormente mencionado, que foi disparado a sequência de trabalho para se conceber, a partir da proposição artística de Lygia Pape e das informações fornecidas pelas falas das crianças sobre o já vivido, um exercício de regulamentação da nossa ação dentro dessa experiência para comunicar ao outro que chega para participar junto. Incorporado ao nosso contexto como um jogo, o *Divisor* correspondeu a uma demanda organizacional do próprio grupo de se configurar como corpo coletivo, em que a ação individual gerasse ressonâncias dentro

163. Extraído de: <http://lygiapape.org.br/news/divisor-de-lygia-pape-marca-abertura-da-29%C2%AA-bienal-de-sao-paulo/> Acessado em 13 de Junho de 2018.

de um espaço compartilhado.

Inventariar, protocolar: ações de regulação em contexto de jogo



Figura 2 - Organização dos materiais da proposta

Fonte: arquivo pessoal da autora

Para esta ocasião, foram organizados quatro grupos, cuja configuração se manteve bastante semelhante às experiências anteriores.

A princípio retomamos alguns consensos que organizaram a ação e que foram identificados por todo grupo como aspectos importantes, como o planejamento em grupo do que vão fazer e a sincronia.

Partindo dessas premissas, fomos a mais uma nova experiência, que se desenrolou de maneira mais harmo

Figura 3 - Experimentação com o *Divisor*



Fonte: arquivo pessoal da autora

Ao retornarem à sala a proposta foi: registrar as ações, lugares percorridos, desafios e soluções em *post its* de cores correspondentes a cada componente para dispô-los num papel, de modo a se deixar revelar cartografias diferentes entre os grupos, isto é, as relações singulares que ocorreram

Figura 4: Mapeamento das ações com o *Divisor* pela escola



319 |

entre corpos no espaço.

Esse procedimento foi bastante organizador para os grupos se reconhecerem como partes de um processo em conjunto.

Da inventariação das ações e da sua inscrição numa configuração cartográfica passamos à protocolização, à elaboração de um passo a passo, de uma ação eleita por cada grupo, dentre as várias vividas.

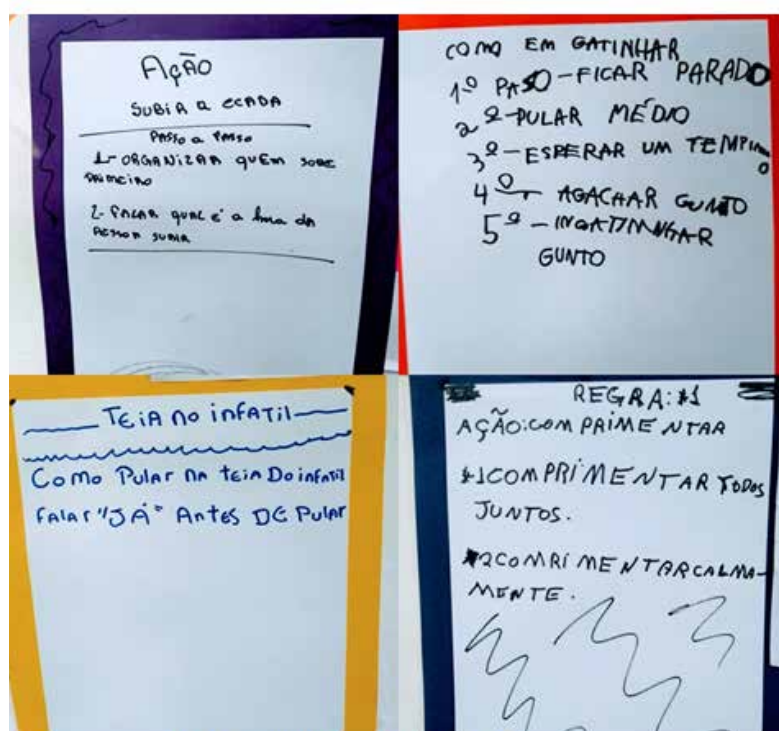
Essa atividade favoreceu a autorregulação dos grupos, via significativa de implicá-los no próprio processo.

Da protocolização das ações passamos à elaboração conjunta de uma regra geral de uso do tecido, que teve um propósito comunicativo claro: fornecer instruções aos chegados da outra sala, que passariam a conhecer a experiência e vivenciá-la naquele instante sob tutoria deles, grupos mais experientes.

A presença do grupo que chega, sua acolhida pelo grupo experiente: um encontro. E o que surgiu dos encontros?

Até aquele momento, as crianças brincaram, inventariaram suas ações, protocolaram, constituíram consensos e passariam a compartilhar com o outro que, por sua vez, sabe da experiência através de seus rel

Figura 5: Protocolo das ações com o *Divisor*



Fonte: arquivo pessoal da autora

Juntos: expandir as experiências de aprendizagens

As crianças organizaram o grupo da outra sala em quatro agrupamentos. Cada agrupamento ficou sob tutoria do grupo correspondente à cor do tecido. Nesse momento, incorporaram papéis de instrutores e propositores de ações marcadas pelo tom de desafio, a princípio iam ditando o ritmo, a coreografia do jogo. O curioso foi ver como o grupo vestido com o tecido se deixava reger. Aceitavam o jogo, os desafios, entravam na dança. Um contrato se formava, laços de confiança eram acionados em deixar-se guiar com os olhos fechados na subida de uma escada, por exemplo.

Interessante foi ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre a experiência proporcionada ao outro grupo e em como perceberam o envolvimento deles na brincadeira.

“Alguns foram rápidos e outros mais devagar, cada um no seu tempo, só que aqueles que estavam mais devagar tinham que perceber melhor o que estava acontecendo e os que estavam mais rápidos tinham que ver melhor e acompanhar o ritmo daqueles que estavam mais devagar. Porque era mais fácil eles diminuïrem do que eles. Eu acho que a experiência de a gente já ter aprendido e a gente está seguindo e levando essas pessoas foi bem legal, porque tinha como a gente ensinar as técnicas que a gente fez, a gente já tinha aprendido então tinha como a gente mostrar mais do que a gente aprendeu. Usar eles como uma forma de aprender melhor com as coisas que você não conseguiu fazer, mas com as coisas que eles estão conseguindo.” **Fernanda.**

“Começamos já organizando e falando o que a gente ia fazer, como tinha que fazer. a gente falou o que a gente fez pra eles já saberem. A gente caminhou, a gente sincronizou, a gente desceu e subiu escada, a gente ficou de olhos fechados...”

Felipe

“Na minha opinião eu achei muito legal, e também a gente fez uma brincadeira dahora, o Felipe, do nosso grupo, desafiou o grupos da Helô a fazer uma brincadeira deles subirem os degraus de olhos fechados, descer de olho fechado, descer o escorregador.” **Spinelli**

“É muito legal porque, por um momento, a gente tenta falar e o pessoal ali falando outra coisa, ou seja, a gente se sente um pouco a Aline (risos), pelo resto é muito bom, porque a gente acaba ensinando e ensinar é uma coisa boa, a gente está contribuindo com o que as professoras ensinam pra gente e a passar para os outros e os outros podem passar para as outras pessoas também.” **Julia Aya**

Em todas essas falas, chamo atenção para o aprender com o outro, que ensina e também aprende, e a constante relação de troca que as crianças estabeleceram entre si.

Figura 6: Percurso com o *Divisor* pelas ruas



O *Divisor*, transposto a um contexto escolar, como experiência, potencializou a coletividade, ativou entre as crianças a inerente pretensão ao jogo, à brincadeira, gerando, nessas relações, afetações recíprocas, alçando o próprio jogo a um patamar cujo objetivo era o de promover o equilíbrio, da ação, entre as singularidades e o comum.

Ao final dos encontros, meu grupo se reuniu com o grupo da outra sala para compartilharmos de um grande tecido numa caminhada cantante nos arredores do colégio.

Referências bibliográficas

Boletim Arte na Escola. Entrevista à Marcia Cirne Lima. “Transposição didática e arte contemporânea: desafios e soluções”. In: *Quem tem medo da arte contemporânea?* Edição nº 68. Abril de 2013.

DELEUZE, G. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

SABINO, K. C. . Pensar em situações e transcriar: notas para um ensino de arte outro. In: XXVI Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2016, Boa Vista. Anais XXVI CONAFEB. Boa Vista: UFRR, 2016. v. 1.

2. PEDAGOGIAS DA ECONOMIA DA CULTURA

IMPACTOS DO FESTIVAL ALDEIA DO VELHO CHICO NA PROFISSIONALIZAÇÃO EM ARTE EM PETROLINA

Maria Edneide Torres Coelho¹⁶⁴

RESUMO: O presente trabalho busca relacionar as estratégias de gestão cultural utilizadas no Aldeia do Velho Chico, um festival multicultural promovido pelo Serviço Social do Comércio (SESC) em Petrolina-PE, que favoreceram a profissionalização dos trabalhadores da cultura nesta cidade. Trata-se de um recorte parcial de uma pesquisa documental sobre os processos de profissionalização em arte nascida em torno deste festival. De caráter quali/quantitativo a investigação tem como fonte de dados materiais impressos e fotografias do festival, analisados com a técnica de triangulação e fundamentados pelos estudos de gestão cultural empreendidos por RUBIM (2008; 2008; 2009).

RESUMEN: El presente Trabajo busca relacionar las estrategias de gestión cultural utilizadas en Aldeia do Velho Chico, festival multicultural promovido por el Serviço Social do Comércio (SESC) em Petrolina-PE, que favoreció la profesionalización de los trabajadores culturales de esta ciudad. Este es un extracto parcial de una investigación documental sobre los procesos de profesionalización del arte nacidos em torno a este festival. De carácter cualitativo/cuantitativo, la investigación tiene como fuente de dados materiales impresos y fotografias del festival, analizados mediante la técnica de la triangulación y basados en estudios de Gestión cultural realizados por RUBIM (2008; 2008; 2009).

Palavras-chaves: Gestão cultural. Profissionalização. Festival.

Introdução

Desde 2005 o Serviço Social do Comércio (SESC) na unidade Petrolina-PE promove o Festival Aldeia do Velho Chico, uma das células do Projeto *Aldeias*, que por sua vez integra o Programa *Palco Giratório: circuito de artes cênicas* do SESC Nacional. Faz parte da gênese do *Aldeias* criar uma rede regularizada e sistematizada de festivais, cuja estrutura se fundamenta no “conceito de territorialidade que conjuga espaço, desenvolvimento econômico e cultural, organização comunitária e mercado de bens culturais” (CRUZ, 2010, p. 7-8), o que possibilita a cada lugar sede construir as especificidades do seu festival. Sua natureza ainda é atravessada pelo intercâmbio com produções de outras partes do país, herança do Programa matriz *Palco Giratório*.

Em Petrolina-PE o formato se inspirou na *Semana das Artes Cênicas*, uma semana de debates, apresentações e oficinas sobre teatro, dança e arte/educação, realizada pela Associação dos Artistas e Técnicos de Teatro e Dança de Petrolina (ARTEDAP) entre 2004 e 2008, em alusão ao Dia Mundial do Teatro.

164. Mini currículo: Maria Edneide Torres Coelho é mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (UNEB), Especialista em Dança Educacional de Artes Cênicas (Faculdade São Fidelis) e Licenciada em Educação Artística – hab. Arte Plásticas (UFPE). Desenvolve pesquisas em processos de aprendizagens em arte, arte no semiárido e mediação cultural. Docente do IFSertãoPE – edneide.torres@ifsertao-pe.edu.br



Figura 1 – Filipeta da 5ª edição da Semana das Artes Cênicas realizada pela ARTEDAP

Para atender à necessidade de vazão dos trabalhos dos artistas locais a programação agregou o maior número de expressões artísticas possíveis. Sendo assim, o Festival Aldeia do Velho Chico configurou-se como um festival multicultural envolvendo teatro, dança, música, literatura, cinema, artes plástica, artesanato e cultura popular.



Figura 2 – Folder da II edição do Festival Aldeia do Velho Chico

Inicialmente com oficinas de arte para o público geral, debates, exposições e apresentações artísticas, o festival foi ganhando ares de profissionalização de artistas e técnicos de arte em reação à dependência de mão de obra especializada de fora, principalmente em funções de natureza técnica. Para Bayardo (p.58, 2008) a profissionalização da cultura consiste em estruturá-la

com os requisitos formativos de qualquer outro setor produtivo, de garantir a qualidade e a avaliação dos processos e dos resultados alcançados, de superar as improvisações, a intuição e o olfato como eixos da tomada de decisões.

Acompanhando este raciocínio parece ser imprescindível investir em formações que favoreçam a articulação de todas as etapas essenciais do desenvolvimento do sistema cultural, que na contemporaneidade, segundo Rubim (p. 50, 2008) se apresentam facetadas em: “1. Criação, invenção e inovação;

2. Divulgação, transmissão e difusão; 3. Troca, intercâmbio e cooperação; 4. Preservação e conservação; 5. Análise, crítica, estudo, investigação, pesquisa e reflexão; 6. Consumo; e 7. Organização”.

Ampliando o olhar para a temática da profissionalização, mundialmente se desenhava o conceito de economia criativa e se discutia a transição da Indústria cultural para a Indústria Criativa (RUBIM, 2009; BOTELHO, 2011). A questão da gestão cultural, fundamental para entendermos o processo de profissionalização desses trabalhadores da cultura em Petrolina a partir das ações do Festival Aldeia do Velho Chico, ganhava novo fôlego com os Fóruns e Seminários Setoriais de Cultura promovidos pelo Ministério da Cultura sob o comando de Gilberto Gil, com Petrolina sediando um dos Fóruns. Estes acontecimentos atravessam o Festival Aldeia do Velho Chico e o localiza como um marco inicial do processo de profissionalização dos trabalhadores da cultura em Petrolina no início do Século XXI.

Como um recorte de um estudo documental em andamento sobre os impactos do Festival Aldeia do Velho Chico na profissionalização em arte na cidade de Petrolina, de caráter quali/quantitativo, com dados coletados em impressos como catálogos e programas de todas as edições do festival, o jornal *A Ponte*, publicado e distribuído durante o evento e fotografias do acervo Paine! Instantâneo, esse artigo busca relacionar as estratégias de gestão utilizadas no festival que favoreceram essa profissionalização.

Hoje e ontem: gestão cultural e antecedentes do Festival Aldeia do Velho Chico

Petrolina é uma cidade do sertão pernambucano, distante 713 km da capital Recife, com população estimada em 386.786 habitantes (IBGE, 2022). Ela integra a região do submédio São Francisco e, junto com a cidade baiana de Juazeiro, forma o Polo da Rede Integrada de Desenvolvimento Econômico (RIDE) Petrolina-Juazeiro¹⁶⁵, com vocação econômica voltada para a fruticultura irrigada e o agronegócio. No campo da cultura a ausência quase que total de políticas públicas por parte do município permanece como conduta principal. Mesmo os editais lançados pelo Governo do Estado pouco refletem à produção do interior, com boa parte dos recursos destinados a projetos da capital e região metropolitana do Recife. Uma história que dura décadas.

Voltando um pouco atrás, na virada do Século XX para o Século XXI, a realidade do mercado de trabalho para artistas e técnicos da arte era ainda mais precária. A produção artística era pulverizada e seus criadores a tinham como renda complementar, quando não, como lazer. É o caso do Grupo de Teatro Amador de Petrolina (GRUTAP)¹⁶⁶, fundado em 1998, cujos integrantes não eram remunerados pelos seus trabalhos, sendo os recursos advindos da bilheteria destinados à manutenção do grupo e ao financiamento de novos espetáculos. (GUIRRA, 2021).

As criações desses artistas nasciam de experimentações empíricas e de trocas entre os pares. Nesse contexto, o SESC Petrolina, presente na cidade desde 1991, ofertava cursos nas linguagens artísticas com professores locais que possuíam notório saber nas áreas. Até o ano de 2008, não existiam cursos superiores no campo das Artes na região¹⁶⁷ e quem buscava formação, normalmente nas capitais, dificilmente retornava.

A promoção do festival de arte realizado por entidades estudantis nesse período, acendeu a fa!ulha que mobilizou os artistas a se organizarem politicamente, acenando para a vocação dos espaços educacionais em problematizar a articulação entre política e cultura. As prefeituras de Petrolina-PE e

165. Embora fique em outro Estado, a cidade de Juazeiro na Bahia forma uma conurbação com Petrolina. As cidades são divididas pelo Rio São Francisco e unidas pela ponte Presidente Dutra.

166. Em 1999 o grupo passou a se chamar Teatro Popular de Arte (TPA) e é o grupo mais antigo em atividade na região.

167. TORRES, em sua dissertação de mestrado intitulada Paine! Instantâneo: processos e imagens de uma cena artística em formação apresenta uma linha do tempo que ilustra a implementação de cursos superiores no campo das Artes na região de Petrolina-PE e Juazeiro-BA.

Juazeiro-BA também adotaram o modelo de festival após anos de ausência. Iniciativas essas que não tiveram continuidade evidenciando a ineficiência do poder público em estabelecer ações mais consistentes no campo da cultura. Infelizmente, esta não é uma realidade exclusiva dos governos municipais de cidades do interior, sendo uma das marcas da gestão cultural em todo território nacional (RUBIM, 2008).

Embora tímidas, estas ações foram fundamentais para as mudanças de perspectivas que se seguiram naquele contexto. Em 2004, os trabalhadores da cultura criam a Associação dos Artistas e Técnicos de Teatro e Dança de Petrolina (ARTEDAP) imbuídos do desejo de fazer arte na cidade de forma profissional. Favoreceram essa atmosfera os debates promovidos pelos Fóruns Setoriais de Cultura, realizados pelo Ministério da Cultura em nível nacional, sendo um dos seus principais temas a interiorização das políticas públicas de cultura no Brasil como forma de combate às desigualdades territoriais construídas historicamente na área. O Plano Nacional de Cultura (PNC) elaborado nesse momento a partir da escuta da sociedade civil e de especialistas, abordou a cultura “a partir das dimensões simbólica, cidadã e econômica, e esta última, construída a partir da compreensão da cultura como instrumento de promoção do desenvolvimento socioeconômico sustentável.” (MINC, p. 39, 2011)

Nesse panorama, também em 2004, o próprio SESC se apresentou como um mercado de trabalho, num processo de reestruturação do setor de cultura. O bailarino Jailson Lima que já ministrava aulas de dança na instituição tornou-se coordenador e foi aberta uma seleção de emprego para profissionais de outras linguagens artísticas. Em 2005 essa equipe recebeu a responsabilidade de realizar o Festival Aldeia do Velho Chico, que nesse estudo aparece como pano de fundo para a profissionalização de artistas, técnicos das artes, produtores e gestores culturais, embora seja relevante frisar a importância dos sujeitos que assumiram a arte como seu campo de labor profissional para além da instituição SESC.

Camadas do Festival Aldeia do Velho Chico e suas implicações na profissionalização em arte em Petrolina

Inicialmente, o Festival Aldeia do Velho Chico funcionava como uma espécie de laboratório autodidata para os profissionais que criavam, planejavam, coordenavam e executavam as ações. Mas esse não é um privilégio dessa cena artística. Segundo Barros (p. 27, 2008), “na área da cultura, ainda é dominante uma espécie de ‘pragmatismo impregnante’, que faz do bom senso e do ensaio e erro metodologias de trabalho”. Se por um lado a inexistência de uma delimitação clara de funções, onde todo mundo fazia tudo, favorecia o campo das experimentações em atividades diferentes, visto que ampliava o escopo das vivências individuais, por outro, refletia em termos de gestão cultural, o que Barros (p.28, 2008) descreve como “práticas frágeis, autorreferentes e óbvias”.

Na 3ª edição (2007) a aposta para tentar profissionalizar as demandas técnicas do festival foi trazer profissionais de Recife. Isso implicou em aumento dos custos e desgastes interpessoais, não estando os profissionais de fora familiarizados com os imprevistos necessários para superar as limitações da estrutura local. A partir das edições seguintes, a solução encontrada foi oferecer capacitações para os artistas, técnicos e produtores locais que atendessem as demandas do festival, estabelecendo a curto prazo o que Barbosa e Coutinho (2009, p. 8-9) chamam de “formação em serviço”, e criando a médio prazo um mercado cultural local minimamente autossuficiente. Na medida em que foram se capacitando, esses profissionais foram substituindo o imprevisto por planejamento, o que exigia a qualificação dos equipamentos e ferramentas, impactando positivamente o resultado do serviço prestado.

Os reflexos são perceptíveis nas fichas técnicas presentes nos catálogos do festival e elucidam a complexidade da atividade artístico cultural, composta por pequenas partes para atingir o objetivo final que é o consumo do trabalho artístico pelo público. Funções como iluminador, roadie, trilha sonora, encenação, cenotécnica, preparação de elenco, assessoria de imprensa, entre outras, vão com-

pondo o leque do campo profissional na região. Outro fato que ganha destaque é a inserção na 6ª edição do festival (2010) do registro profissional de artistas do Teatro e da Dança através do SATED-PE (Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão no Estado de Pernambuco).

Aqui cabe um parêntese. Embora estejamos tratando da profissionalização no campo da arte como meio de trabalho e subsistência, e refletindo sobre aspectos de mercantilização também em termos monetários e das relações de poder que isso implica, não podemos perder de vista que o ato frutivo é uma ação de consumo. Rubim (p. 51, 2008) esclarece: “Todos os cidadãos são potencialmente consumidores da cultura, quando ela não está subordinada a uma lógica mercantil, que restringe o consumo somente em troca de dinheiro. Sem o consumo, em seu sentido mais amplo, a cultura não se realiza”. Esse pensamento infere diretamente no Programa de Formação de Plateia mantido pelo SESC e que também atravessa o festival que atende principalmente estudantes de escolas públicas, facilitando o acesso a exposições e espetáculos e realizando conversas entre o público e os artistas sobre seus processos criativos.

Ainda é possível citar:

1. formação continuada dos artistas em suas linguagens específicas, o que tem refletido na qualidade dos trabalhos artísticos – como referência parcial, apenas no Aldeia do Velho Chico no recorte que vai de 2005 a 2018 foram ofertadas 109 capacitações profissionalizantes na área de Arte e cultura;
2. remuneração de todos os profissionais envolvidos no festival – este é um marco importante, pois, em certa medida, estabeleceu um parâmetro salarial para as atividades artísticas na região e chamou a atenção para a necessidade de remuneração do trabalho do artista, mesmo em situações de produção intelectual.
3. criação de espaços de escuta e trocas de experiências com outros artistas e gestores em processos de intercâmbio – fundamental para estabelecer o dinamismo vital de qualquer cultura e arejar, através de negociações simbólicas, a cena local;
4. investimento na modernização dos equipamentos culturais e ferramentas – em 2009 foi inaugurada a Galeria de Arte batizada de Ana das Carrancas, Patrimônio Vivo de Pernambuco, e em 2013 o auditório passou por uma reforma para se adequar as especificações de um teatro, sendo nomeado de Teatro Dona Amélia em homenagem à mestra do Samba de Véio. Atrelado aos equipamentos vieram as vagas de trabalho para profissionais qualificados para atuar com as novas ferramentas;
5. uso dos espaços públicos – ampliar a percepção sobre a cidade para estabelecer novos lugares de atuação desses profissionais. Na prática, estes espaços passam a ser “ocupados” com outras atividades artísticas que independem do festival/SESC;

Para além destas questões diretamente ligadas ao festival, outras se desdobram em decisões particulares dos trabalhadores de cultura em Petrolina. A formação em cursos superiores, a criação de grupos e coletivos, e a proposição de outros festivais fazem parte desse novo cenário.

Conclusão

Diante dos pontos apresentados neste esforço de escrita podemos identificar uma relação complementar entre as ações *formação-criação-intercâmbio-fomento-consumo* presentes no festival, e que torna possível a manutenção dessa cena artística em termos propositivos. No entanto, é importante destacar a necessidade de políticas públicas que criem condições de sustentabilidade para as atividades artísticas e culturais. É preciso que o Estado assuma o seu papel, assegurando deveras a

existência da cultura enquanto instrumento de desenvolvimento socioeconômico como assumido no Plano Nacional de Cultura. Como diz BOTELHO (p. 87, 2011)

“as artes, em suas diversas manifestações, criam riqueza e trabalho e permeiam muitas áreas de nossa vida. E como são expressões da criatividade humana, têm como resultado processos de identificação em nível tanto pessoal, como comunitário e nacional, e são fonte de entretenimento, de crescimento espiritual e entendimento internacional.”

Após dezoito anos, a experiência de gestão cultural do Festival Aldeia do Velho Chico se reflete na organização dos grupos e coletivos da região. Dentro da própria instituição é replicado em outros projetos e unidades do Estado de Pernambuco. Com um calendário de eventos culturais consolidado, a unidade em Petrolina conseguiu desenvolver ações sistematizadas e contínuas aprimorando a experiência da *Aldeia*. Vale lembrar que a cultura é dinâmica e está em constante mutação, exigindo daqueles que a tem como labor flexibilidade, criatividade e aprimoramento constante.

REFERÊNCIAS

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

BARROS, José Márcio. O profissionais da cultura: formação de quadros para o setor cultural. (entrevista). **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n. 6, p. 21-28, jul./set. 2008.

BAYARDO, Rubens. A gestão cultural e a questão da formação. **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n. 6, p. 57-65, jul./set. 2008.

BOTELHO, Isaura. Criatividade em pauta: alguns elementos para reflexão. Ministério da Cultura. **Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações, 2011 – 2014**. Brasília, 2011.

BRASIL. **Ministério da Cultura**. Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações, 2011 – 2014. Brasília, 2011.

Catálogo Palco Giratório. CRUZ, Sidnei. Manifesto das Aldeias. SESC Nacional, 2005.

CRUZ, Sidnei. **Uma utopia da aldeia**: cultura e coletividade anônima. Mobile (coleção de mini-ensaios). São Paulo: Lumme Editor, 2015.

_____. **Mostra Sesc Cariri de Cultura**: a aldeia como política para o desenvolvimento cultural local. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010.

GALIANO, Thom; TORRES, Edneide (Org.). **Sua parte,**

parte de você: recortes do Instantâneo. Recife: Li-ceu, 2015.

GUIRRA, Joyce. TPA: três décadas de história na cena teatral pernambucana. **Revista Cena, café e conversa**, Petrolina, n. 1, s/p, set. 2021.

RUBIM, Antonio. Formação em organização da cultura no Brasil. **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n. 6, p. 47-55, jul./set. 2008.

_____. Políticas culturais e sociedade do conhecimento no Brasil. **Revista de Investigaciones Políticas e Sociológicas**. Universidade de Santiago de Compostela, v. 7, n. 1, p. 127-142, 2008.

_____. Políticas culturais e novos desafios. *Revista Matrizes*. Ano 2, n. 2, p.93-115, 1 sem/2009.

SEBRAE. Negócio, cultura e criatividade: guia para empreendedor na economia criativa. Recife, 2015.

TORRES, Maria Edneide. Pannel Instantâneo: processos e imagens de uma cena artística em formação. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Território Semiárido) Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2022.

Podcast Mídias à Margem #8Aldeia do Velho Chico. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/1NJEX8j4fNhrHrOdBj4Xn8?si=k9JNT3DERISkp_WLn1m9pw. Acessado em: 16/11/2020

<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/petrolina.html>

RELATO DE EXPERIÊNCIA EU PENSO... IMAGINO E FAÇO! -ECONOMIA CRIATIVA

Maria Jaqueline Barboza Gomes¹⁶⁸

Resumo

O presente trabalho visa relatar as experiências vivenciadas com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e com as turmas da EJA Médio EAD, da Unidade Executiva Sesc Garanhuns, diante do desenvolvimento do projeto de Economia Criativa intitulado como EU Penso... Imagino e Faço!

O mesmo teve como objetivo geral despertar nos discentes a curiosidade e o interesse pela busca de alternativas econômicas que pudessem servir como fonte de renda, principalmente para aqueles alunos que por motivos distintos perderam seus empregos durante o período de pandemia ou que buscam por uma melhoria em sua receita familiar.

Nesta perspectiva de aprendizagem baseada em projetos, procurou-se descrever as vivências entre estudantes e os docentes das disciplinas envolvidas.

Palavras - chave: ECONOMIA CRIATIVA, CRIATIVIDADE, INOVAÇÃO, LUCRO.

INTRODUÇÃO

As transformações que são características de um mundo moderno são cada vez mais impactantes e significativas para sociedade, fazendo com que todos os indivíduos estejam constantemente reinventando-se em busca de uma melhor qualidade de vida, tanto para si quanto para seu meio social.

Dessa forma, nos últimos anos a educação vem sendo considerada, por muitos, a base de uma nação. É nesta onde são formadas boa parte dos valores e das habilidades dos cidadãos de cada país e, sendo assim, ser criativo é uma estratégia que vem se tornando fundamental para ser bem-sucedido.

Em tempos de crise, as ações criativas vem destacando-se como uma forma decisiva para que a inovação entre em cena com os processos e recursos que estão à disposição, levando as pessoas a desenvolverem alternativas de sobrevivência cada vez mais dinâmicas, eficazes e que tragam retorno em um curto prazo de tempo.

Dentro dessa lógica, é essencial nos reinventar todos os dias, repaginar nossas carreiras, e nossos modelos de negócio. O lucro, antes prioritariamente financeiro, passa a ser reavaliado por ângulos que ressignificam o conceito de sucesso. Alteram-se os critérios para o que seria uma pessoa ou um negócio bem-sucedido, colocando em pauta outras motivações compensatórias: realização de objetivos, desenvolvimento pessoal, satisfação criativa. Urge sabermos de onde vêm os alimentos que comemos, cresce o consumo de orgânicos, aparecem projetos na gastronomia, fala-se em baixo consumo, o consumidor quer saber que o que consumimos respeita um ciclo sustentável e por conta

168. Maria Jaqueline Barboza Gomes, pernambucana, graduada no Ensino da Geografia, Especialista em Geografia pela Universidade de Pernambuco – UPE e em Sociologia pelo Instituto Pró Saber. Trabalha com as disciplinas de Geografia, História e Artes nos anos finais da Educação de Jovens e Adultos, EJA, da Unidade Executiva Sesc Garanhuns, atuando também como Professora Tutora da EJA Médio EAD.

disso cresce também o ato da compra como um fator social. É fundamental compreender os novos valores para entrar em sintonia com esse novo mundo, como afirma Albert Einstein, 1929:

“A imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado. A imaginação envolve o mundo.”

Tendo como base para desenvolvimento desta experiência o período pandêmico e pós-pandêmico que as sociedades vivenciam, assim como também analisando as histórias de vida de discentes e o grande interesse destes por uma atividade produtiva, pensou-se na alternativa de desenvolver ações que pudessem trazer um retorno financeiro para os mesmos, e assim também desenvolver habilidades que possam propiciar sentimentos como perseverança, autoconfiança, autoestima, perspectiva de vida e de negócio, independência financeira e pró- autoísmo.



Como podemos observar, no gráfico anterior, falar em Economia Criativa vai muito além do uso somente da imaginação e da criatividade. A mesma engloba conceitos voltados para a ideia de sustentabilidade (uso racional dos recursos naturais), inovar as práticas, o processo de inclusão e a diversidade de culturas presente em todo espaço, dentre outros.

A Economia Criativa gira em torno de projetos que, com ideias de interesse, valorizam a criatividade e possam ser práticos, gerando resultados diretos para os envolvidos. Com muitas profissões tradicionais e setores acabando, seja devido à crise financeira ou pelo crescimento tecnológico, a criatividade é uma necessidade em todos os meios. Por isso, a Economia Criativa é certa no atual momento da sociedade.

JUSTIFICATIVA

A economia criativa vem crescendo no mundo de forma sustentável nas últimas décadas, demonstrando sua capacidade de resistir às crises econômicas e de estimular uma cultura empreendedora na juventude. Sendo assim, o presente projeto desenvolveu-se com alunos do VII, VIII Módulos e turmas da EAD da Educação de Jovens e Adultos, da Unidade Executiva Sesc Garanhuns, onde todos os estudantes, ativamente, participaram das etapas de trabalhos para finalização dos objetos confeccionados até o produto acabado. Para atender aos objetivos propostos para o estudo, o universo de

pesquisa foi levantado por meio de referenciais teóricos sobre economia criativa e inovação, sendo analisados a interrelação entre os temas, bem como o panorama destas atividades no Brasil, levando em consideração os ambientes de inovação e questões relacionadas à propriedade intelectual. A partir destes dados, foi construída a hipótese de que ambientes de inovação com direcionamento para atividades da economia criativa podem aumentar a sustentabilidade destes negócios na perspectiva da inovação de processo de negócio (OECD, 2018). Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi documental e bibliográfica, onde a coleta de dados ocorreu por meio de análise de documentos das instituições relacionadas à temática de economia criativa e/ou inovação, tais como relatórios, estudos, editais, chamadas públicas e metodologias, além de sites e outras mídias. Com o levantamento destes dados, a construção do método foi possibilitada por meio de:

- Entendimento das características dos empreendedores criativos e setores incluídos na cadeia da economia criativa;
- Levantamento de tipos de inovação e os seus ambientes, além de instrumentos de proteção de ativos;
- Verificação de modelos de atendimento de ambientes de inovação direcionados à economia criativa, identificando os pontos comuns;
- Identificação das fraquezas e ameaças existentes no setor, direcionando a metodologia para mitigar os problemas levantados.

A metodologia proposta foi dividida em três etapas, levando em consideração a necessidade da preparação do ambiente antes da intervenção sobre inovação para os empreendedores da economia criativa, um programa de pré-incubação e posteriormente a incubação. O modelo tem possibilidade de ser aplicado em diferentes localidades, podendo suas etapas serem realizadas de forma interdependente. Foram observadas ainda as adaptações necessárias à realização de atividades remotas, evitando a necessidade de deslocamentos e aglomerações.

SÍNTESE DA VIVÊNCIA DO PROJETO

A criatividade é uma característica ligada diretamente à condição humana. No entanto, isso não significa que a criatividade sempre teve a atenção estratégica para a economia. O conceito de Economia Criativa surge como resultado de tentar medir o valor da produção criativa. Diante de tal contexto, as atividades desenvolvidas pelos estudantes tiveram por objetivo proporcionar aos mesmos a oportunidade de conhecer técnicas simples, dinâmicas e que ao mesmo tempo podem ser reaproveitadas como uma fonte de renda.

As propostas de trabalhos práticos feitas aos discentes tiveram como base o uso de materiais recicláveis e /ou de baixo custo para aquisição, contudo, o seu reaproveitamento contribui de forma significativa com a ideia de sustentabilidade, economia e responsabilidade social. Tendo em vista que a sustentabilidade serve como uma alternativa de garantia da sobrevivência dos recursos naturais do planeta ao mesmo tempo que permite que os humanos e a sociedade como um todo, encontrem soluções ecológicas de desenvolvimento, considera-se como algo transdisciplinar capaz de afetar as mais distintas áreas. Sendo de grande importância para tudo, uma vez que preserva os mais variados tipos de recursos para que seu uso não acarrete esgotamento e possa ser usufruído por gerações futuras. Todos estiveram envolvidos ativamente em todas as etapas de produção dos objetos propostos para confecção, tais como chaveiros de resina, vasos decorativos de gesso e bolsas de corda. Também foi feito uso dos diversos espaços da unidade escolar, onde os estudantes, subdivididos por equipes, realizaram em conjunto a montagem dos objetos propostos.

O resultado obtido através das atividades desenvolvidas coletivamente foram bolsas, chaveiros de resina e vasos de gessos que estão sendo expostos na feira de Economia Criativa durante a realização do Seminário.

REFERÊNCIAS

OCDE - Organization for Economic Co-operation and Development. Manual de Oslo: Diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação (3a ed., Finep, Trad.). Riode Janeiro: Author; Eurostat; Finep, 2005.

PORTO DIGITAL. Chamada pública para incubação de empreendimentos da Economia Criativa no Porto Digital (CP 01/2012). Porto Digital: 2012.

Albert Einstein: Philosopher-Scientist. Evanstone, Ill: Library of Living Philosophers, 1949. p. 240-241.

ANEXOS

1.0 – CONFEÇÃO DE VASOS DECORATIVOS DE GESSO



Imagem 01 –
Seleção do Papelão e
Desenho dos moldes



Imagem 02:
Cortes do papelão para
criação dos Moldes



Imagem 03 –
Trabalho com Gesso



Imagem 04 –
Etapa de lixar os Vasos

1.1 – CONFEÇÃO DE CHEVEIROS DE RESINA



Imagem 05 –
Preparo da resina e orga-
nização nas formas



Imagem 06 –
Exemplo do
chaveiro ponto

1.2 – CONFEÇÃO DE BOLSAS COM PAPELÃO E CORDA



Imagem 07 –
Corte do Papelão
para confecção
dos moldes



Imagem 08 –
Confecção da bolsa



Imagem 09 –
Bolsa pronta

OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DO SAMBA DE COCO DE ARCOVERDE-PE¹⁶⁹

Paula Santos Lourenço¹⁷⁰

RESUMO

Considerado patrimônio cultural, o samba de coco de Arcoverde-PE tem sua origem no início do Século XX, com o canto e dança em casas de família. Ao longo dos anos, o ritmo mantém sua tradição, mas passou por mudanças nas formas de cantar, compor, tocar, dançar, apresentar-se e interagir com o público. O presente artigo tem como objetivos detalhar, sem exaurir, essa transformação, especialmente da década de 1970 até o momento; identificar como se encontram os grupos de coco, bem como informar suas perspectivas. Para isso, foram realizadas entrevistas com integrantes dos grupos, buscando relacioná-las com estudos já existentes sobre o coco arcoverdense, e analisá-las sob a luz da literatura de criatividade e processos de criação de Fayga Ostrower (2014). Dessa forma, espera-se contribuir com a memória dessa cultura de tradição.

PALAVRAS-CHAVE: samba de coco; cultura popular; patrimônio cultural; processos de criação.

Introdução

O Brasil é um país rico em bens culturais. Um deles é o coco, ritmo de origem africana e indígena que surgiu no Nordeste, na época em que negros escravizados cantavam nos engenhos com o objetivo de passar o tempo enquanto quebravam o fruto para alimentação e para aliviar a opressão. Há indícios de que o ritmo nasceu no estado de Alagoas, quando este ainda integrava a capitania hereditária de Pernambuco, porém falta consistência à informação. O que se sabe, verdadeiramente, é que o coco está presente em toda a região, com destaque para Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Ceará, trazendo elementos diferenciados em cada um deles (CARVALHO, 2021).

Embora impreciso em seu berço, o coco está marcado por vários gêneros: coco de roda, coco de pareia e samba de coco, por exemplo; e suas variedades, como coco de praia, coco de zambê, coco de milindô, coco de sertão e coco de usina, entre outros. Além disso, há o coco de embolada e o de literatura de cordel, conforme relata Lima (2018).

Em Pernambuco, o coco está presente do litoral ao sertão. Um deles é o samba de coco de Arcoverde, município situado a 255 quilômetros do Recife. Esse ritmo começou na cidade, também conhecida como “Terra do Samba de Coco”, no início do Século XX. Apareceu como uma brincadeira de família e amigos que cantavam e dançavam batendo os pés para assentar o barro que formava o piso das casas de taipa da época.

169. Trabalho apresentado para a disciplina Criatividade e Processos Criativos.

170. Aluna do Mestrado de Indústrias Criativas - Universidade Católica de Pernambuco.

O samba de coco de Arcoverde-PE tem origens africanas e indígenas (JALES, 2016, *apud* CARVALHO, 2021). Ao longo do tempo, foi trazendo elementos dos trovadores sertanejos e do baião. Do ponto de vista de religiosidade, possui influência, para uns, da umbanda, do candomblé e da jurema e, para outros, do catolicismo, haja vista que o coco foi e é cantado no período de maio, mês do novenário de Maria, mãe de Jesus, e no período de festas juninas.

Considerado patrimônio cultural, esse samba de coco sertanejo tem como característica, desde seus primórdios, quatro instrumentos musicais: o ganzá, o pandeiro, o triângulo e o surdo. Nos anos 1990, ganhou um quinto elemento, o tamanco, para realizar as pisadas conhecidas como trupés.

O grupo mais antigo é o das Irmãs Lopes, hoje comandado pela mestra Severina Lopes. Em 1916, sua família saiu de Garanhuns e de Correntes, municípios do Agreste pernambucano, para se instalar em Arcoverde, que ainda era chamada “Olho D’Água dos Bredos”, em busca de sobrevivência a partir da agricultura. Os avós de dona Severina, Pedro Gomes da Silva e Clara Maria da Conceição, deram início à brincadeira na família, até como uma forma se comunicar e se integrar socialmente.

Com o passar das décadas, o ritmo saiu estritamente dos lares e foi ganhando espaço nas festas de aniversário, casamento e batizados, adentrando na comunidade. Entre os partícipes dessas brincadeiras, estavam os integrantes das famílias Gomes e Calixto. O mestre Assis Calixto – patrimônio vivo de Pernambuco – lembra que, aos sete anos de idade, em 1952, saiu do município de Sertânia - PE para Arcoverde, com seus pais e irmãos e, depois que chegou na cidade, vivia dançando coco nas salas das famílias, entre elas, a dos Galegos.

Nos anos 1970, o folguedo aumentou sua projeção na cidade e na circunvizinhança graças a Ivo Lopes (1931-1987), irmão de dona Severina e personagem-chave nessa história, pois foi ele quem que criou a Caravana do Samba de Coco, um caminhão-palco onde o grupo de coco se apresentava com figurino próprio em festas públicas e particulares. Nesse período, o coco deixou de ser um brinquedo e tomou ares de produto, pois os integrantes passaram a cantar e dançar com figurino, em palco e recebendo cachê.

Após a morte de Ivo Lopes, o samba de coco passou por um período de ostracismo, sendo retomado por outro personagem emblemático na cidade: Lula Calixto, vendedor ambulante que passava o dia comercializando cocadas e outros produtos, tocando pífano e dançando coco nas ruas. Chegou a ser tido como louco por muitos arcoverdenses, mas foi graças à sua liberdade de expressão que ele conseguiu chamar atenção de uma funcionária da Fundação de Cultura de Pernambuco (Fundarpe), Maria Amélia Campello, a qual propôs realizar o resgate do coco, por meio de diálogo com as famílias brincantes. Em 1992, constituiu-se o grupo Samba de Coco Raízes, com 35 integrantes.

No dia 15 de novembro de 1999, Lula Calixto faleceu precocemente, aos 41 anos, vítima da Doença de Chagas. Mesmo com a morte de sua nova liderança, o grupo manteve-se firme e, em 2000, gravou o primeiro CD, intitulado “Coco Raízes de Arcoverde”, financiado pela Funarte (Fundação Nacional de Cultura).

Apesar da gravação e dos shows, o grupo apresentou dificuldades para permanecer unido. Em 2004, houve uma cisão, com a formação, liderada pela mestra Severina Lopes, do grupo de coco Irmãs Lopes. O Samba de Coco Raízes manteve-se até o ano de 2009 com a família Calixto e o mestre Cícero Gomes, quando ele saiu e formou seu próprio grupo, o Samba de Coco Trupé de Arcoverde. A família Calixto, por sua vez, seguiu com o Samba de Coco Raízes de Arcoverde.

No início dos anos 2000, os grupos de coco de Arcoverde-PE ganharam projeção nacional e internacional, com turnês em várias cidades brasileiras, entre as quais, Rio de Janeiro e São Paulo, e no

exterior, como Alemanha, França e Noruega. Um grupo musical arcoverdense que traz elementos do coco, o Cordel do Fogo Encantado, também realizou viagens nacionais e internacionais, apresentando uma proposta musical inovadora, como aponta LIMA (2018).

Nesse período, outros grupos de samba de coco foram constituídos e, atualmente, há sete deles na cidade. Além dos tradicionais Irmãs Lopes, Raízes de Arcoverde e Trupé de Arcoverde, existem o Quebra Coco Aliança (2004), Pisada Segura (2015) e Fulô do Barro (2016), formado por adolescentes, jovens e adultos, além do Erêmin (2016), composto, em sua maioria, por crianças e adolescentes, que contribui para manter viva a tradição entre os jovens. A maioria dos grupos sofreu fortemente os impactos provocados pela pandemia da Covid-19 e, em 2022, começaram a retomar suas atividades com os festivais e o ciclo junino.

O interessante é que os grupos de samba de coco buscam, de uma maneira ou de outra, assegurar a tradição desse bem cultural, com foco nos instrumentos, letras das músicas e/ou na pisada, entre outros componentes. Entretanto, todos eles possuem características diferentes e alguns trazem elementos novos, proporcionando renovação, mas, ao mesmo tempo, reforçando a importância da manutenção do legado dos mestres coquistas, designação genérica para as pessoas que brincam o coco.

O presente artigo procura detalhar, sem exaurir, como aconteceu o processo de criação desse ritmo na cidade ao longo dos anos, especialmente dos anos 1970 até o momento. Busca contribuir, dessa forma, com o registro do samba de coco de Arcoverde-PE, ainda muito pautado na oralidade, de modo a preservar a cultura de tradição do município e do estado.

METODOLOGIA

Para elaborar o artigo, empregou-se o método da pesquisa qualitativa. Foram realizadas entrevistas em profundidade semi-estruturadas com integrantes de seis dos sete cocos da cidade: Amanda Lopes, do coco das Irmãs Lopes; mestre Cícero Gomes, com o apoio do filho, Valette Gomes, e sua esposa, Maria Gomes, do samba de coco Trupé de Arcoverde; mestre Assis Calixto, do grupo Raízes de Arcoverde; Marcelo Cavalcanti, do Fulô do Barro; e Neydson Lira, do Pisada Segura; realizadas, nesta ordem, presencialmente de 13 a 14/7/2022, em Arcoverde-PE; e João Paulo de Lima, do Quebra Coco Aliança; realizada virtualmente (pela ferramenta do Zoom, fazendo o elo Recife-PE com Arcoverde-PE), no dia 16/7/2022, devido à incompatibilidade de agendas do entrevistado e da entrevistadora. O grupo Erêmin foi excluído da entrevista por se tratar de um grupo composto em sua maioria por crianças e adolescentes.

O trabalho quis relacionar os depoimentos obtidos nessas entrevistas com estudos já realizados sobre o coco arcoverdense. Buscou analisar, sem exaurir, esse bem cultural, sobretudo dos anos 1970 aos tempos de hoje, sob a luz da literatura de criatividade e processos de criação de Fayga Ostrower (1975). Houve a utilização de fotografias reproduzidas do acervo pessoal dos entrevistados ou tiradas pela entrevistadora; e a pesquisa de textos de reportagens e vídeos disponíveis na internet, que colaboraram para a compreensão do contexto desse patrimônio cultural no município.

DA PISADA DO BARRO AO *STREAMING*

Quem vê um grupo de samba coco de Arcoverde-PE se apresentando no palco nem sempre tem dimensão de que tudo começou com uma brincadeira para que as pessoas pudessem, de forma mais leve e divertida, assentar o piso de barro de suas casas de taipa no início do Século XX. Ao longo dos anos, esse folguedo foi ampliado e transformado em suas letras, na melodia, nos instrumentos, na forma de dançar, no figurino e no modo de se apresentar e lidar com público. Apesar das mudanças,

os mestres e coquistas da nova geração têm um propósito: preservar essa cultura popular. Almeida (2011) pontua que:

“(...) a apresentação de um grupo que canta e dança embute repetições e transformações que valem como fundação e renovação de referenciais para a construção de sentidos históricos, na comunidade à qual o grupo pertence ou além dela.” (ALMEIDA, (2011, p. 11)

Quando começou, os puxadores de coco cantavam nas casas e homens e mulheres faziam o coro, com a dança nas casas noite adentro, animados por cachaça – temperada – para assentar o barro no piso das casas, e depois, para embalar batizados, casamentos ou novenas. O brincar era dessa forma. O improviso estava em tudo, desde os versos até os instrumentos, pois o primeiro ganzá foi uma lata de leite com grãos (Ver Apêndices).

Nos anos 1970, Ivo Lopes enxergou a possibilidade de transformar esse brinquedo em algo mais comercial, em produto, como frisa Amanda Lopes, criando a Caravana do Coco com sua família e outros integrantes, animando festas da cidade. Os brincantes não cantavam mais no chão, agora se apresentavam na carroceria de um caminhão, tinham instrumentos profissionais e vestuário adequado para as ocasiões (Ver Apêndices). O resultado do esforço resultou no pagamento de cachês ao grupo, o que incentivou o crescimento do coco, ritmo que consagrou o paraibano Jackson do Pandeiro (1919-1982) e foi influenciado na época pelo rei do baião, Luiz Gonzaga (1912-1989).

Depois do hiato provocado pela morte de Ivo Lopes, em 1986, e o surgimento do Grupo de Coco Raízes de Arcoverde, em 1992, que trazia 35 integrantes das famílias Lopes, Gomes e Calixto, o samba de coco se fortaleceu no município, muito embora tenha havido, posteriormente, a cisão e a formação dos grupos Irmãs Lopes, Trupé de Arcoverde, e a manutenção do Coco Raízes de Arcoverde, entre 2004 e 2009.

A tradição familiar deu espaço para o surgimento de novos coquistas periféricos, que aprenderam com os mestres e, junto com eles, buscaram, neste início de século, manter o folguedo vivo para as futuras gerações, com a realização de shows e oficinas de arte-educação para as crianças e adolescentes nas escolas públicas ou em outros ambientes, que aprendem a cantar e a dançar o coco.

Atualmente, os sete grupos de coco existentes na cidade tentam se reestruturar pós-pandemia da Covid-19, com a retomada das apresentações tanto em Arcoverde quanto em outras cidades de Pernambuco ou fora do estado. Querem levar para o palco o sentimento de que estão vivos e fortes. E não só nos palcos. Como perspectiva, enxergam a tecnologia como agente potencializador do coco. As redes sociais já atuam como amplificadoras de sua arte para o público além do território arcoverdense e as plataformas *streaming* servem como instrumentos valiosos para a manutenção da cultura de tradição no âmbito global, já que as gravações de boa parte dos grupos já estão no Deezer, no Spotify e no SoundCloud, com possibilidade de monetização.

AS TRANSFORMAÇÕES NA MÚSICA

Na época dos negros cativos, o coco se deu através do canto como forma de alívio à opressão. Em Arcoverde-PE, o canto também foi a base dos puxadores de coco e continua até hoje, seguido dos coristas. Nos primórdios do brinquedo na cidade, os puxadores geralmente eram homens e as mulheres davam suporte no vocal. Hoje em dia, já é possível ver mulheres puxando o coco, tendo como pioneira delas a mestra Severina Lopes, cujo grupo é, em sua maioria, formado por mulheres.

Afora relatar a composição dos puxadores e puxadoras e coristas, torna-se premente falar sobre as canções propriamente ditas. Os grupos começaram entoando músicas de domínio público, o

que continuam fazendo, mas já há uma produção de quase três centenas de canções próprias. Só das Irmãs Lopes, no acervo de Ivo Lopes, há pelo menos 120 músicas. O grupo tem letras de Ivo Lopes que já foram regravadas por Genival Lacerda e Lirinha, do Cordel de Fogo Encantado (CARVALHO, 2021). O mestre Assis Calixto já escreveu cerca de 70 músicas. O mestre Cícero Gomes possui pelo menos 10, e os outros grupos também têm algumas dezenas de músicas escritas, embora algumas não estejam registradas.

A maioria dos compositores de coco diz que a música vem de inspiração e não de processo produtivo sistematizado. No caso do mestre Assis Calixto, todas as suas músicas foram compostas depois que ele ficou proibido de cantar as músicas de Ivo Lopes, no início dos anos 2000, conforme relata:

“Parece que foi uma coisa que Deus mandou ela (a promotora de Justiça que o proibiu de cantar as músicas de Ivo Lopes, que ele disse que não cantava) fazer isso para mim, porque, no outro dia, eu comecei a andar e fazer música. Teve dia de eu sair de casa de manhanzinha e voltava com uma melodia. Eu até hoje penso como é que eu fazia essas músicas se eu nunca estudei nada. Abriu a mente assim”. (LOPES, 2022)

Essa “abertura de mente” do mestre Assis se alinha com o que Fayga Ostrower (1975) aborda sobre o *insight*:

“É verdade que até agora os processos intuitivos se mostraram inabordáveis por investigações racionais e fogem mesmo à autoanálise. Surgindo de modo espontâneo das profundezas do ser, não é possível explicar o como e o porquê do caminho. Trata-se, contudo, de processos dos mais complexos estruturados dentro do ser humano, pois no *insight* estruturam-se todas as possibilidades que um indivíduo tenha de pensar e sentir, integrando-se noções atuais com anteriores e projetando-se em conhecimentos novos, imbuída a experiência de toda carga afetiva possível à personalidade do indivíduo. E não há como não ver o caráter dinâmico e criativo do *insight*; o conhecimento é novo, a maneira de conhecer renovando-se dentro do próprio ato de conhecer, também é renovado”. (OSTROWER, 1975, p.67)

Outro mestre que afirma que as músicas vêm “do nada” (*insight*) é Cícero Gomes, também conhecido como mestre Ciço. “Uma música surgiu eu indo para a Chapada dos Veadeiros (GO). Quando eles (os colegas) disseram: - quando foi que você fez esse coco. Eu disse: - tô fazendo agora, pega a caneta aí”, afirmou. “Quando vem a letra assim, eu já boto a melodia”, complementou.

Apesar desse sentimento de pura inspiração, ambos dizem que constantemente estão pensando no coco. No caso de Assis Calixto, suas letras retratam o cotidiano, os animais, as histórias de vida. Cícero Gomes, por sua vez, compôs a “A vida tava tão boa”, em homenagem à sua mãe que morreu nos anos 1970 - a música foi tocada no encerramento das Olimpíadas de 2016, no Rio de Janeiro (). O cotidiano, os animais e as atividades mais lúdicas também são retratados no coco das Irmãs Lopes.

Em outra vertente, os integrantes de grupos mais novos, como Fulô do Barro, Pisada Segura e Quebra de Coco Aliança, como Marcelo Cavalcanti e Neydson Lira, relatam que há inspiração, mas há também momentos em que param para compor, mesmo que a rotina de trabalho não permita certa regularidade. Suas temáticas são mais contemporâneas, abordando o dia a dia da periferia, enaltecendo a cidade de Arcoverde-PE e também retratando o amor. O Fulô do Barro, por exemplo, tem um CD intitulado Pré-Urbano, e uma das suas músicas, “Forró do Cão”, faz uma crítica à violência

sofrida pelos moradores de sua comunidade, que tem a maior vulnerabilidade social no município. Essas criações corroboram para o que pontua Fayga Ostrower (1975, p.56) sobre caminhos intuitivos e inspiração:

“Assim como o próprio viver, o criar é um processo existencial. Não abrange apenas pensamentos nem apenas emoções. Nossa experiência e nossa capacidade de configurar formas e de discernir símbolos e significados se originam nas regiões mais fundas de nosso mundo interior, do sensório e da afetividade, onde a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo que o intelecto estrutura as emoções. São níveis contínuos e integrantes que fluem as divisas entre consciente e inconsciente e onde desde cedo em nossa vida se formulam os modos da própria percepção. São os níveis intuitivos do nosso ser.” (OSTROWER, 1975, p.56)

A coexistência do tradicional com o contemporâneo se faz presente também na forma de documentar essas músicas. Enquanto Assis Calixto anota suas canções em cadernos (FIGURA 3 - Apêndices), contando com o apoio de suas sobrinhas para passar os arquivos a limpo e fazer o registro das músicas; Cícero Gomes, contemporâneo dele, por exemplo, faz uso do celular para gravar as melodias e as letras, já que, como ele mesmo argumenta, não tem muito estudo e a tecnologia o ajudou nisso. Os novos compositores também lançam mão da gravação no celular, como Neydson Lira, do Pisada Segura.

PRESERVAR O ORIGINAL E INCLUIR INSTRUMENTOS

O primeiro instrumento do samba de coco da família Lopes foi uma lata de leite com grãos para sacolejar, que pode ser vista ainda hoje no museu que mantêm em sua casa, em Arcoverde-PE. Com o tempo, o samba de coco da cidade se consolidou com o ganzá, o pandeiro, o triângulo e o surdo. Nos anos 1990, Lula Calixto (FIGURA 4 - Apêndices) introduziu o quinto instrumento: o tamanco para que as crianças e adolescentes prendiam a dançar o coco nas escolas pudessem ouvir o som com mais força.

Pouco depois da criação dos tamancos, que hoje são produzidos e comercializados pelos mestres Assis Calixto e Cícero Gomes (FIGURAS 5 e 6 - Apêndices), surgiu o tablado (FIGURA 7 - Apêndices) para o som o tamanco ficar mais audível nos palcos e evitar também que os tamancos se quebrassem ou ficassem em algum desnível, mas ninguém sabe ao certo quem inventou. Menciona-se que a ideia surgiu no coletivo, ainda na composição original o Samba de Coco Raízes.

Percebe-se, com esses elementos, que um formar no processo de criação, coadunando-se ao que Fayga Ostrower (2014, p. 69) relata sobre o fazer:

“(…) Seja qual for a área de atuação, a criatividade se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar os dados do mundo externo e interno, de transformá-los com o propósito de encaminhá-los para um sentido mais completo. (...) Formar é mesmo fazer. É experimentar. É lidar com alguma materialidade e, ao experimentá-la, é configurá-la. (...)”. (OSTROWER, 1975, p. 69)

Atualmente, o Fulô do Barro, traz o maracá e apitos que imitam pássaros, para lembrar os povos originários da região, Atikun e Kapinawa, e o Pisada Segura fabrica o seu próprio pandeiro de material reciclado – e até o vende –; usa instrumentos comuns ao brinquedo do “Boi”, como a alfaia; e agrega o timbau para fazer a marcação do coco, no lugar do surdo. A marcação tradicional do coco, aliás, como é conhecida hoje, foi introduzida Biu Neguinho, nos anos 1990. Essa marcação já passa por algumas adaptações, como a do grupo Quebra Coco Aliança, que gosta de se diferenciar dos outros

justamente por realizá-la de forma mais acelerada. Essas alterações, embora dialoguem com o tradicional, confluem com o que diz Fayga Ostrower (2014, p.71), que “(...) a atividade criativa consiste em transpor certas possibilidades latentes para o real.”

DAS PALMAS AOS TRUPÉS

No início do samba de coco em Arcoverde-PE, houve o canto e, em seguida, a dança, que, consoante Amanda Lopes, não se dissociavam, mas a separação teria surgido para efeitos didáticos. Hoje em dia, a dança é um dos elementos mais fortes desta manifestação popular. E a dança é um elemento muito rico no samba de coco, conforme pontuam Alboreda & Nogueira (2017), especificamente para o Raízes de Arcoverde, mas que serve para os demais:

“Como a performance é livre, a dança acontece dos modos mais variados, com gestos pouco submissos a regras pré-definidas e sem qualquer registro de formas padronizadas. Os passos das brincadeiras dos diferentes grupos apresentam-se, também, de modo diferente, movidos por um eixo condutor que mais parece regulados pelo trupé, que é o elemento central. Em alguns lugares, a grande roda dá destaque a um casal que, frente a frente, inclinam-se, como querendo encostar os umbigos, a imbigada, popularmente chamada. O samba de coco do grupo Raízes de Arcoverde não faz a imbigada, mas todas as apresentações terminam na grande roda, posterior ao sapateado ou trupé (tropel ou sapateado desordenado que surge do movimento das pernas semidobradas e o bater dos pés no chão com um tamanco de madeira).” (ALBOREDA & NOGUEIRA, 2017, p. 7-8)

Amanda Lopes menciona como se deu o processo de criativo da dança em Arcoverde-PE:

“Antes, a dança começava com as mãos e, depois, passou para os pés. Tirou-se a borracha (do solado das sandálias) e se criou a marcação que hoje chamamos de trupés. Há seis tipos de trupés a partir do Lula (Calixto). Tem a parcela, que é padrão, um, dois, três, e os outros trupés. Os condutores diretos dos trupés de Arcoverde são Valete (Gomes) e Daiane (Calixto), que participaram desse processo de criação e maturação.” (LOPES, 2022)

Na linha do tempo, foi na Caravana de Ivo Lopes que as pessoas que dançavam o coco passaram a usar alpercatas padronizadas para se apresentar ao público. A mestra Severina Lopes, ainda segundo Amanda, relata que a alpercata que dançava coco naquela época era muito mais pesada que o tamanco utilizado atualmente pelos coquistas mais jovens. Os cocos das Irmãs Lopes, Raízes de Arcoverde e Trupé mantêm a tradição dos trupés, inclusive com o uso dos tamancos introduzidos por Lula Calixto.

Nos grupos formados por integrantes que não são dessas famílias, há inovações na dança. O Quebra Coco Aliança realiza, além da dança e da formação da roda, algumas performances, conforme relata João Paulo de Lima:

“A gente criou a Velha do Ribeirão – performada por Wellington Santos vestido de mulher –, que vai para a frente do palco dançar e o “macuqueto” (sic), que é uma brincadeira que surgiu dentro do grupo, que a gente pegou o maculelê e juntou com folgado e fez o “macaguedes” (sic), que é dançando e batendo com os facões. Esse é um tipo de performance que só cabe quando o show é maior, quando o palco é maior, uma coisa mais estruturada.” (LIMA, 2022)

O grupo Pisada Segura atualmente não faz uso tamancos – eles utilizavam no começo nas mãos, solicitando adaptação ao mestre Assis Calixto –, mas Neydson Lira informou que vai retomar seu uso. Ele argumenta que alguns turistas preferem a apresentação sem os tamancos, para que possam ouvir melhor as vozes dos integrantes do grupo.

Para dar um reforço no efeito da dança para o público, os grupos investem no visual, geralmente muito colorido, feito de chita, retalhos ou até viscose. Amanda Lopes esclarece que sua avó Severina Lopes não abre mão do figurino padrão para todos os integrantes. As mulheres usam as saias godês tradicionais do grupo, contribuindo para o efeito de roda e a mestra escolhe até os adereços a serem utilizados. No coco Trupé, as mulheres também usam saias rodadas (FIGURA 8 – Apêndices), os homens mais jovens vestem calças folgadas para garantir o movimento dos trupés e Cícero Gomes uma calça de cós (FIGURA 9 - Apêndices), conforme explica dona Maria, a esposa do mestre e costureira do grupo.

O Raízes de Arcoverde busca trazer vestimentas semelhantes ao Irmãs Lopes e ao Trupé, porém com as cores verde e branco para enaltecer a cidade de Arcoverde. Os grupos mais recentes também investem no mesmo estilo de roupa e em tonalidades que remetam a alguns elementos próprios.

A maioria dos grupos gostaria de trocar de figurino anualmente, entretanto, como o número de integrantes de cada um gira em torno de 15 pessoas, o custo fica muito elevado. Dessa forma, tem-se optado por manter a vestimenta por dois anos, alguns deles por até três anos, já que houve a pandemia e não há recursos para promover a troca.

IMPROVISOS CEDEM LUGAR À DISCIPLINA PARA APRESENTAÇÕES

Os grupos de samba de coco de Arcoverde-PE são chamarizes do São João da cidade, festa que todos os anos atrai turistas de várias localidades de Pernambuco, de outros estados e até do exterior. Quando no município, esses visitantes costumam frequentar as casas dos mestres de coco, bem como assistir aos shows (FIGURA 10 - Apêndices).

Para se apresentarem ao público, os integrantes dos grupos ensaiam, no mínimo, quatro vezes por mês, mas a média é de duas noites por semana. As alterações de frequência ocorrem devido ao horário e ao dia de trabalho das pessoas. O ensaio pode ser geral ou por partes – as músicas, as danças, os instrumentos –, com duração de uma hora a até três horas. A maioria acontece na casa dos próprios coquistas, mas ocorrem os ensaios abertos ao público, quando alguns grupos faturam com a venda de alimentos e bebidas.

Quando há shows programados, os grupos escolhem o repertório em sua maioria no coletivo e partem para os ensaios mais regulares. Dias antes, há o descanso da voz e do físico, e todos alegam que os integrantes dos grupos não bebem antes de subir ao palco. Tanto Cícero Gomes quanto Assis Calixto alegam estar há mais de 30 anos sem ingerir álcool, o que antes era comum nos festejos, com a chamada temperada – álcool com especiarias. O álcool agora só é da bebida carraspana, uma cachaça com a infusão de ervas, vendida por alguns coquistas.

No processo de criação do espetáculo, percebe-se que alguns grupos já conseguem formatar a apresentação conforme a necessidade do contratante, reduzindo o número de integrantes para o tamanho do palco ou do cachê. Chegam a até seis integrantes, mas geralmente têm doze ou quinze integrantes, o que onera os custos e reduz o valor pago a cada participante. O tempo da apresentação também se adapta às necessidades, podendo durar, em média, quarenta minutos, uma hora a até uma hora e meia de show. Terminado o serviço, cada integrante fica livre para aproveitar a noite como o aprouver.

A TECNOLOGIA NO SAMBA DO COCO DE ARCOVERDE-PE

O processo de criação das músicas dos grupos de samba de coco de Arcoverde-PE não apresenta, por ora, elementos digitais integrados à sua composição. O que se encontra mais perto disso, no momento, é a facilidade que a tecnologia proporciona ao mestre Cícero Gomes, que, por não ter estudo formal, pode gravar suas canções no celular, para apresentar ao grupo e ensaiá-las.

Inicialmente gravadas em CD e, depois, em DVD, as músicas foram repassadas para as plataformas *streaming*, como o Spotify, o Deezer e o SoundCloud, sem a inclusão de elementos que ressignificam esse ritmo para a contemporaneidade de consumo. Isso seria distorção da tradição na visão dos coquistas.

Embora não exista a fusão do samba de coco tradicional com elementos digitais, seus integrantes entrevistados, inclusive os mais velhos, são unânimes em relatar que as plataformas de reprodução de música pela internet são importantes para a difusão da sua arte e para a manutenção da tradição, uma vez que estão “nas nuvens”, disponíveis a qualquer momento, em qualquer lugar. Além disso, as plataformas podem, dentro em breve, contribuir para a geração de renda para os grupos, a depender do número de audições.

Graças à tecnologia, alguns integrantes dos grupos de coco já demonstram o interesse de otimizar seu processo produtivo em estúdio. Em vez de gravar um álbum completo, desejariam gravar *singles*, como fazem as bandas conhecidas do ritmo “piseiro”, para lançá-las nas redes sociais Instagram e Tik Tok, conforme detalha Amanda Lopes, do grupo Irmãs Lopes. No entanto, faltam recursos. O mesmo pensamento de gravar *single* é compartilhado por Marcelo Cavalcanti, do Fulô do Barro, até para reduzir custos de gravação de um álbum completo em estúdio.

Observando a influência do digital no processo de divulgação ao público e de contato para contratações de shows, nota-se uma grande revolução. Todos os integrantes dos grupos de coco entrevistados para a elaboração deste artigo entendem que as redes sociais potencializaram a presença dos grupos para além dos limites físicos de Arcoverde-PE e do próprio estado, sobretudo após a pandemia da Covid-19. Desde então, eles estão mais presentes no Instagram e no Facebook.

Todavia, a presença digital de boa parte dos grupos requer maior atenção em seu processo criativo de elaboração, explicando, por exemplo, as origens do coco, seu processo de produção musical, da dança, entre outros itens que poderiam chamar a atenção do público. Alguns já perceberam isso e vêm contando com um integrante da equipe, geralmente mais jovem, para se dedicar às redes sociais. Portanto, acredita-se que, em pouco tempo, aperfeiçoamentos sejam percebidos, assim como foi, no mundo físico, com a inclusão dos tamancos e dos tablados, confirmando que tudo está em processo de mudança.

CONCLUSÃO

O presente artigo conclui que, em mais de um século de existência, o samba de coco de Arcoverde-PE manteve sua tradição, mas se aproximou da contemporaneidade ao confluir com as mudanças inerentes do tempo. Antes, o brinquedo existia para integrar as famílias, com o pisar do barro para aplainar os pisos das residências de taipa; depois, atingiu a comunidade, animando festas de batizado, casamento, novenas e afins; hoje, é o produto de destaque para atração dos turistas no São João da cidade, um dos mais famosos do estado junto com Caruaru e Petrolina, e está presente além dos limites físicos arcoverdenses, através das redes sociais e das plataformas de *streaming*.

A sobrevivência dessa cultura popular se deve, principalmente, à resiliência das famílias Lopes, Calixto e Gomes. Elas passaram pela expansão do coco nos anos 1970 com Ivo Lopes e pelo

ostracismo desse bem cultural ocasionado após a morte deste personagem. Participaram da retomada com o Raízes de Arcoverde, tendo como ícone Lula Calixto; estiveram no auge do reconhecimento, com viagens nacionais e internacionais; sofreram problemas de relacionamentos interpessoais, no início do Século XXI e até enfrentaram a inimaginável pandemia da Covid-19, sem perder o orgulho desse patrimônio cultural e a vontade de repassar o ritmo para as futuras gerações.

As tradicionais famílias coquistas arcoverdenses inspiraram jovens de vários lugares da cidade, trazendo-os para seu convívio, transmitindo seu processo de criação. Para as crianças, ofereceram e oferecem oficinas de coco. Com a juventude, mantiveram, em maior ou menor grau, um diálogo, mesmo que de forma orgânica, não articulada. Essa troca contribuiu para formar os grupos Quebra Coco Arcoverde, Pisada Segura e Fulô do Barro. Importante mencionar que, mesmo que não seja alvo deste artigo, o grupo Erêmin também tem seu valor, devendo ser reconhecido como uma espécie de celeiro de novos talentos para os grupos já existentes.

Este estudo também detalhou os incrementos e as transformações que o samba de coco passou ao longo dos anos. As inovações aconteceram na forma de cantar, incluindo mulheres como puxadoras, e tocar, com a introdução do tamanco e, mais recentemente, de instrumentos indígenas, como os apitos e maracás (ainda não “sacramentados”). Houve mudanças na maneira de dançar, com os trupês e as performances, bem como na forma de se apresentar para o público, com a sistematização dos ensaios para os shows, escolha de repertório, definição de tempo de espetáculo, preparo de figurinos e dedicação antes de subir ao palco.

O atual trabalho pontuou, ainda, que o samba de coco vem se adequando ao digital. Os grupos estão presentes nas redes sociais e nas plataformas digitais, potencializando sua presença para o público além dos limites arcoverdenses, e já vêm garantindo a colocação de suas músicas nas plataformas *streaming*, de modo a perpetuar a tradição para as futuras gerações.

Os acontecimentos relatados neste artigo não foram exauridos, uma vez que seria muita pretensão dissecá-los em sua plenitude, por se tratar de um tema tão rico e instigante. Este trabalho foi elaborado com base em entrevistas com coquistas de seis dos sete grupos existentes em Arcoverde-PE, ligação com os estudos existentes sobre o tema e análise dos depoimentos sob a luz da literatura de criatividade e processos de criação. Por fim, importante frisar que, ao elencar e correlacionar todos esses fatos, o presente artigo buscou, de alguma maneira, contribuir com o registro da memória dessa cultura popular.

REFERÊNCIAS

ALBOREDA, S; NOGUEIRA, J.L.V. **As ressignificações das relações sociais através da festa e da alegria: o samba de coco Raízes de Arcoverde**. Alga-zarra (São Paulo, Online), n. 5, p. 37-52, nov. 2017.

ALMEIDA, M. **Brincadeira e arte: patrimônio, formação cultural e samba de coco em Pernambuco**. Orientador: Roberto Luís Torres Con-duru. – Rio de Janeiro, 2011. 212 f.: il. Tese (Dou-torado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2011.

BEZERRA, J.L. **O samba de coco em Arcoverde-PE:**

fontes de memórias, construindo identidades. In: VII Congresso Nacional em Educação. Comunicado. Mestranda do Curso de História da UNICAP - Uni-versidade Católica de Pernambuco, 2021

CARVALHO, R.V. **A decolonialidade de raça e gênero do samba de coco Irmãs Lopes de Arcoverde-PE**. In: Revista África e Africanidades, Ano XIV – Ed. 38, Maio de 2021 – ISSN: 1983-2354 <http://www.africaeafri-canidades.com.br>. DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n38.dossieartefatos2020.p133-146

LIMA, R.V. **Samba de coco de Arcoverde-PE: práticas e representações na construção de um patrimônio cultural (1980-2010)**. Orientadora Edna Maria Matos Antonio. – São Cristóvão, 2018. 102 f.: il. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

LOPES, A. **Encerramento das Olimpíadas terminou ao som do Samba de Coco de Arcoverde e do frevo pernambucano**. - Publicada em 22 de agosto de 2016. Disponível em <<https://www.blogfalando-francamente.com/2016/08/encerramento-das-olimpiadas-terminou-ao.html>> Acesso em 14 de julho de 2022.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, RJ: 30ª edição, Vozes, 2014.

Entrevistas:

LOPES, A. C. Entrevista Concedida à Autora em 13/7/2022.

SILVA, C.G. Entrevista Concedida à Autora em 13/7/2022.

CALIXTO, A. Entrevista Concedida à Autora em 13/7/2022.

FERRERA, J.P. Entrevista Concedida à Autora em 16/7/2022.

SILVA, M.C. Entrevista Concedida à Autora em 13/7/2022.

LIRA, N.C. Entrevista Concedida à Autora em 14/7/2022.

APÊNDICES



FIGURA 1
Primeiro “ganzá” improvisado das Irmãs Lopes.
Foto: Paula Lourenço, data: 13/7/2022. Arcoverde-PE.



FIGURA 2
Caravana do Coco. Reprodução da foto do acervo pessoal de Cícero Gomes (Coco Trupé de Arcoverde).
Data: 13/7/2022. Paula Lourenço

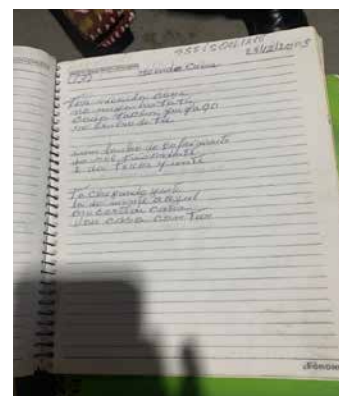


FIGURA 3
Letra de música de Assis Calixto anotada em um dos seus cadernos. Data: 13/7/2022.
Paula Lourenço

FIGURA 4
Lula Calixto em apresentação em uma escola de Arcoverde-PE. Reprodução do acervo da Família Calixto.
Data: 13/7/2022.
Paula Lourenço



FIGURA 5
Mestre Assis Calixto e seus tamancos prontos para venda. Foto: Paula Lourenço. Arcoverde-PE.
Data: 13/7/2022.

FIGURA 6
Tamancos produzidos pelo mestre Cícero Gomes.
Foto: Paula Lourenço. Arcoverde-PE. Data:
13/7/2022.



FIGURA 7
Mestre Cícero Gomes mostra tablado onde os
integrantes do coco dançam com seus tamancos.
Foto: Paula Lourenço. Arcoverde-PE.
Data: 13/7/2022.



FIGURA 9
Calças usadas por integrantes do Coco Trupé de
Arcoverde, com elástico (à esquerda) e com cós (à
direita). Foto: Paula Lourenço. Arcoverde-PE.
Data: 13/7/2022.



FIGURA 8
Saia usada por integrante do Coco Trupé de
Arcoverde.
Foto: Paula Lourenço. Arcoverde-PE.
Data: 13/7/2022.

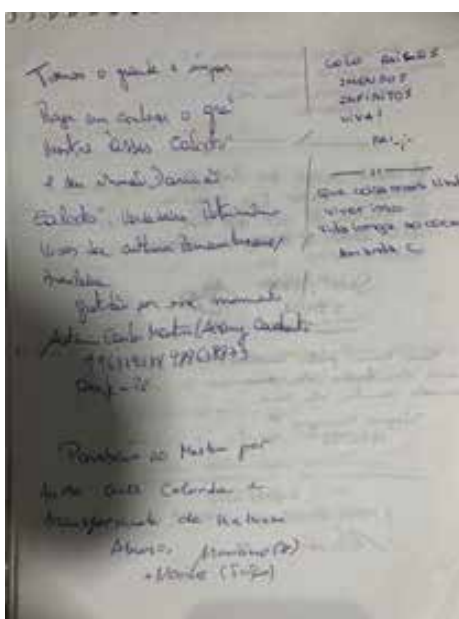


FIGURA 10
Caderno do mestre Assis Calixto
com mensagens de turistas que
visitam sua casa em Arcoverde-PE.
Foto: Paula Lourenço. Arcoverde-PE.
Data: 13/7/2022.

A EDUCAÇÃO DO EMPREENDEDORISMO PARA INDIVÍDUOS DA TERCEIRA IDADE: UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL

Silvio Silva Broxado

RESUMO

Este artigo trata da importância da educação do empreendedorismo para a estabilidade econômica, para o sentimento de ser útil socialmente, para a ressignificação pessoal e profissional para àqueles que chegaram terceira idade, bem como possíveis ações de apoio de órgãos públicos e privados.

Palavras-chaves: empreendedorismo, terceira idade, ressignificação pessoal e profissional

1. INTRODUÇÃO

O envelhecimento é hoje um dos principais temas sociais debatidos nos meios governamentais, acadêmicos e econômicos à proporção que as pessoas estão vivendo mais na escala do tempo, ativas socialmente e com melhor saúde. O incremento no número de pessoas idosas tem algumas consequências, tais quais:

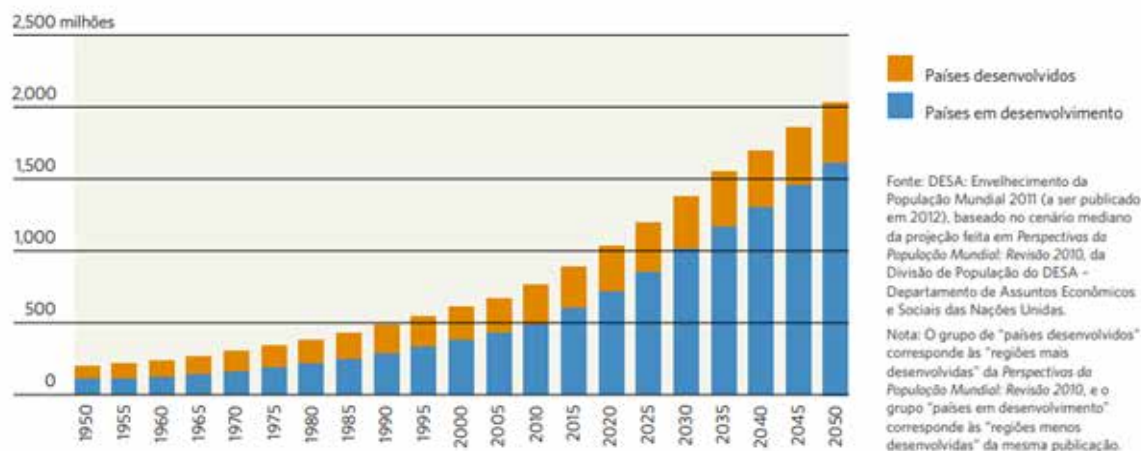
- a. Aumento da pressão no orçamento da seguridade social levando os países destinarem maiores montantes de recursos a um número maior de pessoas cada vez mais, pois o número de aposentados aumenta ano a ano;
- b. Surgimento de dificuldades financeiras nos orçamentos das famílias devido os valores das aposentadorias não serem suficientes para atender suas necessidades básicas de alimentação, medicamentos, moradia, lazer dentre outros.

Logo, sob esse prisma de escassez, surge a necessidade para muitas pessoas na terceira idade em desenvolverem alternativas profissionais para incremento da renda familiar, sendo o empreendedorismo uma delas, a fim de compor e complementar o orçamento familiar. Segundo a OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, formada por 37 países, com sede em Paris, a qual tem o objetivo de construir políticas para melhoria de vida das pessoas, está ocorrendo uma elevação na população de pessoas idosas saudáveis, com capacidade intelectual, profissional, recursos financeiros e vontade de ter uma atividade econômica calcadas nas suas habilidades profissionais incluindo empreendedorismo.

A seguir, o Quadro-1, apresentamos gráfico do Relatório Envelhecimento no Século XXI: Celebração e Desafio que reflete a tendência mundial do aumento da população idosa, elaborado pelo Fundo de população das Nações Unidas e Helpage International.

Quadro-1 – Taxa de crescimento do envelhecimento populacional mundial

Número de pessoas com 60 anos ou mais: Mundo, países desenvolvidos e em desenvolvimento, 1950-2050



Segundo Mazzaferro e Bernhoeft (2016), o Brasil terá em 2050, 260 milhões de habitantes com idade de 40 anos e expectativa de vida em torno de 81,3 anos e cerca de 14 milhões ultrapassando a barreira dos 80 anos, enquanto a Europa Ocidental manterá população elevada entre 40 e 60 anos, confirmando tendência desde a Segunda Guerra Mundial.

O médico brasileiro Alexandre Kalache, o qual foi diretor do programa de envelhecimento ativo da OMS- Organização Mundial da Saúde, afirma que para envelhecer bem é preciso investir em quatro de tipo de capitais: capital financeiro, capital físico e mental (saúde), capital social (amigos, família e relacionamentos) e em capital intelectual (trabalho, estudos e atualizações). Em suma, aprender sobre empreendedorismo na terceira idade pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades cognitivas, estimular o cérebro e melhorar a capacidade de tomada de decisão.

Nesse sentido, o Estado através de políticas públicas pode também contribuir, incentivar e promover a disseminação da cultura do empreendedorismo e dos comportamentos empreendedores através de parceiros, instituições de ensino e aprendizagem profissional, agências governamentais de fomento ao desenvolvimento econômico e de novos empreendedores, bem como através de entidades bancárias e financeiras que tenham programas e linhas de crédito para incentivar pequenos negócios na fase inicial ou de consolidação da maturidade dessas microempresas.

Segundo Relatório GEM – Global Entrepreneurship Monitor, pesquisa anual internacional a qual descreve diversos indicadores sobre a prática do empreendedorismo no mundo, conduzida por entidades como o Babson College, Universidad del Desarrollo, London Business School, Univeresidad Externado de Colombia, dentre outras, além do SEBRAE, da Fundação Getúlio Vargas – FGV e IBQP como representantes brasileiras, existe o empreendedorismo por oportunidade que significa preparar e qualificar conhecimentos técnicos, comportamentais e de gestão para aquelas pessoas que desejam empreender de forma planejada e eficaz e o empreendedorismo por necessidade, aquele que leva as pessoas obrigatoriamente para atividades de comercialização de bens e serviços a fim de manter a sobrevivência. No Brasil, segundo últimas pesquisas GEM, o empreendedor por oportunidade representa apenas 15% dos que estão desenvolvendo o sonho de serem empreendedores.

Sendo assim, no objetivo primordial de tornar as pessoas idosas em empreendedores por oportunidade, em um número cada vez maior com a finalidade de qualificar melhor a jornada empreendedora, sob a perspectiva dessa “nova educação profissional”, eis que pode ser criada e mantida por órgãos governamentais e privados uma verdadeira Trilha Educativa Profissionalizante para operar não

no aspecto cognitivo da pessoa idosa, aprimorando conhecimentos técnicos dos assuntos relativos ao marketing, vendas, controles financeiros, conhecimento mercado e do uso efetivo com resultados das mídias sociais, como também contribui com outros objetivos da subjetividade humana, subjacentes como o da importância social para valorização do sentimento de pertencimento, bem como a importância de se sentir empoderado e realizado ao mesmo tempo, nesta etapa da vida.

Logo, a Trilha Educativa Profissionalizante voltada ao empreendedorismo na Terceira Idade deve manifestar-se de forma sistêmica e orgânica, pois assim será capaz de redirecionar e ressignificar sonhos, metas, resultados, planos pessoais e profissionais no universo de quem ainda tem e pensa que tem muito a conquistar e alcançar.

Dessa forma, a educação do empreendedorismo para indivíduos acima de 50 anos configura-se numa análise multidimensional de dois fatores basilares, os quais são:

- a. Busca pelo equilíbrio do orçamento familiar gerando renda a mais;
- b. Aumento da autoestima e da saúde mental pelo sentimento de pertencimento e utilidade social, bem como pela realização de sonho em empreender e assim sentir-se empoderado.

2. BUSCA PELO EQUILÍBRIO DO ORÇAMENTO FAMILIAR GERANDO RENDA A MAIS – O CAPITAL FINANCEIRO.

Com o aumento da expectativa de vida e o desafio de sustentar um padrão de vida adequado após a aposentadoria, é fundamental que os indivíduos nessa fase da vida busquem oportunidades de desenvolvimento e fontes alternativas de renda.

Com o aumento da expectativa de vida e o desafio de sustentar um padrão de vida adequado após a aposentadoria, é fundamental que os indivíduos nessa fase da vida busquem oportunidades de desenvolvimento e fontes alternativas de renda.

Além de fornecer conhecimentos técnicos, a educação empreendedora também estimula o desenvolvimento de habilidades como criatividade, inovação e resiliência, características fundamentais para enfrentar os desafios do mercado atual.

Através do empreendedorismo, as pessoas da terceira idade podem aproveitar suas experiências de vida, conhecimentos acumulados e redes de contatos para identificar oportunidades de negócios lucrativos.

Segundo Relatório GEM – Global Entrepreneurship Monitor, pesquisa anual internacional a qual descreve diversos indicadores conduzida pelo Babson College, Universidad del Desarrollo, London Business School, Universidad Externado de Colombia, dentre outras, além do SEBRAE e da Fundação Getúlio Vargas – FGV como representantes brasileiras, empreendedorismo por oportunidade significa preparar e qualificar conhecimentos técnicos, comportamentais e de gestão para aquelas pessoas que desejam empreender de forma planejada e eficaz. No Brasil, segundo últimas pesquisas GEM, o empreendedor por oportunidade representa apenas 15% dos que estão desenvolvendo o sonho de serem empreendedores. Ainda segundo Pesquisa GEM, por outro lado, as pessoas que empreendem apenas pela demanda de pagar as contas e sobreviver são classificadas como empreendedores por necessidade.

Neste sentido, portanto, destaca-se a relevância econômica do empreendedorismo para indivíduos acima de 50 anos. Através do empreendedorismo, eles podem encontrar novas fontes de renda e diversificar suas atividades financeiras, o que contribui para o orçamento familiar e a segurança financeira.

No contexto brasileiro, algumas experiências de sucesso com empreendedores da terceira idade merecem destaque. O projeto “Empreendedorismo na Terceira Idade” desenvolvido pela Universidade de

São Paulo (USP) proporcionou treinamentos e mentoria a aposentados interessados em iniciar seus próprios negócios. Através dessa iniciativa, diversos empreendedores obtiveram sucesso ao abrir pequenas empresas ou prestarem serviços autônomos, gerando renda adicional para suas famílias.

No Brasil, esse movimento de promoção do empreendedorismo deve ir além das entidades como SEBRAE, SENAC, SENAI, SENAR e das Salas dos Empreendedores mantidas por Prefeituras, atendendo à Lei 123/2006 – Estatuto das Micros e Pequenas Empresas e do Microempreendedor Individual – MEI. Esta seria uma maneira de espalharem-se por mais municípios através de programas de Extensão nas Escolas Estaduais, Municipais, pelas Associações de Moradores, ONGs etc, com o objetivo maior de preparar profissionalmente mais pessoas idosas para atividades econômicas e para o empreendedorismo por oportunidade de forma qualificada.

Em 2017 o SEBRAE-PE, criou a solução educacional inédita e de forma pioneira dentre todos outros SEBRAE do Brasil, denominada: *Gestão Empreendedora na Aposentadoria*. Esta trilha educacional contemplava as seguintes atividades e conteúdos: 1. Elaboração do Plano Pessoal e Profissional para os próximos dez anos; 2. Introdução ao empreendedorismo; 3. Pensando no tipo e no plano de negócio; 4. Reeducação financeira e controle do dinheiro; 5. Vendas e atendimento; e 6. Mentoria personalizada aos participantes. O livro *Aposentar e Empreender – enxergando novas oportunidades e ganhando mais significância social*, Broxado (2016), lançado pela Editora Bagaço, serviu como base de elaboração da Trilha dos aposentados desenvolvido pelo SEBRAE-PE.

É importante conhecer e buscar inspiração em políticas públicas e ensino sobre empreendedorismo específico para pessoas acima de 50 anos que ocorrem em diversos lugares que têm implantado estratégias e programas voltados para apoiar e capacitar empreendedores mais velhos.

A seguir relacionamos alguns programas de incentivo ao ensino em geral e ao empreendedorismo na terceira idade em outros países:

- i. Portugal: RUTIS – Rede de Universidades da Terceira Idade é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e de Utilidade Pública de apoio à comunidade e aos seniores. É uma iniciativa cuja missão é promover o envelhecimento ativo e a inclusão social das pessoas idosas, defender, representar e dinamizar as Universidades Seniores; e incentivar a participação social dos mais velhos, de âmbito nacional e internacional, com sede em Almeirim, criada em 2005. A RUTIS tem atualmente 305 UTIs – Universidade da Terceira Idade como membros, 45.000 alunos seniores e 5.000 professores voluntários nas universidades seniores.
- ii. México: Secretaria de Economia (SE) y el Instituto Nacional del Empreendedor criaram vários programas de apoio aos empreendedores, tais quais: Centros (México Empreende) de apoio com salas, equipamentos e assessorias de especialistas em empreendedorismo, plano de negócio, incubadoras para desenvolver aqueles projetos de empresas com alta chance de escalar e crescer, além do programa nacional de empreendedorismo com uma série de eventos, cursos e consultorias àqueles que iniciaram ou ainda irão iniciar seus desafios empreendedores.
- iii. Austrália: O SeniorPreneurs é uma iniciativa criada para incentivar e apoiar pessoas acima de 50 anos que desejam iniciar seu próprio negócio ou empreendimento. O programa reconhece que os indivíduos mais velhos têm uma riqueza de experiência e conhecimento que podem ser aplicados no mundo dos negócios. O SeniorPreneurs oferece uma varie-

dade de recursos e suporte para ajudar os empreendedores da terceira idade a transformarem suas ideias em negócios viáveis. Isso inclui orientação e aconselhamento personalizados, workshops e seminários sobre tópicos relevantes para o empreendedorismo, acesso a redes de contatos e mentores experientes, além de assistência na busca de financiamento e recursos para o desenvolvimento do negócio. O programa também promove a conscientização sobre os benefícios do empreendedorismo para os idosos, incentivando a sociedade a valorizar e apoiar essa população em sua busca por oportunidades de negócios. O SeniorPreneurs destaca os empreendedores da terceira idade como ativos valiosos para a economia e como fontes de inovação e inspiração para outras gerações.

3. AUMENTO DA AUTOESTIMA E DA SAÚDE MENTAL PELO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO E UTILIDADE SOCIAL, BEM COMO PELA REALIZAÇÃO DE SONHO EM EMPREENDER E ASSIM SENTIR-SE EMPODERADO – CAPITAL FÍSICO E MENTAL (SAÚDE), CAPITAL SOCIAL (AMIGOS, FAMÍLIA E RELACIONAMENTOS).

A aposentadoria muitas vezes representa uma transição desafiadora para muitos indivíduos, pois pode levar à perda de identidade profissional e à falta de propósito. O empreendedorismo surge como uma oportunidade de escrever novamente a carreira após a aposentação, permitindo que essas pessoas aplique suas habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo da vida de maneira mais produtiva.

De acordo com as ideias de Zigmunt Bauman, através da sua obra denominada *Identidade* sobre a sociedade líquida moderna, o sentimento de pertencimento é um fator essencial para o bem-estar e a qualidade de vida. Neste sentido, ao se envolverem em atividades empreendedoras, as pessoas acima de 50 anos podem encontrar um novo propósito social, estabelecer conexões com a comunidade e combater a solidão e o isolamento social, impactando diretamente na saúde física e mental.

Segundo o médico espanhol Enrique Rojas, a felicidade é uma experiência que se apoia em dois pilares: 1. Encontrar-se a si mesmo; e 2. Ter um Projeto de vida coerente. A partir de Rojas, o novo projeto de “pertencimento”, deve ser teu o Eu como o maior protagonista, deve responder as inquietudes, desejos e aspirações particulares, mas com o compromisso de orientado para o social para que todas as manifestações ou objetivos e resvalam como um bem e atinjam positivamente outras pessoas. Ou seja, subjetividades individuais, planos e ações atingindo a realidade social de outras pessoas.

Para Mara Luquet, jornalista em economia e assuntos do mercado financeiro, autora do livro *O Futuro É*, a vida após os 50 anos deve ser encarada sob o prisma da longevidade e não do envelhecimento, levando-se em consideração que as pessoas nascidas entre os anos de 1945 e 1964 é uma geração numerosa do pós Segunda Guerra Mundial, a qual mais experimentou os frutos da qualidade do avanço científico voltados à saúde e bem-estar nunca visto antes na linha do tempo da civilização humana. Resultado disso tudo: os “seniorlescentes”, ou seja, aquelas pessoas com 50 ou 60 anos nos dias de hoje, estão também “transitando” de fase, como na primeira, segunda infância e adolescência, e por isso precisam construir aprendizados e conhecimentos novos para alcançarem novas conquistas pessoais e profissionais.

Mazzaferro e Bernhoft (2016), discorrem sobre relatório da OMS – Organização Mundial da Saúde, órgão da ONU – Organizações das Nações Unidas, o qual aborda que o envelhecimento atual da população mundial obriga um adiamento da aposentação ou o prolongamento da vida profissional devido tanto a problemas de falta de dinheiro no orçamento dos governos para pagar a massa

crescente e volumosa de pessoas aposentadas, fato que coloca em risco econômico muitas famílias estritamente dependentes do pagamento das pensões e aposentadorias, além de necessidade de continuar a trabalhar por razões individuais e sociais. O Planejamento financeiro tem sido tema de debates por órgãos de governo, bancos, seguradoras, empresas de previdências e institutos de pesquisas, bem como universidades, a fim de orientar melhor à sociedade tanto no sentido financeiro quanto no da saúde mental e física, incentivando novos padrões de comportamento mais empreendedor, “latu sensu” perante a vida. Ficar idoso deve ser um caminho de longevidade e não de tristeza pela escassez do tempo restante de vida ou de resignação no enfrentamento da morte.

Nessa direção, OLIVA-AUGUSTO (1994) corrobora com a ideia de que ocorreu nos últimos cem anos uma mudança de paradigma sobre o significado da morte. OLIVA-AUGUSTO, 1994 afirma: “A morte deixa de ser o momento da passagem para outra existência, onde se terá o retorno - positivo ou negativo - da vida que se teve, e adquire o sentido de fim inexorável. O reconhecimento desse marco contrapõe a ideia de eternidade, que norteava a vivência anterior, à constatação da finitude humana. Da mesma forma, faz ressaltar a noção do tempo como dimensão irreversível em oposição à sua percepção como repetição cíclica de situações, presente anteriormente. A perspectiva desse limite, que aponta para a necessidade de vivência integral do momento presente, visto que é irrepetível, torna urgente o aproveitamento máximo do tempo disponível, no sentido de preenchê-lo com acontecimentos e obras”.

Continuando, OLIVA-AUGUSTO (1994) declara: “estar vivo converte-se em utilizar o tempo disponível de forma a extrair dele em realizações o quanto seja possível (OLIVA-AUGUSTO, 1994, p.06).

Finalmente, Max Weber, validando esse processo, tratou da existência humana sob a perspectiva de que, no mundo atual, os seres humanos podem sentir-se fartos, esgotados ou cansados da vida, nunca plenos dela (Weber, 1958, p. 140). Nesse sentido, a relação com a morte expressa a maneira como é assumida a relação com a vida, tanto quanto seu significado (OLIVA-AUGUSTO, 1994, p.06). Entretanto, a transição para o mundo novo, universo da terceira idade, de menos “correria” para um indivíduo produtivo não é fácil. Não basta “vestir” uma capa de pessoa valente, forte que vai migrar de um lado para outro sem dificuldades e traumas.

Como exemplo da dificuldade da transição, cito episódios que ocorreram com dois amigos os quais ao se aposentarem tiveram enormes dificuldades de adaptação ao novo momento de vida. Sônia, pedagoga, que tinha sido funcionária de uma grande empresa por mais de 20 anos, ao se aposentar, ainda ficou durante uns 15 dias acordando na hora de costume, se aprontando e tomando café com fosse ainda trabalhar. O ápice dessa “não-aceitação” inconsciente se materializou quando em um desses dias ela chegou a dirigir até a empresa como fosse trabalhar. O outro amigo, Carlos, engenheiro agrônomo, ao se dirigir à agência do INSS – Instituto nacional da Seguridade Social para definir seu processo de aposentação, ficou por uns 15 minutos na frente da servidora do INSS, reticente, na dúvida pensando que a partir daquela entrada de dados no teclado do computador “as coisas” não seriam mais como antes definitivamente. E Ele confessou: foi a primeira sensação de “estar fora da vida”, em seguida uma sensação na qual de fato a fase do envelhecimento chegou.

Segundo Mazzaferro e Bernhoeft (2016), uma das maiores dificuldades da transição é alcançar a sensação plena física e mental de integração social e assim encontrar um novo sentido na vida (Mazzaferro, Bernhoeft, 2016, p. 151). Mazzaferro e Bernhoeft (2016) afirmam que esse processo exige uma prolongada fase de reeducação que direcione as energias e capacidades a fim de sincronizar tempo destinado anteriormente a um tipo de vida produtiva e profissional para outro tempo de atividades não-produtivas, mas que ao mesmo tempo sejam atividades capazes de integrar indivíduos transformadores em empreendedores de suas próprias histórias.

Nesse sentido, no Brasil o estatuto do idoso, lei 10.741 de 1º de outubro de 2003, no seu artigo 28, determina que empresas e identidades governamentais possam incentivar programas sociais

em favor do idoso que sejam voltados para a profissionalização especializada, bem como lhe confira assistência preparatória para sua aposentadoria e também que lhe traga incentivo à inserção no trabalho formal, quando a necessidade deste requeira tal medida. A seguir, o artigo 28, do Estatuto do Idoso na íntegra para elucidação e afirmação desse conjunto de direitos e obrigações na sociedade brasileira:

Art. 28. O Poder Público criará e estimulará programas de: I – profissionalização especializada para as pessoas idosas, aproveitando seus potenciais e habilidades para atividades regulares e remuneradas; II – preparação dos trabalhadores para a aposentadoria, com antecedência mínima de 1 (um) ano, por meio de estímulo a novos projetos sociais, conforme seus interesses, e de esclarecimento sobre os direitos sociais e de cidadania; III – estímulo às empresas privadas para admissão de pessoas idosas ao trabalho. (LEI 10.741 DE 1 OUTUBRO DE 2003)

Nessa direção, podemos destacar a importância dos Conselhos Municipais e Estaduais da pessoa idosa como instrumento muito importante de integração dos anseios e necessidade da população nesta faixa etária para a definição de políticas públicas e programas voltados a atividades intelectuais, físicas, sociais, culturais para o desenvolvimento integral das pessoas idosas e ainda por cima capacitá-las em negócios empresariais e empreendedorismo.

Nos conselhos municipais, por exemplo, pode-se observar as seguintes características de atuação: acompanhar e implantar a política pública municipal de inclusão social, promoção e defesa dos direitos da pessoa idosa (art.1º), bem como formular diretrizes e supervisionar a execução das políticas públicas dirigidas a pessoa idosa, em defesa da inclusão social e no enfrentamento a qualquer forma de violência e discriminação, no âmbito do município. Todavia, é preciso que a população perceba essas políticas públicas como prioritárias, perenes, firmes e não sazonais ou de importância maior ou menor, dependendo do perfil de gestão de cada governante.

A sociedade em geral não vê ainda uma atuação de impacto nos conselhos dos municípios nem dos estados, apesar de muitos terem um portfólio de ações e programas bem estruturados e operantes, mas não obstante, precisam melhorar a comunicabilidade desses direitos e inovações que de fato explicita com vigor e força o valor dessas ações às populações da terceira idade e para com a sociedade no seu dia a dia.

Como práticas exitosas no Brasil podemos identificar diversos órgãos públicos focados na transição, tais quais:

- i. Centros de Convivência da Terceira Idade (ou das Pessoas Idosas): Ainda são poucos os municípios que possuem como política pública madura e consolidada a criação e manutenção desses Centros. Uma lacuna gigante em políticas sociais em todas as esferas de governo, municipal, estadual e federal. Contudo, a Prefeitura do Município de Vitória no Espírito Santo, há mais de 30 anos é exemplar e referência no Brasil com seus atuais cinco Centros de Convivência (localizados em diversos bairros: Jardim da Penha, Jardim Camburi, Centro, Maria Ortiz e o Carlos Moura) os quais surgiram de mobilizações comunitárias e tem como objetivo principal fortalecer a autonomia, as relações familiares e comunitárias das pessoas idosas da cidade de Vitória, favorecendo assim momentos de socialização, valorização da vida, da melhoria da saúde física e mental, da autoestima e da afirmação dos direitos. As atividades são formativas, culturais, esportivas e de lazer. A estrutura física dos Centros de Convivência de Vitória-ES é constituída de salas de aulas bem estruturadas e confortáveis, piscina para atividades aquáticas, academia e salão de dança, área externa coberta para atividades como cursos de artesanato, exposição e feiras.

- ii. Programa Preparação Pós-Carreira do TJ-PE: O objetivo desse Programa do Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco é orientar servidores para o momento da aposentação e assim desenvolver uma série de atividades, oficinas e cursos no segmento da saúde física, emocional e mental, sobre equilíbrio das finanças pessoais, desenvolvimento de novas relações sociais e do desenvolver de novas atividades profissionais dentre elas o empreendedorismo. O Programa atinge os servidores de todas as Comarcas em fase de transição para aposentadoria e é gerido pela Secretaria de Gestão de Pessoas - SGP.
- iii. UNATI-UFPE: A Universidade Aberta à Terceira Idade – UnATI é um programa de extensão vinculado ao Programa do Idoso (PROIDOSO), da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROExC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). UnATI tem como objetivo a promoção e o incentivo de ações para melhoria da qualidade de vida das pessoas idosas, mediante a realização de cursos que facilitem a aquisição de novos conhecimentos e integração na sociedade contemporânea. A UnATI vai além da comunidade externa, pois mobiliza a comunidade interna de docentes, técnicos, voluntários externos à Instituição e alunos de pós-graduação e graduação para a realização de cursos e outras atividades dirigidas ao segmento idoso.
- iv. UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina: desenvolve curso de empreendedorismo à comunidade no seu programa de extensão através do NETI Núcleo de Estudos da Terceira Idade, oferecendo cursos como de alemão, italiano, biodanza, terapia do riso, Storytelling dentre outros.
- v. PUC – RS: *Projeto de Incentivo à Atividade Física para Idosos (PIAFI)*. Uma parceira com o Conselho Municipal do Idoso de Porto Alegre (COMUI) e com o objetivo de receber em torno de 500 pessoas idosas ao longo de 2023. O projeto é liderado pelo Instituto de Geriatria e Gerontologia (IGG) da PUCRS e pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação busca prestar assistência gratuita para idosos em vulnerabilidade social por meio de atividades físicas.
- vi. Vida Ativa: Programa gerido pela FUNAPE - Fundação de Previdência e Pensão dos Servidores do Estado de PE, com objetivo de gerar relacionamentos e atividades em áreas como de saúde e bem-estar com módulos de dança de salão, pilates, yoga. Entretenimento com aulas de músicas, canto, coral, artes plásticas e fotografia. No roteiro de outras ações também comemorava datas festivas tradicionais, executava-se pacotes de viagens, lazer e cultura. Além destas atividades pontuais e programadas o Vida Ativa serviu como ponto de encontro, bate papo e *happy-hour*, onde os aposentados frequentadores, ex-servidores do Estado de Pernambuco simplesmente iam lá para fazer novas amizades e conviver ou tomar um cafezinho. Muitas novas amizades foram criadas, novos grupos de convívio desenvolvidos. No momento, o Programa “Vida Ativa” passa por uma reformulação, haja vista que a pandemia causou uma série de dificuldades ao Programa.

Em consulta bibliográfica no site do SEBRAE sobre personagens e experiências empreendedoras, identificamos os seguintes *cases* abaixo listados, mostrando que é possível empreender e ser feliz após os 50 anos:

- Morar.com.vc: A plataforma Morar.com.vc é uma iniciativa das empreendedoras Marta Monteiro de 64 anos e Veronique Farat de 61. É uma empresa iniciante no seguimento de moradia compartilhada para terceira idade. Por meio de programa de computador o sistema encontra a possível companhia, a partir de uma análise minuciosa dos perfis para repartir despesa de moradia, mas que tenham

bastante afinidade nos hábitos e questões pessoais; Onebuy: Os empreendedores Luiz Fernando Figueredo, 51 anos e Leo do Amaral, 69 criaram a Onebuy para facilitar o cadastramento uma só vez para aquelas pessoas que compram por sites, facilitando o processo de aquisição; Maturi (antiga Maturijobs): A plataforma oferta vagas de emprego para pessoas idosas e oferece também oportunidades de capacitação e no apoio a empreendedores seniores com eventos para incrementar rede de relacionamentos e de oportunidades. Instituto de Longevidade: Fundado pela Seguradora Mongeral Aegon em 2015 com objetivo de valorizar, incentivar, informar, transferir conhecimentos em diversas áreas desde saúde a finanças pessoais até direitos das pessoas idosas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender sobre empreendedorismo, portanto, pode ter um impacto significativo na saúde mental e na autoestima de pessoas idosas e aposentadas. A busca por conhecimento nessa área pode proporcionar uma sensação de propósito, autonomia e realização pessoal, promovendo uma melhor qualidade de vida. Diversos autores e especialistas reconhecem a importância desse processo de aprendizagem empreendedora para a população mais madura. Mazzaferro e Bernhoeft (2016), por exemplo citam as diversas etapas nas vidas das pessoas como ciclos que abrem e fecham.

Empreender na terceira idade pode trazer um senso de empoderamento e realização pessoal. Ao criar e gerir seu próprio negócio, as pessoas acima de 50 anos podem experimentar um senso renovado de autonomia, relevância e satisfação, desafiando estereótipos relacionados à idade.

O ato de adquirir conhecimentos sobre empreendedorismo também pode ser uma forma de manter a mente ativa e estimulada, auxiliando na prevenção de problemas de saúde mental, como o declínio cognitivo e a depressão. Além disso, a educação empreendedora pode fortalecer a autoestima e a autoconfiança das pessoas idosas e aposentadas. Ao adquirir novas habilidades e conhecimentos, elas se sentem empoderadas capazes de realizar projetos e empreendimentos, o que pode gerar um senso de valor pessoal e conquistas.

Conclui-se, nessa análise multidimensional da importância da educação empreendedora para a terceira idade, que é vital refletir sobre os três fatores abaixo destacados, formando uma tríade inextricável, para que o mundo do meta verso e dos problemas reais possa enfrentar o período de maior longevidade das sociedades:

- i. Aumentar com força e consistência a expansão do conhecimento sobre o empreendedorismo como alternativa para que as pessoas da terceira idade possam melhorar seu orçamento familiar e ter uma atividade social. Criando-se assim um movimento caudaloso e constante na sociedade com a implantação de parcerias em maior quantidade com instituições governamentais e não governamentais que desenvolvam cursos, incubadoras, financiamentos, oficinas, seminários, fóruns e congressos sobre a força do empreendedorismo, como a RUTIS atuante em Portugal e na Comunidade Europeia, sem aguardar apenas pela “boa vontade” de entidades como o SEBRAE, SENAC, SENAR, SENAI ou salas de empreendedores ligadas às prefeituras, cujo propósito, funcionamento e resultados deixam muito a desejar.

- ii. Gerar, no curto prazo, movimento social de mobilização para que cada gestor de estado e município se sensibilize com a questão do fenômeno do envelhecimento da população e crie soluções imediatas que atendam famílias, valorizando e implantando programas que contemplem maior quantidade possível de pessoas da terceira idade como apoio mais efetivo dos conselhos municipais e estaduais criando mais centros ou núcleos de convivência da Terceira Idade. Os conselhos municipais e estaduais precisam de maior força, protagonismo, presença, ação e voz nas questões de valorização dos programas e políticas voltadas ao pessoal da melhor idade dentro de todas as comunidades ou regiões políticas e administrativas.
- iii. Gerar, no médio prazo, maior quantidade de políticas públicas como parte estratégica dentro da elaboração orçamentária dos Planos Plurianuais dos governos municipais, estaduais e federal, contemplando a criação de centros de desenvolvimento do conhecimento do empreendedorismo para a terceira idade, bem como a construção e criação de maior número de Centros de Convivência da Terceira Idade, como os de Vitória-ES, ligados ainda apenas a algumas raras e efetivas prefeituras de gestão plenamente cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BROXADO, S. *Aposentar e Empreender – como enxergar novas oportunidades e ganhar mais significância social*. Recife: Bagaço, 2016.
- Centro de Convivência da Terceira Idade. Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/noticias/idosos-conhecem-o-projeto-da-nova-unidade-do-ccti-de-jardim-camburi-46368>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- Conselho Municipal da Pessoa Idosa. Disponível em: http://transparencia.recife.pe.gov.br/uploads/pdf/COMDIR_cbe157bc1fbd83eee56a6fd4db4ebed7.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.
- Empreendedorismo na Austrália. Disponível em: <https://www.facebook.com/TheSeniorpreneurs/>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- Empreendedorismo no Mexico. Disponível em: <https://www.sistemaempreendedor.gob.mx/>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- Envelhecimento e inovação social. Disponível em: <https://www.inovacao.usp.br/envelhecimento-inovacao-social-e-empreendedorismo/>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, HELPAGE INTERNATIONAL. *Envelhecimento no Século XXI: Celebração e Desafio*. Londres, 2012.
- GEM. Global Entrepreneurship Monitor, 2019. Empreendedorismo no Brasil Disponível em: <https://ibqp.org.br>. Acesso: 21 jun. de 2023.
- Lei nº 10.741 de 01/10/2003 - Estatuto do Idoso. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 24 jun. 2023
- LUQUET, M. *O Futuro é...viajar, malhar, estudar, namorar e investir*. São Paulo: Benvirá, 2016.
- MAZZAFERRO, D. BERNHOEFT, R. *Longevidade: os desafios e as oportunidades de se reinventar*. São Paulo, Évora, 2016.
- MENDES, M D S A. *Empreendedorismo na terceira idade*, 2016. Mestrado em Economia Doméstica. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa - MG.
- Núcleo de Empreendedorismo na Terceira Idade. Disponível em: <https://neti.ufsc.br/2023/01/13/atividades-do-neti-2023->. Acesso em: 19 jun. 2023.
- OLIVA-AUGUSTO, M H. *O moderno e o contemporâneo: reflexões sobre os conceitos de indivíduo, tempo e morte*. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 6(1-2): 91-105, 1994.
- OMS. *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Brasília, 2005.
- Programa Vida Ativa – Pernambuco. Disponível em: <https://www.funape.pe.gov.br/index.php/programa-vida-ativa>. Acesso em: 22 jun. 2023.

Projeto de Incentivo à Atividade Física para Idosos (PIAFI) - assistência gratuita para idosos. Disponível em: <https://www.pucrs.br/blog/lancamento-piafi/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

Projeto Pós-Carreira – TJPE. Disponível em: <https://www.tjpe.jus.br/web/revista-conecta>. Acesso em: 15 jun. 2023.

Rede Universidade Aberta para terceira Idade em Portugal. Disponível em: <https://rutis.pt/quem-somos/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

ROJAS, E. *Una teoria de la Felicidad*. Editorial Dossat, 1986.

SEBRAE, SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. Formalização das empresas no Brasil. Out. 2011. Disponível em: <http://www.biblioteca.sebrae.com.br>. Acesso em: 25 jun. 2023.

Serviços do Sebrae. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/Busca?q=cursos%20de%20empreendedorismo%20para%203a%20idade>. Acesso em: 23 jun. 2023.

Universidade Aberta – UFPE. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proexc/unati>. Acesso em: 15 jun. 2023.

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Universidade de Brasília, 1991.

The background is a solid red color. Overlaid on this are several geometric shapes in shades of orange and yellow. A large, irregular orange shape is positioned in the center-right, containing the text. To its left, there are several sharp, triangular and polygonal shapes in lighter orange and yellow, creating a dynamic, abstract composition.

3. **PEDAGOGIAS E ARTE/EDUCAÇÃO**

ARTE E TECNOLOGIA - A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS EM SALA DE AULA NOS CONTEXTOS PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO

Adriana Maria Custódio Braga de Oliveira¹⁷¹

RESUMO

Durante o período pandêmico da COVID -19, o distanciamento social demandou que o ensino presencial se adaptasse para o ensino à distância. Com isso, surgiram alguns desafios que até então eram desconhecidos pelas escolas e professores, que sempre ensinaram presencialmente. Como consequência, novas ferramentas tecnológicas e digitais foram adotadas para que as aulas não fossem interrompidas. Logo, este artigo tem como objetivo compartilhar o uso da tecnologia nas aulas de arte como ferramenta pedagógica, adotadas no período pandêmico, mas que teve seu uso amplificado até os dias atuais. O texto compartilha vivências da autora em sala de aula, a fim de conscientizar sobre as possibilidades do uso de ferramentas digitais, e como a integração da tecnologia no ensino da arte pode ser benéfica e proporciona interação e acessibilidade.

PALAVRAS-CHAVE: arte-educação; tecnologia; ferramentas digitais

INTRODUÇÃO

Pensar em arte-educação na contemporaneidade, requer ter a mente e olhos abertos para a inovação. Nesse sentido, o presente artigo refere-se ao percurso pedagógico experienciado pela autora, Adriana Braga, que atua como arte-educadora, perpassando o período pandêmico e pós-pandêmico da COVID -19, a partir do uso de tecnologias nas aulas de arte nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Lecionando em escolas privadas da região metropolitana do Recife, voltadas para o ensino da educação básica nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, há algo que contagia a autora em suas práticas inspiradas na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, no pensamento Freiriano e nas reflexões de John Dewey.

Nesse sentido, ao longo de vários anos de desenvolvimento da prática em sala de aula, fazendo o uso dos métodos tradicionais adequados ao ensino-aprendizagem das artes visuais, pautados na orientação sistematizada do ensino das artes, o impacto causado pela pandemia trouxe várias reflexões sobre como a prática artística se desenvolveria no formato remoto.

A partir desta orientação sistematizada o educador/professor desenvolve seu método, respeitando o encaixe das relações educador-educando-espço

171. Graduada na Licenciatura em Educação Artística/Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-graduanda em Arte e Tecnologia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Durante a graduação estagiou no Instituto de arte contemporânea (IAC), trabalhando na área de monitoria com reflexão ativa e mediação com o público nas exposições de arte. Atua como professora de Arte na Educação Básica no Estado de Pernambuco. Email: adrimcho@yahoo.com.br

educativo- comunidade, objetivando serem essas relações mais horizontalizadas, buscando coerência ao contexto e ao conteúdo que pretende abordar. (RIZZI. 2017, pg. 223)

No ano de 2020 nos deparamos com a pandemia do COVID-19, onde os professores foram conduzidos a desenvolverem novos alcances e precisaram se adaptar ao distanciamento social, enfrentando inúmeros desafios para montar seus planejamentos. Com o ensino remoto nas escolas, o envolvimento arte e tecnologia se intensificou para que as aulas pudessem fluir. Ana Mae Barbosa afirma que

O conceito de Arte se ampliou, se contorceu e se viu interligado à cultura. Ensinar Arte não era mais só fazer Atividades Artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos. (BARBOSA, 2015, p.21)

A práxis relatada tem o intuito de mostrar como o uso das diferentes ferramentas tecnológicas transformaram o ensino da arte, através da inovação e implementação de novos métodos de ensino.

2020 - A adaptação

Em março de 2020, com o fechamento das escolas devido à pandemia, a comunidade escolar teve que agir de forma emergencial para extrair soluções acerca de como ficaria o ano letivo. Implantou-se o ensino remoto e as escolas, a partir da realidade de suas estruturas foram buscando as alternativas e recursos digitais que seriam trabalhados a partir daquele momento.

Cabe ressaltar que este artigo trata das experiências da autora, que na época lecionava em três diferentes escolas privadas do Grande Recife. Isso diferencia totalmente as vivências dos professores da rede pública que tiveram desafios ainda maiores, como citou Zamperetti (2021, p. 42-43), “o estado de pandemia revelou as deficiências do sistema educacional e desigualdades extremas.”

Pelo olhar e vivência aqui relatados, o professor passou a ser aluno, aprendendo em um curto espaço de tempo a lidar com as ferramentas digitais. Outrora, aqueles que rapidamente conseguiam usar os recursos, ou já os utilizavam, passaram a ser mentores dos colegas que encontraram mais obstáculos no manuseio dos novos métodos instaurados.

Formações continuadas; inúmeros tutoriais para uso de plataformas, aplicativos, softwares; infinitas reuniões deliberando como seria o processo do ensino remoto; a incessante busca pela melhor adequação ao planejamento, contemplando corretamente as faixas etárias dos discentes.

Os espaços das casas viraram salas de aulas e/ou estúdios de gravação com artifícios criativos. A rotina das casas modificou para que o horário das aulas fosse cumprido à risca. Os turnos de trabalho da arte-educadora-autora se revezavam entre um escritório improvisado para outros ambientes da casa que serviam de espaço de gravação, onde aconteciam as mostras do fazer artístico para os pequenos alunos da educação infantil.

As ferramentas digitais

Muitos foram os desafios para que a aula de Arte, geralmente relacionada à prática, de fato funcionasse no formato remoto. Como afirmam Couto e Prado, “planejar atividades que envolvam tecnologia não é trabalho fácil, pois, numa mesma turma pode-se deparar com graus de conhecimento e de assimilações tecnológicas bem diversas”(2015, p. 150).

O Google for Education foi a plataforma adotada nas três instituições vinculadas à autora, o que facilitou o manuseio, já que precisava ser usada constantemente. Os serviços oferecidos pela plataforma tem diversas funcionalidades, como as salas de aula virtuais (Classroom), as transmissões das aulas via Meet, além dos recursos educacionais que facilitaram a dinâmica das aulas.

Outras ferramentas do próprio Google, voltadas para criações artísticas como Jamboard e Desenhos Google que podem ser compartilhadas e acessadas diretamente dentro do Classroom, tiveram uma resposta bem positiva dos estudantes e da professora. O fato destes aplicativos estarem ligados à sala de aula virtual, gera um controle da professora sobre os alunos que estavam ou não realizando as atividades.



Fig. 1 - Colagem feita com o aplicativo Desenhos Google sobre a Arquitetura da Roma Antiga.
Fonte: A autora (2023)

Não poderia deixar de citar a ferramenta *Google Arts & Culture*, que é um site/aplicativo com vários elementos de pesquisa como visitas virtuais a museus, galerias de arte, monumentos históricos e instituições culturais; conteúdos teóricos, jogos, experimentos artísticos, uso de realidade virtual aumentada, entre outros recursos facilitadores para uma proposta de aula interessante.

Em concordância com o pensamento sobre tecnologias digitais na educação,

considera-se o Google Arts & Culture como uma ferramenta digital que pode vir a possibilitar o acesso, a distância, a um patrimônio artístico, cultural, geográfico e histórico por meio de experiências imersivas na tecnologia digital por parte de um alunado crítico e inserido em uma proposta escolar democrática tal qual a sociedade tecnológica pede. (FILHO. 2022, p.22)



Fig. 2 - Experimento 3D Pottery - Google Arts & Culture que funciona como uma olaria virtual, a partir dos estudos sobre a cerâmica chinesa com turmas do 7º ano. A ferramenta cria vasos, passando pelos processos de modelagem, pintura e queima, seguindo modelos do MET Museum de Nova York.
Fonte: A autora (2023)

Além de tudo oferecido pelas ferramentas do Google, também foi preciso criar planos de aula mais envolventes para incentivar a participação dos alunos. Aplicativos de desenho digital, como o Paint e Paint 3D possibilitaram a criação de ilustrações e pinturas com uma infinidade de cores, pincéis e texturas, sem contar a facilidade de correção e retoque de elementos. Através dos recursos, foi possível estimular a experimentação e a criatividade dos alunos, uma vez que podem explorar diferentes alternativas artísticas.

Fig. 3 e 4 - Imagens criadas pelos alunos do 6º ano com o Paint, a partir dos estudos da Arte Marajoara.
Fonte: A autora (2023)



A gamificação também foi uma ótima alternativa para impulsionar os conteúdos nas aulas. A criação de jogos personalizados em plataformas como World Wall, Kahoot, Mentimeter foram fundamentais, tornando as aulas mais divertidas, mesmo à distância.



Fig. 5 - Jogo criado no Wordwall para revisão de conteúdo (Barroco europeu)
Fonte: A autora (2023)

O ArtSteps, plataforma digital, foi um grande aliado para alavancar o protagonismo dos alunos na criação e montagem de galerias virtuais de exposições de forma imersiva e interativa. Logo, a utilização da tecnologia nas aulas de Arte se mostrou uma ferramenta poderosa e enriquecedora, proporcionando novas possibilidades de aprendizado e expressão criativa. Como define Dewey (2010, p.126), “a arte denota um processo de fazer ou criar. Isso tanto se aplica às belas-artes quanto às artes tecnológicas.”



Fig. 6 - Galeria virtual criada pelos alunos com o ArtSteps em atividade interdisciplinar de Arte e Ciências, com os registros fotográficos dos mesmos a partir da pesquisa da flora no espaço escolar.

Fonte: A autora (2023)

Para edição de vídeos e fotografias, vários recursos já utilizados pelos estudantes se alinharam às práticas artísticas. A facilidade no manuseio dos aplicativos de celulares e tablets foi bem aceita nas atividades propostas. Uma ferramenta apresentada aos alunos foi o aplicativo Video.Guru que cria e edita vídeos.

Fig. 7 e 8 - Releitura em fotografia da obra “A lição de anatomia do Dr. Tulp”, de Rembrandt, editada no Adobe Photoshop, a partir dos estudos sobre o barroco europeu./ A lição de anatomia do Dr. Tulp, Rembrandt.1632. Óleo sobre tela. Mauritshuis, Holanda.



Fig. 7 e 8 - Releitura em fotografia da obra “A lição de anatomia do Dr. Tulp”, de Rembrandt, editada no Adobe Photoshop, a partir dos estudos sobre o barroco europeu./ A lição de anatomia do Dr. Tulp, Rembrandt.1632. Óleo sobre tela. Mauritshuis, Holanda.

Fig. 7, Fonte: A autora (2023) / Fig. 8, Fonte: Wikipédia

O retorno pós- pandemia

As novas estratégias utilizadas nas aulas de arte contaminaram as práticas pedagógicas da autora, avançando como aliadas no retorno às aulas. As metodologias pedagógicas ampliaram e nesse sentido, o perfil do estudante mudou seu pensamento e também foi contaminado pelas inovações tecnológicas.

Influenciada pelas práticas de Freire e Dewey, Ana Mae Barbosa (2008, p.1) reflete,

Vivemos a era inter. Estamos vivendo um tempo em que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interatividade, a interação, a interrelação, a interdisciplinaridade e integração das artes e dos meios, como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios. (*apud* AZEVEDO. 2016, p.15)

Na era digital, é crucial que os alunos sejam expostos a diferentes formas de expressão visual e que compreendam o impacto da tecnologia aliada à arte. Através do diálogo entre as linguagens tradicionais e digitais, os alunos têm a oportunidade de aprofundar sua compreensão sobre as dinâmicas de composição visual e explorar suas necessidades expressivas individuais.

Ao empregar o uso da tecnologia nas aulas de arte, é importante refletir sobre os impactos dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem. Embora a tecnologia possa abrir novas possibilidades estéticas e estimular a criatividade dos estudantes, é fundamental garantir que ela seja utilizada de forma consciente e crítica.

“A ausência de uma legislação vigente oferece a possibilidade de que pessoas más intencionadas aproveitem para captar dados e utilizar para outras finalidades, que não seja a educação” (ALMEIDA et al., 2021) .

Os professores e pais/responsáveis devem orientar os alunos a refletir sobre os aspectos éticos e sociais envolvidos no uso da tecnologia, estimulando uma discussão sobre temas como a padronização estética, a manipulação de imagens e a privacidade na era digital. Esses pensamentos foram criados para o desenvolvimento de uma consciência crítica e responsável por parte dos estudantes.

CONCLUSÃO

O ensino da arte sempre contemplou as atividades tradicionais, utilizando materiais físicos, como tintas, papéis, argilas, para que os alunos pudessem experimentar as sensações táteis e explorar diferentes texturas. Contudo, durante a pandemia do covid-19, foi necessário reavaliar a metodologia de ensino, e o uso da tecnologia nas aulas de Arte foi, não só complementar, mas fundamental para a prática pedagógica. Logo, a tecnologia tornou-se um aliado à arte-educação.

Uma das principais vantagens do uso da tecnologia, além da ampliação do repertório artístico, é a inovação em sala de aula. Com os recursos existentes e os dispositivos eletrônicos, os estudantes têm acesso a uma infinidade de obras de arte, museus virtuais, galerias online e o acesso a ferramentas que despertam o interesse. Essa facilidade de acesso ao mundo da arte possibilita o conhecimento de diferentes movimentos artísticos, estilos, técnicas e artistas, ampliando sua bagagem cultural.

Além disso, a tecnologia oferece recursos que permitem aos estudantes experimentar a criação artística de forma mais interativa e dinâmica. Softwares de desenho digital que possibilitam a criação de ilustrações e pinturas com uma infinidade de cores, pincéis e texturas, além da facilidade de correção e retoque de elementos.

Os meios digitais podem contribuir para a colaboração e o compartilhamento de ideias entre os estudantes. Plataformas online permitem que os alunos criem projetos coletivos, compartilhem feedbacks e comentários, e até mesmo realizem trabalhos colaborativos em tempo real. Isso estimula o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, elementos essenciais na educação artística.

Outra forma interessante de utilização da tecnologia é a produção de projetos multimídia. Os estudantes podem criar apresentações de slides, vídeos, animações e até mesmo sites para compartilhar suas produções artísticas. Essa abordagem permite que os alunos explorem diferentes linguagens artísticas, como a fotografia, o vídeo-arte e a arte digital, além de desenvolverem habilidades relacionadas à edição, montagem e produção audiovisual.

Em suma, a integração da tecnologia nas aulas de Arte oferece uma série de benefícios aos estudantes, proporcionando um ambiente de aprendizado mais dinâmico, interativo e acessível. A tecnologia se torna uma aliada valiosa para o ensino da arte, contribuindo para o desenvolvimento artístico e cultural dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. O. de .; ALVES JUNIOR, A.; CANATO, R. L. C. .; ALBARDEIRO, S. T. .; MARQUES, V. C. . Ética, segurança e privacidade na educação à distância durante a pandemia no Brasil. *Revista InovaEduc*, Campinas, SP, n. 7, p. 1–28, 2021. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/inovaeduc/article/view/15210>> . Acesso em: 1 jul. 2023.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. *A Abordagem Triangular no ensino das Artes como Teoria e a pesquisa como experiência criadora*. Jaboaão dos Guararapes: SESC, 2016.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015.
- CAMARGO, Janete Santos da Silva Monteiro de. *Ensino de arte em tempos de pandemia: desafios e possibilidades*
- COUTO, M.; DO PRADO, M. *USO DA TECNOLOGIA NAS ARTES VISUAIS EM SALA DE AULA*. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 141-167, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/7167>> . Acesso em: 25 jun. 2023.
- FILHO, Josuel da Silva Nascimento. **Tecnologias digitais na educação : uma intervenção pedagógica nas aulas de geografia e história através da utilização do google arts & culture**. 2022 (Dissertação - Mestrado em Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa. p.22.
- RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Mauricio da. *Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo*. 220 *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 220-230, maio/ago. 2017.
- ZAMPERETTI, M. P. *Artes visuais e ensino remoto: paroxismo nas interações em tempos de pandemia*. *Palíndromo*, Florianópolis, v. 13, n. 29, p. 37 - 53, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/18977>> . Acesso em: 26 jun. 2023.

O PIXILART COMO INTRODUÇÃO À ARTE DIGITAL EM UMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Priscylla Karollyne Gomes Dias¹⁷²

RESUMO

O trabalho tem como proposta apresentar um relato de experiência pedagógica vivenciada em uma turma de 5o ano do Ensino Fundamental com o manuseio da aplicação de web gratuita Pixilart. Refletiremos sobre a introdução ao campo das artes digitais por meio do experimento com esta ferramenta tecnológica. A experiência relatada fez parte de uma das etapas do projeto Pensamento Computacional, de parceria público-privada, cuja finalidade pedagógica foi introduzir a linguagem da programação para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da análise em torno da proposta vivenciada pelos alunos, consideramos a importância da ressignificação em torno do movimento de criação artística com imagens digitais.

Palavras-chave: Estética. Pensamento Computacional. Arte Digital. Ensino Fundamental. Processos Criativos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo explorar e refletir uma das etapas vivenciadas por estudantes de uma turma do 5o ano do Ensino Fundamental durante o Projeto Pensamento Computacional. O projeto ocorreu semanalmente durante o período de três meses na sala de aula de uma escola da rede privada de ensino no bairro de Santo Amaro (Recife-PE) por meio de uma parceria público-privada com uma escola técnica estadual também situada no bairro de Santo Amaro (Recife-PE). O projeto também contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE), que viabilizou a implementação do projeto por meio de bolsas para monitores que atuaram com os alunos durante as aulas.

O objetivo do Projeto Pensamento Computacional foi estimular e proporcionar o letramento digital para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da linguagem introdutória da robótica. O conteúdo programático, além da linguagem de programação, envolveu o estudo conceitual e teórico dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), elaborados como acordo internacional pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015. A meta dos ODS é auxiliar no desenvolvimento de políticas públicas para o melhoramento das relações humanas, políticas e sociais até o ano de 2030. Sendo assim, a proposta digital que os alunos deveriam desenvolver como trabalho final do projeto estava fundamentada no conceito de educação voltada para a sustentabilidade por meio da elaboração de vídeos temáticos sobre os ODS estudados.

172. Professora I da Unidade Sesc Santo Amaro (Recife-PE), Doutoranda em Educação (PPGE/CAPES/UFPE), Mestre em Educação (UFPE), Pedagoga (UFPE). Especialista em Artes e Tecnologia (UFRPE), Gamificação (Faculdade Intervale), e Pedagogia de Projetos (Faculdade Intervale). Atua como parecerista de periódicos, eventos científicos e acadêmicos.

Os alunos tiveram que desenvolver e aprimorar habilidades e competências relacionadas com a criatividade, iniciativa, resolução de problemas, e cooperação no trabalho em grupo. Dentre as habilidades e competências dos alunos no âmbito do projeto, ressaltamos a criatividade, que é o foco deste relato de experiência. Faremos isso articulando a atividade dos alunos no manuseio do Pixilart com a compreensão de que (re)criaram imagens digitais como movimento criativo que sugere a possibilidade de inserir esta prática no campo de introdução às artes digitais.

As ferramentas digitais estimulam o desenvolvimento da autonomia dos alunos, além de possibilitar o alicerce do letramento digital nos anos iniciais do ensino fundamental. Os alunos são considerados em uma perspectiva contemporânea da relação ensino-aprendizagem como nativos digitais, já que não apresentam estranhamento ao uso de tecnologias no dia a dia. Neste sentido, pensamos a importância de uma prática pedagógica que permita a reflexão sobre a ação, estimulando a conceitualização do trabalho escolar por meio do agenciamento de traços do movimento artístico e criativo dos alunos a partir de suas experiências com as tecnologias.

PROCESSOS DE IMAGINAÇÃO CRIATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DO ENSINO DE ARTES

A criatividade no ambiente escolar precisa estar articulada com o movimento dos desejos, dos sonhos e da imaginação dos alunos (DIAS, 2017). Sendo assim, considerar um currículo alinhado a uma prática pedagógica nessa compreensão é importante para os dias de hoje, já que possibilita a formulação de um “currículo da diferença” (CORAZZA, 2010). Sandra Corazza (2010) compreende um currículo da diferença como aquele correspondente a todo tipo de currículo que podemos construir a partir da criatividade que temos que desenvolver frente às diferenças que se apresentam no ato de educar. Esse tipo de currículo, ou “prática curricular” (DIAS, 2019), consiste em “fornecer outros pensamentos, sonhos, emoções, humanidades diferentes” (CORAZZA, 2010, p. 113).

O “currículo da diferença” abarca o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) quanto ao ensino das artes no contexto escolar para o estímulo da imaginação criadora, permitindo contextualizar situações, fatos, ideias e sentimentos, que se realizam como imagens internas. Neste sentido, a imaginação é a base da criação artística, mediadora entre o real, o sonho e a fantasia, permitindo estabelecer relações entre o mundo dos sentidos e da arte (PELAES, 2010). Ou seja, a fruição da imaginação enquanto elemento criativo não está dissociada dos aspectos socioculturais que interpelam a formação dos sujeitos escolares, que são, por sua vez, perpassados pelo trabalho pedagógico ocorrido na escola.

Lev Vygotsky (1982) compreende que a imaginação criadora é motivada pela capacidade de fantasiar a realidade e situações com base em uma série de fatores, como a experiência acumulada enquanto produto de uma dada época em um dado ambiente. Os alunos não estão dissociados de um contexto cultural educativo que os cercam, e articulam saberes que tensionam, muitas vezes, aqueles ambientados na e pela instituição de ensino. Neste sentido, a escola precisa admitir as expectativas dos alunos no âmbito de suas particularidades (DIAS, 2017). É esse movimento entre o individual e o coletivo que é importante considerar nos processos de criatividade, visto que estes se constituem enquanto habilidade para os mais diferentes componentes curriculares.

É com base nessas reflexões que a educação, através da arte, se torna importante para o desenvolvimento da criatividade e do conhecimento estético, auxiliando na elaboração de uma expressão estética pessoal (PELAES, 2010). Em uma sociedade que tem como uma das principais características o desenvolvimento e a aplicação de novas tecnologias como signo da modernidade e da evolução, a criatividade é uma ferramenta fundamental ao indivíduo contemporâneo, que se articula

também a outros sujeitos na formação de um campo de experiências compartilhadas. As implicações da arte na contemporaneidade dizem respeito à percepção das influências do cotidiano na mútua relação de construção do sujeito com a afetividade, poética e identidade.

UM PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Há três fundamentos em torno do funcionamento de um computador: abstração, automação e análise. Abstração é a capacidade de extrair apenas as características importantes de um problema para chegar a uma solução, já que as demais já foram solucionadas. Por exemplo, problemas de grande complexidade tornam-se difíceis serem resolvidos, se não houver uma abstração concordante. Automação é utilizar um meio eletrônico para substituir um trabalho manual. O computador é um exemplo em que pode haver a substituição do trabalho de um ser humano. Entretanto, se as instruções não forem realizadas de forma correta, este não será útil na execução da tarefa desejada. A análise consiste em estudar os resultados gerados pela automação. Se esses não saem como esperado, há possibilidade de não ter sido escolhido o nível de abstração adequado, ou até mesmo não ter sido planejada a solução automaticamente (ANDRADE et al, 2013).

O pensamento computacional é uma abordagem metódica que procura solucionar problemas com base nos fundamentos e técnicas da Ciência da Computação. Esse método extrapola o mundo da tecnologia e tem como proposta desenvolver habilidades em torno da criação de programas computacionais com metodologias para a resolução de problemas gerais, relacionando os conceitos tecnológicos com a prática do cotidiano. Como exemplo, na computação temos o hashing, que consiste em um método intuitivo que ajuda na organização de grandes quantidades de dados e subdivide os dados em subconjuntos gerenciáveis. Podemos citar crianças que utilizam a função hashing para organizar blocos de lego quanto ao tempo necessário para que a peça apropriada seja encontrada (ANDRADE et al, 2013).

O Projeto Pensamento Computacional, realizado por meio de uma parceria público-privada, foi acompanhado pela professora da sala de aula regular e desenvolvido pelos monitores da escola técnica estadual, responsáveis pela elaboração e execução das aulas. As aulas ocorreram sob a supervisão pedagógica do coordenador responsável pelo projeto, que também é professor efetivo da escola técnica estadual. Os alunos da turma do 5o ano participaram das aulas com os seus próprios aparelhos móveis, como celulares e tablets. A escola técnica disponibiliza os equipamentos de notebooks para que os alunos que não tivessem celulares pudessem participar das aulas práticas (Figura 1). As aulas também ocorreram com atividades desplugadas, sem o uso de equipamentos tecnológicos.



Figura 1 -
Uso de notebooks na sala de aula durante a aula sobre códigos e algoritmos
Fonte: Os autores

No projeto, os alunos puderam aprender a linguagem introdutória da robótica em torno dos seguintes conteúdos: design thinking, computadores, código, algoritmos, Pixel Hack, Scratch, variáveis, condicionais e loops. Tais conteúdos foram importantes para que, divididos em grupos e sob a monitoria de bolsistas do projeto, os alunos pudessem desenvolver vídeos no programa Scratch como trabalho final, elaborados de maneira autoral. Neste sentido, uma das etapas vivenciadas no projeto foi o manuseio do programa online e gratuito Pixilart, atividade que fez parte da aula sobre pixel, onde pudemos refletir sobre a possibilidade de introdução dos alunos em movimentos de criatividade artística e digital.

PIXILART COMO INTRODUÇÃO À ARTE DIGITAL

A arte digital usa a tecnologia como ferramenta ao serviço da capacidade artística e criativa do artista, potencializando o aparecimento de novas formas de expressão. Nesta dupla função, é realizada uma arte de âmbito especificamente tecnológico, que somente é entendida quando inserida em um panorama contemporâneo. A estética da arte digital é possível pelo reconhecimento do fluxo de dados e da transmissão de informação. O tipo de experiência proporcionada pela arte digital somente é válida por experiências que se estabelecem em rede (RODRIGUES, 2012).

O estudo sobre pixel (picture element) é importante na linguagem computacional para o auxílio na produção de imagens digitais, sendo esse o menor elemento de uma imagem digital. As unidades de medida padrão são fundamentais para as imagens digitais. Na aula sobre pixel, os alunos manusearam o Pixilart (<https://www.pixilart.com/>) como aplicação de web gratuita. No site, é possível uma nova forma de socializar, sendo um novo tipo de rede social, já que as criações podem ser salvas online e compartilhadas em demais páginas de internet, tais como as redes sociais já existentes. Dentre as possibilidades em torno de seu uso, está o engajamento da arte de aprender e fazer networking. O Pixilart permite o aprendizado criativo, promovendo ferramentas tecnológicas que incentivam a programação e a arte digital.

Os alunos trabalharam em grupos, sendo cada um responsável por realizar as primeiras aproximações com o site Pixilart. Nesta interação, foi possível perceber a ajuda mútua entre os estudantes no manuseio do computador, visto que alguns não têm tanta facilidade como no uso de celulares. Os alunos estudaram durante as aulas do projeto pensamento computacional sobre alguns conceitos principais da tecnologia, por exemplo: a diferença entre software e hardware. Esse estudo ajudou na parte prática da atividade com os pixels, em que foi possível retomar o campo teórico para que os alunos pudessem compreender a interconexão entre esses dois termos da linguagem computacional (software e hardware). Antes de iniciar o trabalho com o Pixilart, os alunos tiveram uma aula introdutória de estudo sobre o conceito pixel. Os monitores responsáveis pelo projeto estimularam o envolvimento com o tema por meio da apresentação dos avanços em torno da arte do Super Mario Bros (Figura 2). Foi possível perceber a interação dos alunos e a animação com o conteúdo apresentado, podendo significar o contexto de trabalho a ser desenvolvido com uma referência que faz parte do ambiente extraescolar.



Figura 2 -
Página utilizada na
apresentação na aula
sobre pixel
Fonte: Os autores

No primeiro momento de execução da proposta com o Pixilart, os alunos tiveram dificuldades em pensar estratégias criativas em torno de suas produções. Recorreram à internet para apreender imagens já prontas no formato pixel como forma de inspiração para as suas criações originais. Percebemos que esse foi um passo importante para o exercício da autonomia, visto que conseguiram apreender a resolução de problemas enfrentados no âmbito da criatividade artística no uso dos recursos tecnológicos e digitais.

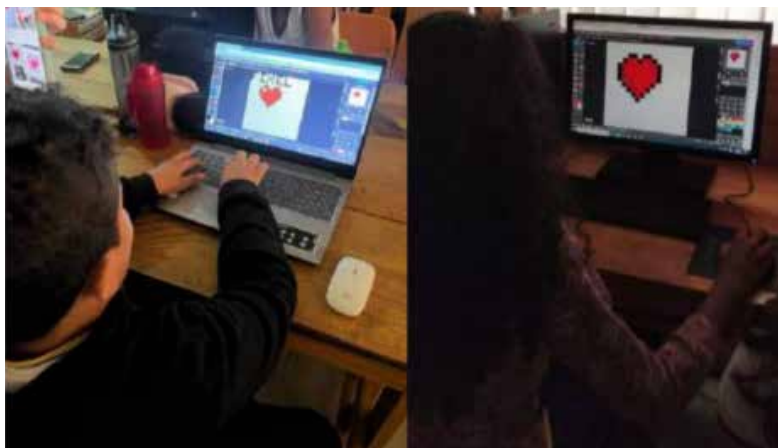


Figura 3 -
Uso de notebooks e de computadores na atividade com o Pixilart
Fonte: Os autores

O elemento comum observado entre os alunos foi a forma padrão na criação das imagens. Muitos reproduziram emoticons, corações, e até mesmo realizando a escrita de palavras e de frases (Figura 3). Isto pode indicar uma problemática em torno do trabalho com o ensino artístico nas escolas, que pode estar reduzido a uma forma padrão e comum sem a exploração do uso de recursos tecnológicos para a exploração da criatividade artística dos alunos. O uso da ferramenta Pixilart por meio de notebooks e de celulares contribuiu para a facilidade do manuseio da proposta, articulando sentidos em torno da criação de imagens digitais em diferentes aparelhos tecnológicos.



Figura 4 -
Uso de celulares durante a aula com Pixilart
Fonte: Os autores

Ao longo da atividade, quando os alunos já estavam familiarizados com a ferramenta, foi possível perceber que não somente realizaram a ressignificação de imagens já existentes (como a imagem do lado esquerdo da Figura 4), como também atuaram na criação de quadros visuais (Figura 5). De acordo com Marcelo Rodrigues (2012), o conceito de arte digital se constitui por meio de uma rede, sendo indissociável os seus proveitos e as suas funções, que podem ser amplamente reconhecidas e usadas.

O que torna específico o conceito de arte digital é a sua relação direta com a tecnologia, sendo, neste sentido, tida como uma arte tecnológica.



Figura 5 -
Aula com Pixilart com o
uso de computadores da
biblioteca da escola
Fonte: Os autores

A rede de conhecimentos e de saberes dos alunos permitiu que a fruição estética e a capacidade de imaginação pudessem surgir por meio do uso de ferramentas digitais. A experiência de produção que os alunos vivenciaram nesta etapa do Projeto Pensamento Computacional pode ser entendida como possibilidade de introdução no campo da arte digital, já que a arte digital usa a tecnologia digital sob a forma de um processo, funcionando como uma ferramenta que torna possível a capacidade artística e criativa, e o aparecimento de novas formas de expressão artística.

Os conteúdos que os alunos criaram podem ser significados enquanto produções artísticas, mas ressaltamos a introdução em torno de um movimento de fruição estética que corrobora com a conceitualização da arte digital como reconfiguração da relação entre pensamento-imaginação. As produções artísticas dos alunos se articulam com a arte digital porque esta só pode ser compreendida como um campo da contextualização artística, levantando “questões singulares e espelha[ndo] uma sociedade mediatizada, onde a dicotomia real versus virtual se tornou numa espécie de anacronismo do século XX” (RODRIGUES, 2012, p. 10).

Os alunos criaram figuras padronizadas de uma linguagem virtual própria das redes sociais, como corações e emoticons (Figura 3 e Figura 4), sugerindo a relação ativa com os contextos de produções de seus saberes fora do ambiente da escola. De acordo com Marcelo Rodrigues (2012), “no século XXI, o virtual é uma outra dimensão do real, sendo difícil integrar atualmente qualquer instância da realidade que não seja mediada por meios digitais e pela internet nas suas mais variadas manifestações” (RODRIGUES, 2012, p. 10). Desta forma, quando pensamos em educação escolar, estamos pensando numa organização discursiva pedagógica própria que se afirma por meio de acordos mais ou menos constituídos por profissionais da educação. Também estamos pensando em uma organização discursiva e cultural que ocorre por sujeitos que se inscrevem enquanto escolares, mobilizando aspectos em torno de um projeto socialmente constituído (DIAS, 2017). E este projeto cada vez mais está sendo interpelado pelas urgências de um mundo contemporâneo que tem coincidência com o ambiente virtual.

CONSIDERAÇÕES

No âmbito da prática curricular se inscreve não somente a reflexão em torno do lugar da escola na contemporaneidade, mas da conceitualização discursiva e cultural do trabalho pedagógico na educação básica. Esta compreensão, acentua a apreensão significativa de que a identificação dos sujeitos escolares tensionam aspectos estruturantes que se relacionam ao trabalho docente e pedagógico, (re)significando sentidos sobre currículo, docência, educação escolar, e escola. Isto está cada

vez mais em perspectiva quando se observa o uso de tecnologias no espaço escolar, onde os saberes estão cada vez mais sendo promovidos enquanto rede de partilha de conhecimentos.

Os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental encontram no ambiente virtual inspirações e sugestões para as ideias em torno de suas produções vinculadas ao manuseio da tecnologia. Ressignificando as suas expressões imaginativas e artísticas na ferramenta manuseada, Pixilart, os alunos da turma do 5o ano potencializaram a criação de um espaço digital que valorizou as suas expectativas com a ferramenta online por meio do engajamento das suas ideias criativas.

Por fim, a interação entre os alunos no trabalho em grupo foi importante para o incremento de outros elementos nas ideias originais que os integrantes projetaram de modo individual nos respectivos processos criativos. Isto porque, tendo como fundamento o meio digital, é importante a elaboração, a fomentação e a exploração de um campo de produção referente ao trabalho pedagógico que tem como finalidade o agenciamento de processos cada vez mais publicizáveis e negociáveis, tal como sugere o mundo das redes sociais, virtuais ou não.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D.; CARVALHO, T.; SILVEIRA, J.; CAVALHEIRO, S.; FOSS, L.;
- FLEISCHMANN, A. M.; AGUIAR, M.; REISER, R. Proposta de Atividades para o Desenvolvimento do Pensamento Computacional no Ensino Fundamental. In: Anais... II Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2013). 2013. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/16658/16500>. Acesso: 04 jul 2023.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte, v. 6 (1a a 4a série). Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). Currículo: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 103-114. - (Série cultura, memória e currículo, v. 2).
- DIAS, P. K. G.; ALVES, K. M. da C. V. Um olhar sobre as expectativas curriculares de estudantes do ensino fundamental. In: Anais... IV Congresso Nacional de Educação, João Pessoa, Paraíba, v.1, p. 1-11, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/38759>. Acesso em: 30 jun 2023.
- DIAS, P. K. G. "É a escola dos meus sonhos, mas não é a escola pública": o que (des)aparece no currículo entre desejos e fantasias. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- PELAES, M. L. W. Uma reflexão sobre o conceito de criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar. Revista Educação, v. 5, n.1, p. 5-13, 2010. Disponível em: https://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_13659/artigo_sobre_uma_reflex%C3%83o_sobre_o_conceito_de_criatividade_e_o_ensino_da_arte_no_ambiente_escolar. Acesso em: 30 jun 2023.
- RODRIGUES, M. A. Arte digital. 2012. Dissertação (Mestrado em História da Arte Contemporânea) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2012.
- VALQUARESMA, A.; COIMBRA, J. L. Criatividade e educação: a educação artística como o caminho do futuro? Educação, Sociedade & Culturas, v. 40, 2013, p. 131-146. Disponível em: <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-ciie/article/view/306/286>. Acesso em: 30 jun 2023.
- VYGOTSKY, L.S. Imaginación y el arte en la infancia. Madri: Hispanicas, 1982.
- WING, J. M. Computational thinking. COMMUNICATIONS OF THE ACM, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006. Disponível em: <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>. Acesso em: 04 jul 2023.

EXPLORANDO O IMPACTO DO DESIGN DE INTERAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Thomas Frutuoso Alves¹⁷³

RESUMO

Um ambiente virtual de aprendizagem é um meio que utiliza a internet para transmitir conteúdo, facilitar a interação entre os envolvidos e o processo de ensino-aprendizagem à distância. Sua criação envolve a aplicação de princípios de design de interação e usabilidade, visando criar um ambiente propício para a realização da aprendizagem. Esta pesquisa explora a aplicação dos princípios de design de interação na concepção das competências por área de conhecimento de um ambiente virtual de aprendizagem atualmente utilizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Serviço Social da Indústria (SESI) em Pernambuco (PE). Para avaliar a eficácia das técnicas de design empregadas, foi realizado um questionário com os usuários do ambiente. Os resultados obtidos por meio desse estudo evidenciam a eficácia da implementação das estratégias de design no desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, com enfoque particular na instrução de jovens e adultos.

Palavras-Chave: Design de interação. EJA. Ambientes virtuais de aprendizagem. Usabilidade

1 - INTRODUÇÃO

A educação está em constante evolução, impulsionada pelo advento das tecnologias de comunicação digital (TCD), em todas as áreas do conhecimento e pelas mudanças nas necessidades e demandas dos alunos. Nesse contexto, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) surge como uma solução inovadora que proporciona um espaço virtual interativo para o ensino e a aprendizagem. O AVA oferece uma ampla gama de recursos e ferramentas que possibilitam aos alunos acessar materiais de estudo, participar de atividades colaborativas e receber orientação dos professores, tudo isso de forma remota.

No entanto, a simples existência de um ambiente virtual de aprendizagem não é suficiente para garantir uma experiência educacional eficaz. É aqui que entra o papel fundamental do design de interação. O design de interação é uma abordagem que busca criar interfaces e experiências de usuário envolventes, intuitivas e eficientes. No contexto do ambiente virtual de aprendizagem, o design de interação desempenha um papel crucial na concepção e na implementação de uma interface que seja amigável, atrativa e que promova a interação significativa entre os usuários.

Explorar o impacto do design de interação no ambiente virtual de aprendizagem para a educação de jovens e adultos é fundamental para compreender como a interação entre os usuários e

173.. Graduando do curso de Licenciatura em Computação pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Graduado em Licenciatura-Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco, (UFPE). Possui especialização em Matemática, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). thomas.alves@ufrpe.br

a interface pode influenciar a efetividade da aprendizagem nesse contexto. O design de interação bem-sucedido pode aumentar o engajamento dos alunos, facilitar a navegação e a acessibilidade dos recursos educacionais, e promover uma experiência de aprendizagem personalizada e adaptativa.

Neste artigo, iremos explorar em o impacto do design de interação no ambiente virtual de aprendizagem, com foco específico na educação de jovens e adultos. Analisaremos como os princípios do design de interação podem ser aplicados nas competências por área de conhecimento de um ambiente virtual de aprendizagem e criar um ambiente eficaz e centrado no usuário. Além disso, examinaremos estudos de caso e exemplos concretos que demonstram como o design de interação pode melhorar a experiência educacional e os resultados de aprendizagem nesse contexto.

Ao compreendermos e valorizarmos a importância do design de interação no ambiente virtual de aprendizagem para a educação de jovens e adultos, estaremos mais preparados para aproveitar todo o potencial dessas tecnologias e promover uma educação de qualidade, envolvente e inclusiva.

2 - DESIGN DE INTERAÇÃO

O Design de Interação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na melhoria de interfaces de usuário, visando criar experiências envolventes, intuitivas e eficientes.

De acordo com Preece, Rogers e Sharp (2005) o Design de Interação significa criar experiências que melhorem e estendam a maneira como as pessoas trabalham/estudam se comunicam e interagem, ou seja, é aprimorar as conexões entre o utilizador e o produto, sistema ou ambiente. Para alcançar esse propósito, o ambiente deve focalizar o utilizador, o que significa que a criação e a manutenção desses elementos devem ser concebidas considerando as necessidades, peculiaridades e expectativas do utilizador.

Inicialmente, pode parecer óbvio que todo artefato seja criado com o usuário em mente. No entanto, o objetivo do Design de Interação vai além da mera satisfação dos requisitos básicos. Ele busca criar experiências que estimulem uma interação significativa entre o usuário e o produto ou sistema construído - Aluno e AVA - Esse processo envolve uma abordagem cuidadosa, considerando as necessidades, preferências e expectativas do usuário, a fim de proporcionar uma experiência enriquecedora e envolvente.

No contexto do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o Design de Interação assume uma importância ainda maior, pois influencia diretamente a forma como os alunos interagem com a plataforma e como ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Isso significa que desde a criação do ambiente pelos especialistas técnicos, até a utilização do ambiente pelo professor, o Design de Interação pode contribuir. Ao incorporar os princípios desse design, o professor atua como um “designer”, organizando e desenvolvendo atividades com base nas ferramentas disponíveis no ambiente e acompanhando as necessidades dos alunos.

Levando em consideração tais necessidades, desejos e habilidades. Preece, Rogers e Sharp (2005, p.35) afirmam que “parte do processo de entender as necessidades do usuário, no que diz respeito a projetar um sistema interativo que as atenda é necessário ser claro quanto aos objetivos” os autores ainda definem esse objetivo como as “metas do Design de Interação”, que se dividem em “metas de usabilidade” e “metas decorrentes da experiência do usuário”.

A usabilidade é geralmente considerada como fator que assegura que os produtos são fáceis de usar, eficientes e agradáveis – da perspectiva do usuário. Isso mostra que as relações estabelecidas pelas pessoas com produtos interativos de modo a permitir que elas realizem atividades no trabalho na escola e em casa.

Associação Brasileira de Normas Técnicas, na ISO 9241-11 (1998), destaca que a usabilidade é “medida na qual um produto pode ser usado por usuários específicos para alcançar objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação em um contexto específico de uso”.

As metas de usabilidade propostas por Preece, Rogers e Sharp (2005) têm o objetivo de evidenciar se dividem em:

- Ser eficaz no uso (eficácia)
- Ser eficiente no uso (Eficiência)
- Ser segura no seu uso (Segurança)
- Ser de boa utilidade (útil)
- Ser fácil de aprender (*learnability*)
- Ser fácil de lembrar como se usa (*memorability*)

Por outro lado, as metas decorrentes da experiência do usuário têm como preocupação principal a qualidade da experiência vivenciada por aquele que utiliza o sistema. Essas metas concentram-se em aspectos como a satisfação geral do usuário e a sensação de agradabilidade que o ambiente proporciona. Trata-se, portanto, de uma abordagem que vai além da mera usabilidade do sistema, buscando construir uma experiência que seja agradável, cativante e prazerosa.

Os princípios do *design* quando são aplicados na prática são classificados como heurística. Esse termo enfatiza que algo deve ser feito com esses princípios quando aplicados a um dado problema em particular precisa ser interpretado no contexto do design utilizando-se experiências já realizadas sobre, como por exemplo projetar um *feedback*. De acordo com Preece; Rogers; Sharp (2005), os dez princípios ou heurísticas são:

1. visibilidade do status do sistema (prover feedback ao usuário);
2. compatibilidade do sistema com o mundo real (falar a linguagem dos usuários);
3. controle do usuário e liberdade (prover saídas do sistema facilmente identificáveis);
4. consistência e padrões (ser consistente ou coerente);
5. ajuda na recuperação de erros (prover boas mensagens de erro);
6. prevenção de erros (ajudar na prevenção);
7. reconhecimento (identificar objetivos e ações) sem precisar memorizar (minimizar a carga de memória do usuário);
8. flexibilidade e eficiência de uso (prover atalhos);
9. estética e design minimalista (diálogo simples e natural);
10. ajuda e documentação (prover informações de uso)

A criação de uma interface gráfica requer a integração cuidadosa de diversos elementos para alcançar as metas estabelecidas com a usabilidade e os usuários. Esses elementos fundamentais incluem: a seleção de cores adequadas; a escolha de uma tipografia apropriada; a utilização de ícones; o arranjo visual dos elementos; e a organização da navegação.

3 - AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Ambientes de Aprendizagem são espaços físicos ou virtuais nos quais ocorrem processos de ensino e aprendizagem. Esses ambientes são projetados para promover a interação entre os participantes, facilitar a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e competências, e incentivar a colaboração e a troca de ideias.

Existem várias outras maneiras de se referir a um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), de acordo com Pereira, Schmidt e Dias (2007). Algumas denominações comuns incluem: Aprendizagem baseada na Internet, Educação ou aprendizagem online, Ensino ou educação a distância via internet, E-learning: Termo em inglês para “aprendizagem eletrônica”, Web-based learning: Significa “aprendizagem baseada na web, Online learning: Traduzido como “aprendizagem online”, Learning management systems: Refere-se a sistemas de gestão de aprendizagem que fornecem uma infraestrutura tecnológica para a administração, entrega e monitoramento de cursos e atividades de aprendizagem online. Parte superior do formulário

Segundo Pereira, Schmidt e Dias (2007), os ambientes de aprendizagem são compostos por diferentes eixos que contribuem para o processo educativo. Esses eixos podem ser agrupados em quatro eixos que são: Informação e documentação, comunicação, gestão pedagógica e administrativa e produção.

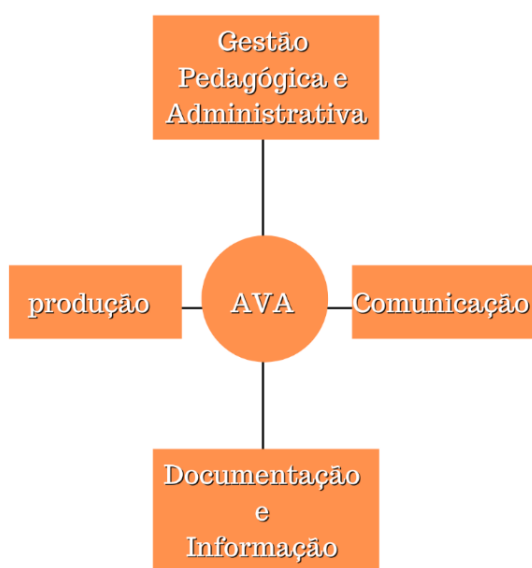


Figura 1:
Os quatro eixos de um AVA
Fonte: Pereira, Schmidt e Dias
(2007)

Informação e documentação: se refere à disponibilização de informações e materiais didáticos aos alunos

Comunicação: envolve a interação e a comunicação entre os participantes do ambiente virtual, como alunos, tutores e professores.

Gestão pedagógica e administrativa: abrange a organização e o gerenciamento das atividades pedagógicas e administrativas no ambiente virtual de aprendizagem.

Produção: Esse eixo diz respeito à criação e produção de conteúdos educacionais específicos para o ambiente virtual

Esses quatro eixos são essenciais para a construção de um ambiente virtual de aprendizagem completo e eficiente, garantindo o acesso à informação, a interação entre os participantes, a gestão adequada do curso e a produção de conteúdos relevantes para a educação online.

Segundo Pereira, Schmidt e Dias (2007), “a construção de ambientes de aprendizagem adequados aos propósitos educacionais requer a integração harmoniosa dos elementos físicos, sociais e tecnológicos”. Essa integração é fundamental para criar um ambiente propício ao engajamento dos alunos, à motivação para aprender e ao desenvolvimento de habilidades relevantes para o século XXI.

4 - APLICAÇÃO DO DESIGN DE INTERAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

A proposta da personalização do (LMS) foi a de integrar em uma aplicação as quatro áreas de conhecimento, Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da natureza em um único ambiente virtual de aprendizagem, simplificando o seu uso pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Serviço Social da Indústria (SESI) Pernambuco.

O projeto do LMS foi definido a partir das seguintes especificações: (i) atender aos princípios de usabilidade e design; (iii) ser de fácil utilização e manutenção; (iv) apoiar a educação presencial e a distância; (v) ter aparência visual agradável; (vi) apresentar linguagem gráfica e estrutura que atenda ao público-alvo.

A proposta inicial contemplou as seguintes funções: (i) login de entrada; (ii) Página Inicial; (iii) Competências; (iv) Biblioteca; (v) área de trabalho. além dessas funcionalidades, o LMS ainda apresenta os seguintes recursos: Portal, Gestão do conhecimento, mensagens e eventos.

4.1 - LAYOUT

A estrutura visual do layout foi projetada considerando as peculiaridades dos alunos da EJA. Foram adotadas formas lineares para organizar as tarefas, eventos e área de trabalho, visando facilitar a compreensão e navegação dos usuários. Além disso, foram empregados elementos visuais, cores e textos para indicar as relações entre as diferentes competências, utilizando suas posições de forma a proporcionar um layout limpo, com uma boa legibilidade e um fluxo de informação visual eficiente para todos os usuários.

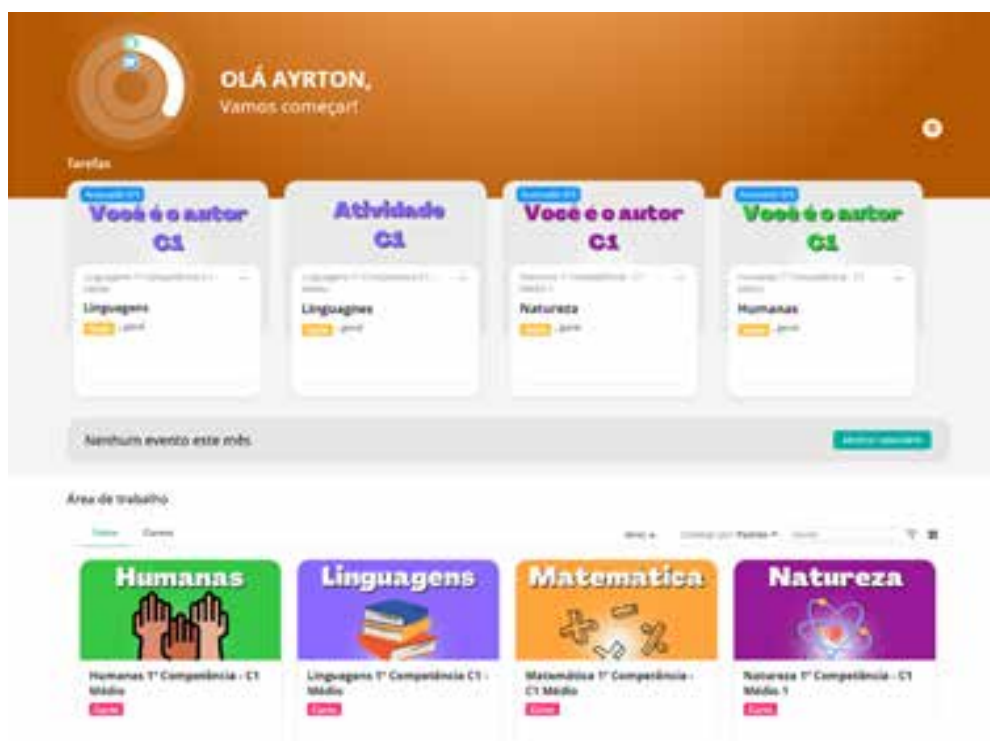


Figura 2:
Visualização do Layout
competências
Fonte: LMS (2023)

Veja em destaque as áreas que compõem o layout principal das competências que estão representadas na Figura 3. Ao todo são seis áreas projetadas.

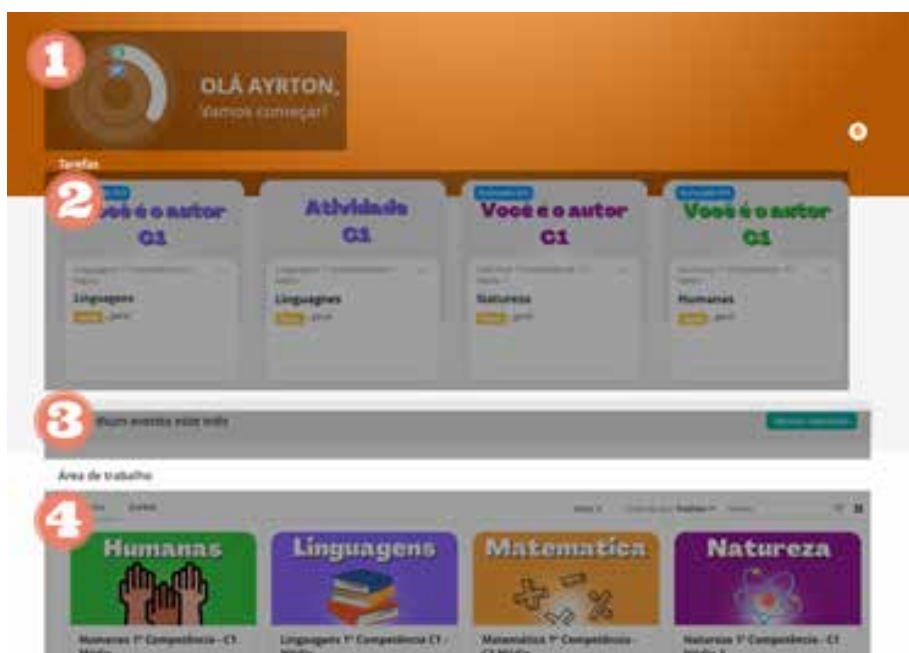


Figura 3:
Áreas do layout das
competências
Fonte: LMS (2023)

A descrição de cada área é a seguinte: (1) Mensagem de boas-vindas e gráfico de desempenho (2) tarefas a serem realizadas classificadas por antiguidade da esquerda para direita (3) eventos, aulas agendadas e calendário (4) área de trabalho com as áreas competências por área de conhecimento. Foram implementados no sistema todos os critérios e recursos mencionados no design, garantindo uma experiência visual marcante para o usuário.

4.2 -USO DE CORES

O uso de cores para comunicar os significados das atividades e áreas de competências no AVA tem o objetivo de facilitar a compreensão e a organização dos conteúdos pelos alunos da EJA, levando em consideração a dificuldade com o uso de novas tecnologias e exclusão digitais sofrida por esses usuários ao longo do tempo A associação de cores a diferentes tipos de atividades e áreas de conhecimento pode ajudar a tornar a navegação e a interação mais intuitivas.

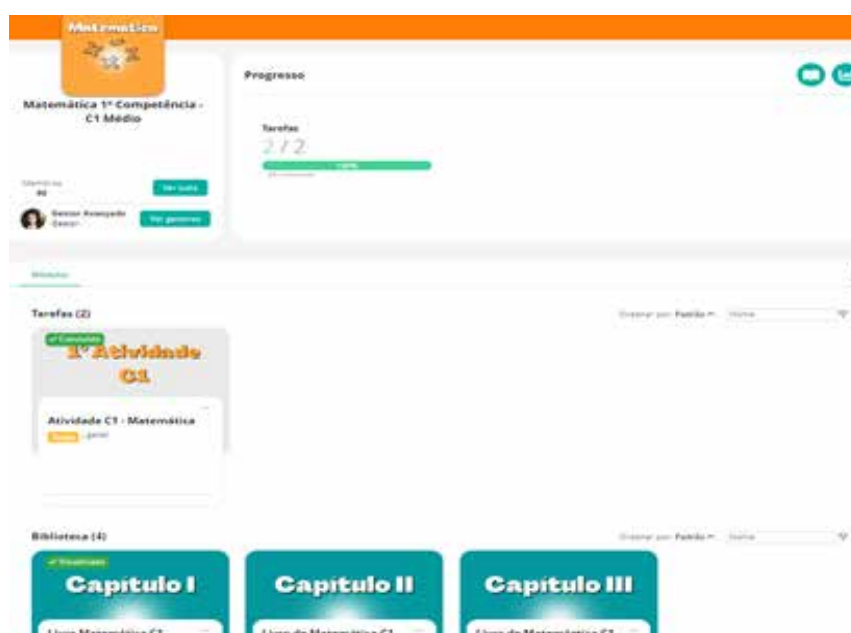


Figura 4:
layout acesso da
competência
Fonte: LMS (2023)

É fundamental garantir que o uso das cores seja acompanhado de uma descrição textual clara e acessível, para que todos os usuários, incluindo aqueles com deficiência visual ou daltonismo, possam compreender as informações apresentadas. A usabilidade e a acessibilidade devem ser consideradas ao projetar qualquer AVA, especialmente para alunos da EJA, que podem ter diferentes níveis de familiaridade com a tecnologia.

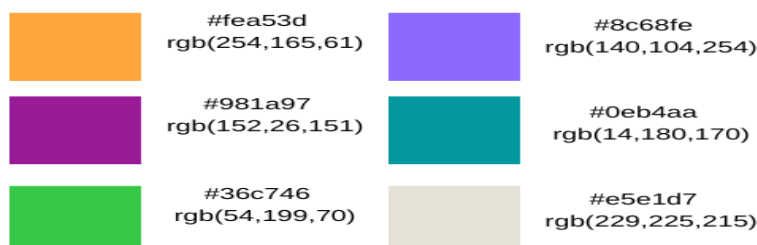


Figura 5:
Gama de cores usada no AVA
Fonte: O autor (2023)

Além disso, para facilitar a usabilidade do ambiente, foram utilizadas diferenciações de cores para identificar as áreas navegadas pelo usuário: competência; livros; área de área de trabalho e atividades. É importante ressaltar que a escolha das cores pode variar de acordo com as preferências e necessidades da sua instituição ou do público-alvo.

4.4 TIPOGRAFIA

A fonte utilizada no design foi escolhida para atender às necessidades dos usuários do Ambiente Virtual de Aprendizagem, garantindo uma leitura fácil. Para isso, optou-se pelo estilo de fonte Garandir Black para as imagens de destaque das competências, atividades e livros didáticos, com um tamanho de 24, essa fonte foi aplicada em todas as imagens o para manter uma aparência consistente. No entanto, a fonte Open Sans Hebrew MS, com um tamanho de 12, foi selecionada especificamente as descrições e demais textos, com o objetivo de adicionar elegância.



Figura 6:
Representação
da Tipografia

5-METODOLOGIA

A pesquisa optou pelo uso do estudo de caso como método de coleta de dados, devido à sua natureza exploratória e descritiva. A escolha dessa metodologia para o artigo pode ser justificada por diversos motivos destacando-se a exploração de fenômenos complexos. Segundo Gil (2002), o enfoque em estudo profundo de um ou poucos objetos é caracterizado para possibilitar o amplo conhecimento e a identificação de aspectos generalizáveis, por meio de uma análise minuciosa e detalhada.

Delimitou-se como universo da pesquisa o Departamento Regional de Pernambuco (DR-PE) do Serviço Social da Indústria (SESI) que atua há mais de quatro décadas anos na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental, anos finais e Ensino Médio.

Desde 2018 o DR-PE, implementou a Nova EJA e passou a oferecer, cursos na modalidade de Educação a Distância com turmas organizados por áreas de conhecimento e suas competências. Atualmente são oferecidas turmas no primeiro e segundo semestre, onde estão matriculados, aproximadamente, 1559 estudantes.

Desde a implementação da Nova EJA em cursos semipresenciais e on-line, optou-se pelo sistema Learning Management System (LMS) para ser customizado como as áreas de conhecimento e suas competências.

Atualmente, a Enabley, empresa de softwares sediada no Brasil, é quem detém os direitos comerciais do LMS criado pela Time To Know. Que é uma multinacional Israelense, com presença global e atuação na indústria edtech. Desenvolvida in house, é uma plataforma com suporte em mais de 20 idiomas.

De acordo com o site da Enabley (2023), o Learning Management System é “Uma solução abrangente para a gestão e disponibilização de cursos e treinamentos remotos. Flexível, sua estrutura e configuração permitem uma utilização eficaz tanto no ambiente empresarial quanto acadêmico, independentemente do tamanho, podendo ser personalizado para atender diversas necessidades, além de ser compatível com sistemas herdados”.

Após a atualização do LMS, foi feita uma pesquisa para avaliar o grau de satisfação dos seus diversos alunos das turmas dos semestres de 22.2 e 23.1 com relação aos aspectos de design utilizados na sua construção. Para determinar o quão eficazes são as técnicas apresentadas, um questionário foi desenvolvido, dividido em duas categorias de perguntas: (i) um grupo de perguntas relacionadas aos critérios de usabilidade e (ii) grupo de questões de avaliação da interação com o usuário. O primeiro grupo de questões foi composto por 10 questões que avaliavam os seguintes aspectos: Questão Uso das Cores; O uso de ícones; A tipografia; A estrutura de navegação; A aparência; Navegação na plataforma; Segurança A LMS de um modo geral; Qualidade do novo curso

O segundo grupo de questões foi formado pelos princípios fundamentais da usabilidade desenvolvidos por Nielson (2001) e seus colegas abordando cada item

Os participantes respondem indicando seu grau de concordância ou discordância em uma escala ordinal, nosso artigo usamos a escala com 5 níveis: (i) Péssimo; (ii) Ruim; (iii) Normal; (iv) Bom; e (v) Ótimo. Ao todo tiveram acesso a pesquisa 96 alunos matriculados no curso da EJA-PE sendo que (55%), responderam à pesquisa.

6-RESULTADOS E CONCLUSÕES

A análise desses primeiros dados apontou que as duas turmas avaliavam de forma positiva seu desempenho. Entre os estudantes dos dois semestres de ensino classificaram o uso das cores como LMS como ótimo ou bom 86%. Quando a questão abordou a tipográfica 76% dos alunos classificaram como ótimo, essa avaliação positiva também ocorreu, mas de forma mais moderada Em 49% classificou como “bom” sea navegação no LMS

Esses resultados enfatizam a importância de considerar cuidadosamente o design de interação e a usabilidade ao criar plataformas para ambientes virtuais de aprendizagem. Ao aplicar essas técnicas, os desenvolvedores podem melhorar a experiência do usuário e facilitar a interação efetiva com a plataforma.

Além disso, a tabela destaca a importância de avaliar o design gráfico do LMS Essa avaliação permite identificar áreas que precisam ser aprimoradas em termos de estética e funcionalidade, garantindo que a plataforma seja visualmente atraente e fácil de usar.

Quanto à avaliação do design de interação, as heurísticas 1, 2 e 4 receberam avaliação, ótimo ou bom de 89% dos alunos que responderam à pesquisa. A heurística 5 obteve um resultado bom, apesar de ter uma avaliação baixa onde 49% dos usuários classificaram como bom normal e bom indicando que os usuários concordaram mais com a facilidade de cometer erros no sistema. Da mesma forma, a questão 10 teve uma avaliação ruim, indicando que os usuários concordaram mais com a facilidade de cometer erros no sistema. No entanto, todas as outras heurísticas receberam avaliação aceitável

Portanto, a combinação de design de interação, usabilidade e design gráfico eficazes desempenha um papel crucial no sucesso das plataformas de aprendizagem virtual. Os resultados dessa pesquisa destacam a necessidade de uma abordagem holística no desenvolvimento dessas plataformas, considerando tanto os aspectos técnicos quanto os de design.

Ainda com base nos resultados da pesquisa, conclui-se que o design de interação no ambiente virtual de aprendizagem teve um impacto positivo na Educação de Jovens e Adultos. O AVA proporcionou uma experiência satisfatória para os alunos, facilitando a navegação, apresentando conteúdo relevante e adequado, além de promover a motivação e o engajamento. Essas conclusões ressaltam a importância de considerar cuidadosamente o design de interação ao desenvolver ambientes virtuais de aprendizagem para esse público específico.

7-REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9241/11**: requisitos ergonômicos para trabalhos em escritórios com computadores: orientações sobre usabilidade. Rio de Janeiro, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999

Enabley. **Learning Management System**. Disponível em: Acesso em 26 jun. de 2023

MOLICH, J.; NIELSEN, J. **Improving a humancomputer**

dialogue, Communications of the ACM, v. 33, n. 3, p. 338-348, mar. 1990.

PREECE, Jenny; ROGERS, Yvonne; SHARP, Helen. **Design de Interação: Além da Interação Humano-Computador**. Bookman: São Paulo, 2005.

PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. A. C. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2007.

5, 4, 3, 2, 1: AÇÃO! STOP MOTION NAS AULAS DE ARTE

Valeska de Lima Moura¹⁷⁴

Resumo

Este artigo se constitui em um relato reflexivo sobre a didática utilizada com os alunos no processo de criação de um curta-metragem em *stop motion*, realizada em 2022 na escola municipal de São Gonçalo do Amarante, no estado do Rio Grande do Norte. O objetivo do presente artigo é compartilhar e descrever a metodologia das aulas de Arte com o uso do *stop motion* para alunos do ensino fundamental anos finais, especificamente, estudantes do 7º ano. A metodologia utilizada se ancorou na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino da arte. Contudo, o resultado final dessa ação pedagógica trouxe um novo olhar após a reflexão de autoavaliação, com base nas teorias e práticas do ensino da arte em Aguirre (2002), Tourino (2002), Barbosa e Coutinho (2013), compreendendo-se que o processo de ensino da atividade com o *stop motion* não se limitou a uma única tendência pedagógica.

Palavras-chave: Relato reflexivo, *stop motion*, processo de ensino e tendência pedagógica.

Introdução

-Nunca pensei que pudesse fazer isso! (aluno Sávio, 7º ano, 2022)

Esta foi uma das falas de um aluno do 7º ano que motivaram a escrita do presente artigo de pesquisa para que relata e reflete sobre a prática da animação com *stop motion* em sala de aula, desenvolvida em 2022, na Escola Municipal Genésio Cabral de Macêdo, em São Gonçalo do Amarante.

A proposta de fazer uma animação em *stop motion* com o 7º ano na escola, partiu da leitura do conteúdo abordado no livro didático -Mosaico Arte: cidade, 2018-, o qual explorava o audiovisual e suas formas de linguagem artística através do filme, série, videoclipe e animação. Tendo como proposta de atividade para o professor realizar com os alunos um curta-metragem a fim de atingir algumas habilidades específicas existentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como por exemplo: (EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.

Porém, a proposta do livro didático frisava a animação gráfica digital, algo que foge um pouco da realidade das escolas públicas, a falta de recurso que muito atingi educadores principalmente, aos professores de arte. Então, a ideia viável foi criar a animação em *stop motion* no ambiente escolar, pois nem todos os alunos do 7º ano necessitavam do computador, ou, do celular; bastava dividir a turma em grupos de alunos onde um deveria ter o aparelho celular.

174. Professora do Município de São Gonçalo do Amarante (RN), lecionando a disciplina de Arte na Escola Municipal Genésio Cabral de Macêdo. Formada em licenciatura plena em artes visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015). Especialista em cinema pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017). Discente do mestrado profissional em artes pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2023). valeska.lima94@outlook.com

Processo de produção: a arte do *stop motion*

Primeiramente antes de jogar a proposta para a turma, foi realizada uma pergunta aos alunos: -O que é animação de *stop motion*? - Os alunos se entre olharam por alguns segundos e depois um dos alunos falou: -Eu não sei nem o que é animação? E muito menos estope maciã, ou, sei lá o que a Senhora falou?!- Um outro aluno respondeu: Eu acho que aquele filme feito com massinha.

A partir das respostas dos alunos, notasse que alguns sabiam e outros não faziam ideia do que era animação em *stop motion*. Então, fazer uma aula expositiva mostrando vídeos de algumas animações, e entre elas, a do *stop motion* para a turma era importante. Essa maneira de abordar o conteúdo de forma sistemática traz uma organização de ideias frente ao tema principal, no entanto, essa prática pedagógica tradicionalista exclui saberes culturais e emocionais que são fundamentais para a expressão artística do estudante (BARBOSA e COTINHO, 2013).

Após a aula pedagógica tradicional, os alunos perceberam a diferença e semelhança entre as animações. E muitos ficaram surpresos, pois já haviam assistido filmes de animação de *stop motion* e não sabia qual era o nome dado a tal animação.

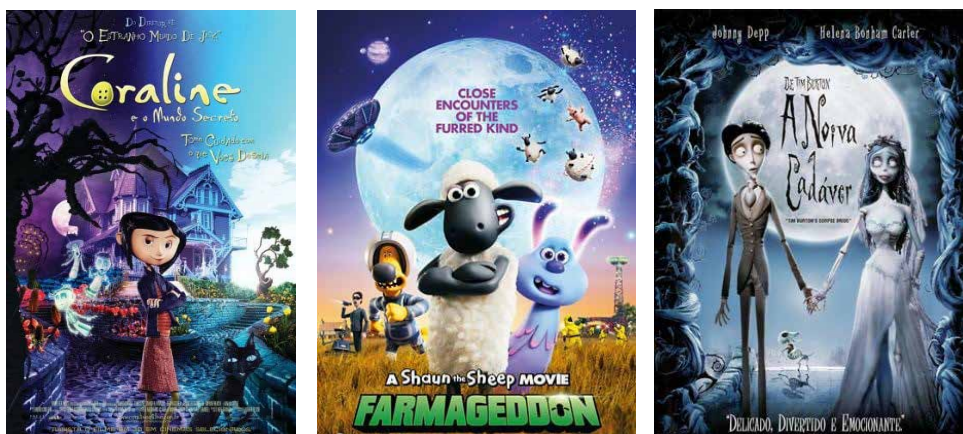


Figura - 1
Cartazes dos filmes
mostrado em sala de aula
dos filmes de animação de
stop motion
Fonte: <<https://www.adorocinema.com/filmes>>

A segunda etapa didática foi dividir grupos de alunos para realizar o curta-metragem em *stop motion*, estabelecendo o mínimo de 10 segundos e o máximo 60 segundos de duração. Em seguida, foi proposto aos alunos iniciarem o trabalho de pesquisa por meio de uma história literária que existia para ser adaptada para o curta, ou, caso pudessem, eles criassem a própria história para o enredo do curta. Isso tudo antes de colocar a mão na massa, literalmente!

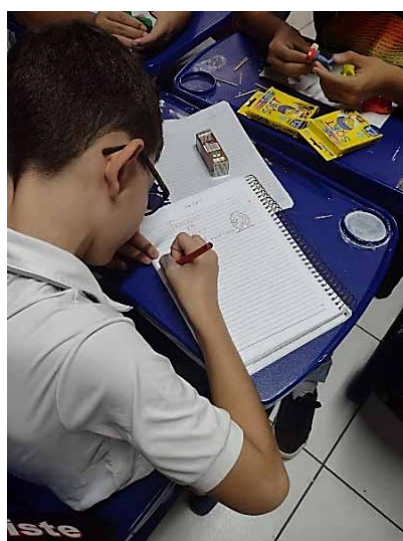


Figura - 2
Aluno desenvolvendo
em sala de aula o enredo
da história para o curta
metragem de animação
de *stop motion* em grupo,
na Escola Genésio Cabral
de Macêdo, 2022.
Fonte: foto da autora.

Quando todos os grupos de alunos do 7º conseguiram escrever a história que serviria de norte para a próxima atividade. Foi entregue para cada grupo: três caixas de massinha de modelar, um caixa de palito de dente e papel ofício; materiais básicos para executar a criação dos personagens e cenário da história escrita por cada grupo. “O sujeito da experiência é o centro dessa concepção” (BARBOSA e COTINHO, 2013, p. 96) durante o processo entorno de duas semanas, alguns alunos ficaram entusiasmado com o trabalho em sala, que até compraram mais massinhas e trouxeram objetos de casa para compor o cenário do curta-metragem em *stop motion*. “As aulas de arte se tornaram o espaço onde se trabalhava a sensorialidade do aluno, também os sentimentos, a emoção, a expressão, o imaginário e o lúdico” (BARBOSA e COTINHO, 2013, p. 99) marcas da pedagogia renovada que impulsionou a arte na educação como forma de expressão, porém limitou outras possibilidades existentes na arte (TORINHO, 2002).



Figura - 3
Aluna modelando um personagem da história criado para o curta-metragem de animação de *stop motion*, Escola Municipal Genésio Cabral de Macêdo, 2022. Fonte: foto da autora.

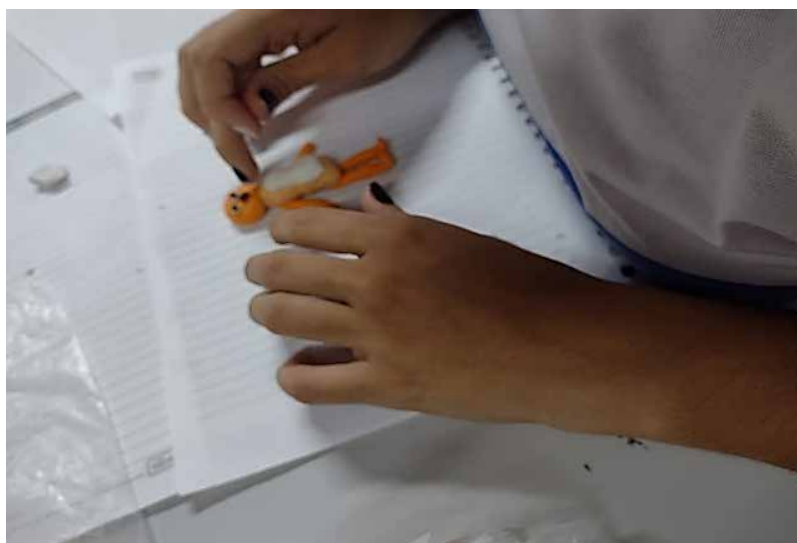


Figura - 4
Processo de criação de um personagem de *stop motion* para o curta-metragem de animação em sala de aula na disciplina de Arte, Escola Municipal Genésio Cabral de Macêdo, 2022.
Fonte: foto da autora.



Figura - 5
Alunas no processo de captação da imagens para criar o curta-metragem de animação de *stop motion*, Escola Municipal Genésio Cabral de Macêdo, 2022. Fonte: foto da autora.



Figura - 6
Fotograma do curta-metragem em *stop motion* criado por um grupo do 7º ano da Escola Genésio Cabral de Macêdo, 2022.

Dando continuidade à atividade em sala, com os personagens e cenários elaborados, os alunos partiram para fazer movimentos sequenciados e registrar com a câmera do celular foto a foto. Nesse momento, os grupos se uniram e dividiram as tarefas para que cada integrante do grupo executasse o curta-metragem: um lia, outro mexia a massinha e outro fotografava. E entre eles, um ficou responsável de fazer a edição do curta-metragem em casa e enviá-lo pelo WhatsApp. Um modelo formativo de arte como linguagem visual que se resume nas habilidades: ver-observar; ler imagem e decodificar mensagens; escritura-produção de imagens e emitir mensagens a partir das imagens produzidas (AGUIRRE, 2005).

Recebido todos os curta-metragem em *stop motion* feitos pelos alunos, o fechamento culminou na exibição de todos os trabalhos para a turma, porque assim conseguiram assistir a outros trabalhos feitos pelos demais colegas da turma, bem como, avaliar criticamente o próprio trabalho frente ao outro.



Figura - 7
Cartaz anexado na parede do pátio da Escola Municipal Genésio Cabral de Macêdo, 2022.
Fonte: foto da autora.

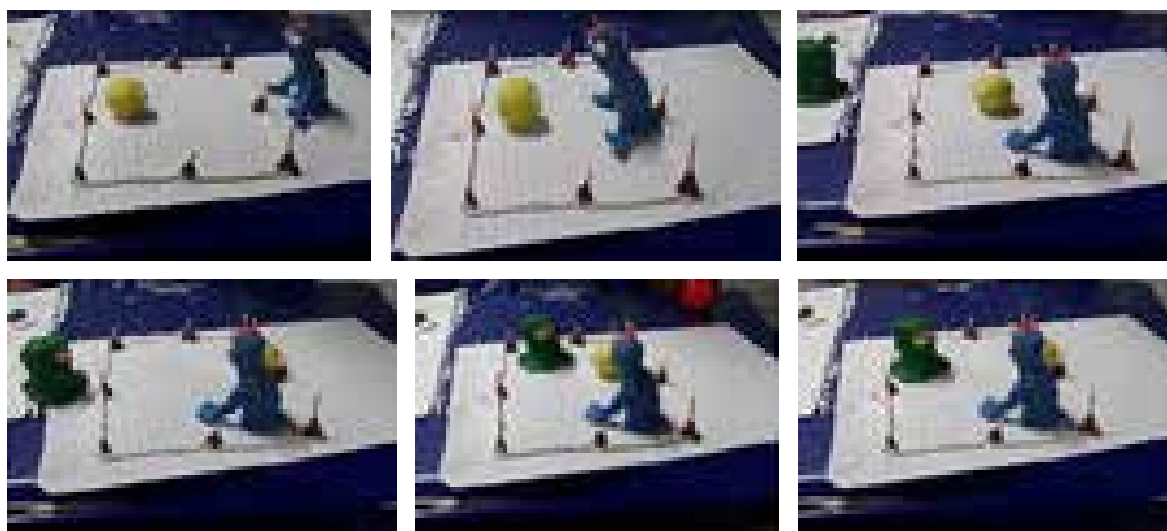


Figura - 8
Sequência de fotografias do curta-metragem em *stop motion*, editados por um grupo do 7º ano da Escola Genésio Cabral de Macêdo, 2022.

Os alunos comentaram a ideia de fazer a próxima vez uma premiação como o Oscar. Essa associação da atividade prática com um meio de comunicação de massa cinematográfico tem “como objetivo proporcionar aos estudantes os fundamentos para compreender criticamente os mundos sociais e culturais em que vivem e produzem suas relações de significados” (BARBOSA e COTINHO, 2013, p. 103). Abordagem pedagógica pós-moderna que estabelece a educação alinhada à cultura visual consumida pelo estudante.

Considerações finais

Diante do memorial reflexivo exposto acima, a ação de ensino na Escola Municipal Genésio Cabral de Macêdo com os alunos do 7º ano, se fundamentou em algumas tendências e abordagens pedagógicas para concretização do ensino-aprendizagem na arte de animação com *stop motion*. Uma educação artística que permeia teorias como a tradicional, a expressiva e a cultural, especificamente, a de cultura visual.

Em conclusão, relembrar essa ação pedagógica estimulou uma autoavaliação sobre a maneira de ensino da/pela Arte que não se limita a uma única tendência, quando posta em prática no ambiente escolar. E, servirá de referência para as próximas atividades futuras na caminhada de desconstrução e em construção como arte educadora e de inspiração para os demais colegas arte educadores, procurando não encerrar as discussões, mas abrange-las. Penso sobre: o que estou oferecendo aos meus alunos? E, o que estou deixando de explorar?

Essas perguntas fazem parte da atuação como professora, mais precisamente, como arte educadora, porque “este *eu* transforma-se, de certo modo, no centro em redor do qual organizamos o resto da nossa vida” (HUBERMAN, 2000, p.51). Compreendendo assim, que sempre existirá algo para melhorar no método da aula e conseqüentemente, em sintonia na construção do Ser professora.

Referências Bibliográficas

AGUIRRE, Imanol. **Teorias y practicas en educación artística**. 2002. p. 205-316.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane. **Ensino da Arte no Brasil** In: COUTINHO, R.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SCHLÜNZEN, E. (Orgs.). Artes. São Paulo: UNESP, 2013.

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

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A.(org.) Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 2000, p. 31-61.

TOURINO. Irene. **Emoções e sentimentos: polêmicas sobre o ensino de arte**. Comunicação & educação. São Paulo: Artigo Nacional, 2002. p. 36-44.

Referências audiovisuais

YouTube Filmes. **A Noiva Cadáver**. YouTube, 2005. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=PYFjtJyrkKA> > Acesso em 22 de jul 2021.

YouTube Filmes. **Coraline e o Mundo Secreto**. YouTube, 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=bsgxE1TjgiM> > Acesso em 22 de jul 2021.

YouTube Filmes. **Shaun, O Carneiro O filme**. YouTube, 2015. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=1fbrNwuwmwM> > Acesso em 23 de jul 2021.

ART&CRIATIVA: BOSSA NOVA EM GAME

Vivian Zepellini Lima Fernandes¹⁷⁵

Viviane Potenza Guimarães Pinheiro¹⁷⁶

RESUMO

Este artigo relata a experiência de um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Arte e Games, para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular em São Paulo, as quais aconteceram no retorno do período de isolamento da Pandemia Covid-19 com aulas presenciais escalonadas, em ensino simultâneo, nos meses de abril, maio e junho de 2021, onde a maioria dos alunos estavam em ensino remoto e uma média de 5 alunos por turma haviam retornado ao ensino presencial. As aulas desenvolveram as múltiplas linguagens, integrando o estudo da música brasileira e linguagens artísticas envolvendo conceitos de estética, desenho e artes visuais, a tecnologia digital com a linguagem de programação para a criação de pequenos jogos digitais. O texto apresenta os objetivos de aprendizagem, as metodologias, a sequência didática e a prática docente, bem como sua fundamentação teórica ancorada na BNCC.

Palavras-chave: E-Arte; Artes Integradas; Games; Metodologias Ativas de Aprendizagem.

Problema

Em tempos modernos, pós-Covid-19, com um bombardeio de informações, de imagens e efemeridades, como manter a atenção, de jovens estudantes, em uma aula de 50 minutos? Como transformar conteúdos e aprendizagens em experiências exitosas e significativas para crianças de 12/13 anos? E mais, como mantê-las conectadas e atentas em aulas remotas, mediadas por telas frias?

De forma bem descontraída Perrenoud (2007) abre o capítulo de seu texto *A Formação dos Professores no Século XXI*, trazendo algumas inquietações, e vejamos bem, escrito em 2007, continua atual:

O século XXI está apenas começando, mas por enquanto ele ainda tem a mesma cara do século passado. (...) No futuro, a escola pode desaparecer e o ensino pode ser mencionado como uma daquelas profissões do passado, tão comovedoras por terem caído no desuso. “Um professor tentava formar 25 alunos ao mesmo tempo, ou 40, ou ainda mais”: isso será informado aos cibervisitantes de um ciber-museu da educação, enquanto assistem com emoção a um filme dos anos 1980, reconstruído em 3-D, sobre um professor que dá sua aula diante da lousa. Rirão

175. **Vivian Z. L. Fernandes** é mestranda na Faculdade de Educação da USP, com pesquisa voltada para práticas digitais e metodologias ativas. Licenciada em Artes, com Especializações em Tecnologias na Educação, Design Gráfico e Design Instrucional. Atua há 23 anos como prof. de Arte no Ensino Básico, com experiência da E. Infantil ao EM, em escolas públicas e particulares de São Paulo. E-mail: vzlfernandes@usp.br

176. **Viviane P. G. Pinheiro** é Prof. Dra. na Faculdade de Educação da USP e orientadora de pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado. Mestre e doutora em Psicologia e Educação. Coord. do Lab. de Ed. socioemocional e em valores, membro do Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas. Atuou como prof., coord. pedagógica e diretora escolar na educação básica por 20 anos. E-mail: vipinheiro@usp.br

diante das imagens do ano 2000, época em que os computadores precisavam de uma tela e de um teclado, 30 anos antes da implantação de um chip no cérebro de todos os recém-nascidos e 70 anos antes que uma mutação genética controlada colocasse em rede todos os espíritos da galáxia (p. 11).

Dessas e tantas outras incertezas, procuramos propostas inovadoras para aulas de Arte tecnológica, ativa e significativa.

Objetivos de Aprendizagem

Partindo da proposta do Planejamento Reverso (MCTIGHE e WIGGINS, 2019), todo o planejamento Anual e Bimestral adotado pela Escola apresentada neste relato, começa com a definição dos objetivos de aprendizagem de forma clara e adequada a cada uma das séries, segundo Zabala e Arnau (2014), às finalidades de aprendizagem “devem contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade em todos os âmbitos da vida.” Assim, os objetivos visam o desenvolvimento de competências e habilidades (PERRENOUD, 2000; ZABALA e ARNAU, 2014 e 2020) alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com profundidade do conhecimento, segundo a Taxonomia de Bloom (BLOOM, 1956; FERRAZ e BELHOT, 2010).

Desta forma, o objetivo anual da disciplina de Arte visava aprimorar o senso estético, as habilidades artísticas, e a coordenação motora por meio do uso de diferentes materiais com criatividade e apreciação artístico-musical, respeitando o ambiente escolar, a produção individual e coletiva para ampliar o repertório cultural e artístico em suas múltiplas linguagens (artes visuais, música, games, fotografia). Indo ao encontro do objetivo proposto na disciplina de Games de apropriar-se das múltiplas linguagens (programação, visual, sonora, matemática, artística, científica etc) e do pensamento computacional, na criação de jogos digitais, solucionando problemas complexos, sendo cooperativo, ético, democrático, inclusivo, sustentável e solidário para construir novos conhecimentos interdisciplinares.

Dentro do Bimestre, com foco no estudo da Bossa Nova e Programação de jogos, os objetivos específicos e geral, desempenharam um papel fundamental na definição dos conteúdos e metodologias, aqui estão descritos, contemplando as duas disciplinas:

- Objetivo Geral: investigar as composições da Bossa Nova, por meio do estudo, apreciação musical e pesquisa, estabelecendo conexões entre imagem e mensagem, para desenvolver jogo digital sobre a música brasileira, sistematizando os conhecimentos e conceitos de programação e da produção artístico-musical nacional.
- Objetivos Específicos:
 1. Conhecer e analisar as produções musicais da Bossa Nova, de modo crítico e contextualizado, para ampliar o repertório, apreciar e investigar a diversidade musical, aprimorando a escuta atenta e a valorização da cultura brasileira.
 2. Identificar os músicos, compositores e composições da Bossa Nova, a partir de pesquisas e leitura do livro por meio da sistematização de registros, para organizar os estudos pessoais.
 3. Explorar o *Sound Design*, efeitos sonoros e trilhas musicais como elementos de composição e integração dos jogos digitais, para aplicar na produção do jogo digital.

4. Remixar músicas, utilizando aplicativos digitais, pesquisando em diferentes fontes, para conhecer técnicas de produção e modificações musicais e realizar uma produção com ética e respeito aos direitos autorais.
5. Criar *Short Game*, usando os conhecimentos de programação e os recursos digitais, para desenvolver o pensamento criativo, a socialização e colaboração entre os estudantes.
6. Aplicar comandos de programação ao elaborar ou remixar um jogo digital no *Scratch*, exercitando o uso dos recursos digitais e práticas colaborativas, para avançar na alfabetização digital.

Metodologias ativas de aprendizagem

As metodologias ativas de aprendizagem, são um campo rico para desenvolver a aprendizagem por meio de competências de forma significativa, onde o aluno é estimulado a construir os conhecimentos e aplicá-los de maneira prática na resolução de situações-problema ou criação de projetos. Num universo conectado e digital, oferecer combinações de aprendizagem por desafios, jogos, aula invertida entre outras, tornam a aprendizagem mais significativa e promovem o desenvolvimento de diferentes competências, sendo inúmeras as possibilidades de combinações através de modelos híbridos (BACICH e MORAN, 2018; ZABALA e ARNAU, 2020; MORAN e FALCÃO, 2021). Em vistas a tantas possibilidades, nesse projeto, escolheu-se trabalhar com as metodologias listadas à seguir, considerando os objetivos de aprendizagem e a adequação aos recursos e conteúdos explorados:

- **Aula Invertida:** semanalmente, antes de cada aula os alunos realizaram leituras e anotações orientadas do livro *Samba e Bossa Nova*¹⁷⁷, as leituras eram retomadas com a turma nas aulas posteriores, compartilhando suas descobertas e impressões sobre o tema. A proposta da aula seguia à partir da leitura, com atividades de audição da música, desenhos ou mesmo pesquisas complementares.
- **Tecnologias Interativas:** Os alunos realizam os registros e sistematizam os conhecimentos por meio de programas digitais interativos, possibilitando a troca de conhecimentos em pequenos grupos. Alguns recursos utilizados: *Jamboard*¹⁷⁸, Google Slides¹⁷⁹ e Google Docs¹⁸⁰;
- **Pensamento Visível:** os alunos realizaram registros por meio de desenhos, ilustrações e mapas mentais. Nesse momento eles elaboraram os desenhos de forma artística, utilizando recursos analógicos. Para os mapas mentais, cada aluno pode escolher a preferência, se analógico ou digital;
- **Design Thinking:** o desenho do jogo foi planejado em forma de mapa mental, apresentando as etapas, personagens, músicas e outros elementos para compor o game;

177. Livro paradidático adotado e utilizado durante um bimestre, nas aulas de Arte: GULLO, Carla; GULLO, Rita; VANNUCHI, Camilo. **Samba e Bossa Nova**. São Paulo: Moderna, 2014. Coleção Ritmos do Brasil. Disponível em <https://www.moderna.com.br/literatura/livro/samba-e-bossa-nova-1>. Acesso em 28 de junho de 2023.

178. O *Jamboard* é um quadro branco interativo, digital e online, da família G Suite, que permite a criação e uso de forma colaborativa e gratuita.

179. Google Slides é um programa de apresentação visual, online, gratuito da família G Suite, que permite o uso compartilhado e colaborativo.

180. O Google Docs é um editor de texto online, gratuito da família G Suite, que permite o uso compartilhado e colaborativo.

- **Aprendizagem Colaborativa:** os alunos trocaram conhecimentos, realizaram registros sobre as descobertas de forma colaborativa, e se ajudaram no processo de criação e programação do jogo;
- **Aprendizagem Criativa:** transformam os conceitos e aprendizagens da Bossa Nova em jogo digital, aplicando os princípios de *Sound Design* e programação;
- **Cultura maker:** aprender fazendo, através da mixagem de músicas, pesquisas e aplicação dos conhecimentos durante a programação do jogo;

Descrição do projeto

O projeto aconteceu no decorrer de um bimestre, para alunos do 7º ano, com idades entre 12 e 13 anos, de maneira interdisciplinar nas aulas de Arte e Games, ambas ministradas pela mesma professora. A carga horária semanal disponível foi de 150 minutos, sendo 2 aulas de Arte e 1 de Games com 50 minutos cada. Essas aulas aconteceram durante o ensino simultâneo, nos meses de abril, maio e junho de 2021, onde a maioria dos alunos estavam em ensino remoto e uma média de 5 alunos por turma haviam retornado ao ensino presencial, este foi um grande desafio, pois era preciso desenvolver propostas onde a professora pudesse estar presente e atenta aos dois ambientes de aprendizagem, ao mesmo tempo, os próprios alunos, organizados em grupos, por meio de salas virtuais, se auxiliavam e colaboraram uns com os outros, o mesmo acontecia na sala de aula presencial.

As propostas foram realizadas em etapas, semana a semana, em casa (desconectados) os alunos se preparavam realizando a leitura do livro adotado, fazendo registros orientados, para posteriormente utilizarem durante as aulas. Nos encontros de Arte eram trabalhados os conceitos e apreciação da música, enquanto as aulas de Games focaram nos conhecimentos de *Sound Design* e Programação. Havia momentos de estudo e produções individuais, onde os alunos realizavam leituras, pesquisas e ilustrações, conforme ilustrado na Figura 1. Em outros momentos eram organizados em grupos para troca de ideias e preparação de cartazes sobre a música. No ensino remoto os alunos se reuniam na sala de apoio da videoconferência e faziam uso de recursos digitais interativos e colaborativos. Os alunos no presencial trabalharam mantendo o distanciamento, fazendo trocas de ideias e montando cartazes, sobre o tema.

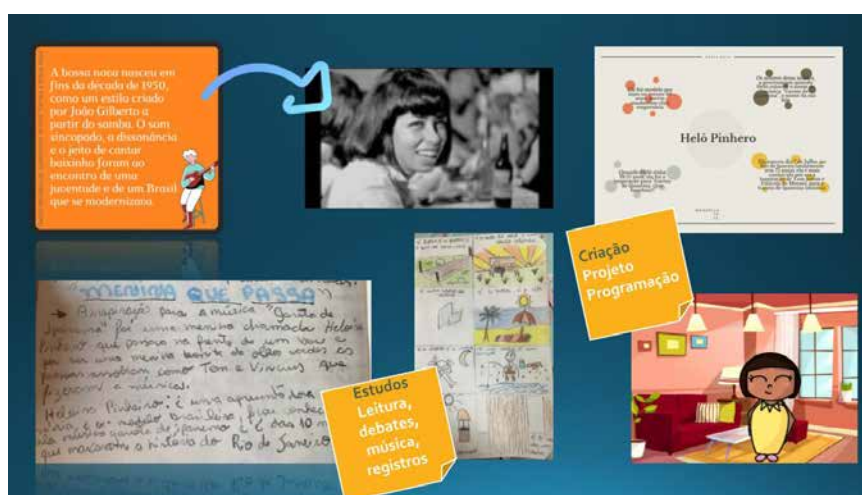


Figura 1 - Materiais e registros de aulas
Fonte: Compilação do autor, arquivo pessoal, 2021.

Para conhecer, aprender a apreciar a Bossa Nova, algumas aulas eram dedicadas para ouvir as músicas, com foco na letra e mensagem, em outros momentos, assistiam à vídeos ou mesmo pequenos documentários. Depois da escuta de cada música, em cada semana, havia uma proposta

diferente, como ilustrar a canção, desenhar o sentimento, pesquisar sobre a personagem ao qual a música se referia, criar uma história ilustrada para representar a mensagem da música, conversar sobre o que sentiu, imaginou ou compreendeu da letra. Ao se apropriarem dos conceitos e conteúdos da Bossa Nova, as aulas passaram a acontecer no laboratório de informática para os alunos no presencial, com uso de equipamentos digitais.

O programa utilizado para a criação do jogo foi o *Scratch*¹⁸¹, o qual os alunos já conheciam e haviam utilizado no bimestre anterior; a Figura 2 apresenta a tela de um dos jogos e os comandos de programação. Neste momento não havia mais distinção entre uma aula e outra, ambas estavam destinadas para produzir o jogo. A criação e programação foram desenvolvidas de maneira individual, mas os alunos se ajudavam, buscando soluções de programação ou dando dicas para os colegas com alguma dificuldade. Depois de pronto, compartilharam o link em um fórum no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), onde era possível acessar, jogar e comentar sobre o trabalho dos colegas.

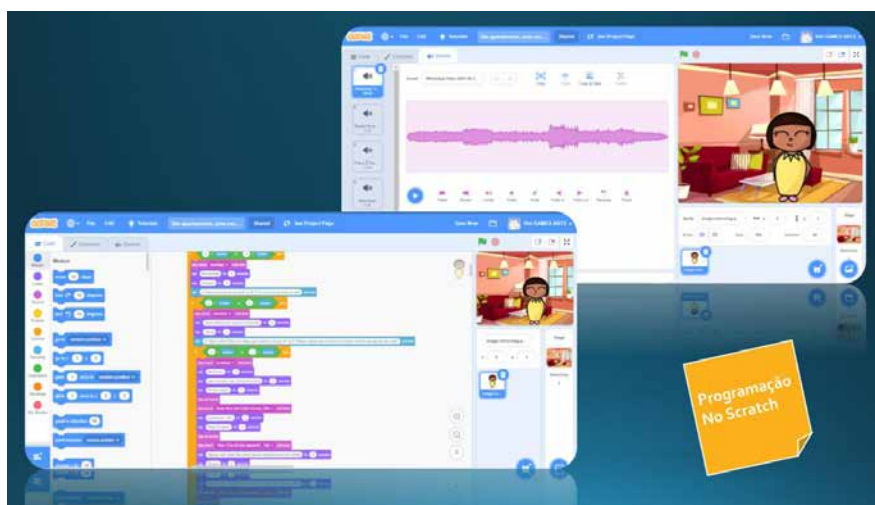


Figura 2 -
Tela de programação
do Scratch
Fonte: Print de tela
do Scratch, 2021.

Fundamentação Teórica

Partimos da Proposta Triangular do ensino da Arte, de Ana Mae Barbosa (2020 e 2021), a qual defende a articulação de três eixos: fruir, contextualizar e produzir Arte, possibilitando aos alunos ler o mundo de maneira mais sensível e ampla. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), propõe o ensino da Arte em seis dimensões do conhecimento: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão, contemplando as Linguagens das Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas. A BNCC ainda propõe que a construção de conhecimentos seja desfragmentado, criando a interlocução com outras áreas, por meio de uma construção em rede “gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas” (BRASIL, 2018). Optamos pelas Artes integradas, a qual “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BNCC).

Essa ideia de integração ou aprendizagem em rede (MACHADO, 1995; ARAÚJO, 2014), promove o desenvolvimento das competências, tanto cognitivas quanto as socioemocionais (ZABALA E ARNAU, 2014; OCDE, 2014; CAVALCANTI, 2023), as quais dialogam entre si, estando presentes nas mais diversas situações de ensino-aprendizagem. Pinheiro, Zambianco e Moro (2022), defendem que as competências são “um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que se articulam entre si” e se en-

181, O *Scratch* é uma comunidade digital aberta para crianças, desenvolvida para a criação de jogos e animações por códigos de programação em forma de blocos, permitindo o pensamento computacional e a aprendizagem criativa. Disponível em: <https://scratch.mit.edu/>. Acesso em 26 de junho de 2023.

trelaçam entre cognição e afetividade na configuração das competências, nos valores pessoais e sociais.

Nesse contexto, o desenvolvimento das competências e habilidades (BNCC e BNCC-Computação) contemplam uma formação integral e articulada, não apenas nas disciplinas de Arte e Games, mas ampliada, podendo ser explorada em outras áreas, inclusive na formação afetiva e de valores, a saber:

- **Competência do pensamento crítico, científico e criativo**, através de pesquisas, leituras e rodas de conversa, são estimulados a refletir e questionar. O pensamento criativo, presente tanto na formação artística como na cultura digital, destacada como a terceira habilidade mais importante no trabalho “O mundo, cada vez mais impactado por inovações tecnológicas – em robótica, inteligência artificial, biotecnologia, entre outras – entra na Quarta Revolução Industrial. Nesse cenário, muitos empregos que existem hoje não existirão nos próximos anos e novas profissões serão criadas.” (Boletim Arte na Escola).
- **Competência Comunicação**, nas múltiplas linguagens, visual, verbal, escrita, sonora, artística, digital, matemática, de programação, todas as linguagens integradas desde a concepção até a finalização do game.
- **Competência da Cultura Digital**, no uso das tecnologias digitais por meio de diferentes programas e aplicativos, até a produção de informação e comunicação na linguagem dos jogos. Neste momento os alunos são estimulados a refletir como consumidores dos recursos digitais, para fazê-lo com responsabilidade e ética. Alguns temas tais como direito autoral, *cyberbullying* e segurança em ambientes virtuais foram abordados nas aulas de Games.
- **Competência da empatia e cooperação**, por meio do diálogo, a resolução de conflitos através da troca de ideias e conhecimentos. Vão do individual ao coletivo, sendo estimulados a cooperação em diferentes situações.

Essas competências foram desenvolvidas através de metodologias ativas inspiradas na teoria de Meira e Pinheiro (2012) que sugerem uma metáfora educacional denominada D3NA: Diversão, Diálogo, Desafio, Narrativa e Aventura:

Chamamos essa nova “química” de D3NA, uma estrutura capaz de produzir um novo encantamento pela escola enquanto cenário de aprendizagens centrado em cinco dimensões, cujas primeiras letras de seus nomes formam esse estranho acrônimo, assim articuladas: Diversão, Diálogo e Desafios bem balanceados, colocados numa estrutura Narrativa capaz de produzir uma Aventura educacional. (p. 3)

Conclusão

A proposta possibilitou desenvolver algumas das competências e habilidades elencadas na BNCC, como: pensamento crítico, científico e criativo; comunicação em diferentes linguagens; cultura digital; empatia e cooperação; autonomia e responsabilidade. Os resultados¹⁸² foram muito positivos, alguns destaques para a criatividade e soluções encontradas pelos alunos para elaborar e programar o jogo. Destacamos a ampliação do repertório musical, principalmente para a produção nacional, pois a maioria dos jovens tem preferência por músicas internacionais. A compreensão histórica e cultural da produção da Bossa Nova, além do reconhecimento de alguns personagens e per-

182. Para saber mais do projeto e conhecer o resultado de alguns dos trabalhos, acesse: <https://wke.lt/w/s/Lu13uf>

sonalidades que fizeram e ainda fazem parte do cenário musical brasileiro. O olhar atento ao *Sound Design* nos jogos digitais comerciais, os quais fazem parte da vida e cotidiano da maioria dos adolescentes, ampliando a compreensão do processo de produção dos Games. Outro aspecto percebido, foi a adesão dos alunos às aulas, as turmas estavam sempre cheias, a maioria abria as câmeras, interagia e se divertia, o clima era caloroso, fazendo-nos por alguns minutos esquecer da situação difícil e delicada que estávamos passando. Nas aulas digitais, no laboratório de informática, os alunos que estavam presencialmente, também acessaram a aula virtual para poder conversar e interagir com os colegas que estavam em casa.

Referências

- ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Editora Perspectiva SA, 2020. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=p t-BR&lr=&id=0XzWDwAA-QBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=ana+mae+barbosa+proposta+triangular&ots=c1-WlaRt59&sig=Jjj_R5Q-mu18mZepkeDalZZIKPcs#v=onepage&q=ana%20mae%20barbosa%20proposta%20triangular&f=false Acesso em 10 de junho de 2023.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2021.
- BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives** New York: David Mckay, 1956. Disponível em https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP242/Benjamin%20S.%20Bloom%20-%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives%2C%20Handbook%201_%20Cognitive%20Domain-Addison%20Wesley%20Publishing%20Company%20%281956%29.pdf Acesso em 20 de junho de 2023.
- Boletim Arte na Escola - Edição #87. **Por que Arte no currículo?** Instituto Arte na Escola, Fundação Iochpe, s/d. Disponível em: <https://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=77824>
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf Acesso em 10 de junho de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Computação, complemento à BNCC. Brasília: MEC/SEB, 2023. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file> Acesso em 10 de junho de 2023.
- CAVALCANTI, Carolina Costa. **Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas**: um guia para educadores. São Paulo: SaraivaUni, 2023.
- FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. **Taxonomia de Bloom**: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcj-qbGCDp3HjQqFdqBm#> Acesso em 20 de junho de 2023.
- MACHADO, N. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995.
- MEIRA, Luciano; PINHEIRO, Marina. **Inovação na escola**. *Proceedings of SBGames*, p. 42-47, 2012. Disponível em: <https://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/gamesforchange/g4c-09.pdf> Acesso em 20 de junho de 2023.
- MORAN, José; FALCÃO, Dênia. Curso: **como ensinar ativamente em modelos híbridos e online**. Práticas Educacionais Inovadoras, EAD: 1º semestre/2021.
- OCDE. Fórum Internacional de Políticas Públicas. **Educar para as Competências do Século 21**. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://silo.tips/download/educar-para-as-competencias-do-seculo-21>. Acesso em: 26 de junho de 2023.
- PERRENOUD, Phillipe. **A Formação dos Professores no Século XXI** in PERRENOUD, Phillipe; *et al.* As competências para ensinar no século XXI : a formação dos professores e o desafio da educação. Tradução Cláudia Schilling, Fátima Murad - Dados eletrônicos - Porto Alegre : Artmed, 2007.
- PINHEIRO, V. P. G.; ZAMBIANCO, D. P.; MORO, A. **Educação em tempos sensíveis**: Contribuições das competências morais e socioemocionais no contexto da pandemia e do pós-covid-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0003-0020, jan./mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14935> Acesso em 26 de junho de 2023.
- WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. **Planejamento para a Compreensão: Alinhando Currículo, Avaliação e Ensino por Meio da Prática do Planejamento Reverso**. Penso Editora, 2019.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2014. E-PUB.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para ensinar competências**. Trad. Grasielly Hanke Angeli. Porto Alegre: Penso, 2020. E-PUB.

The background is an abstract composition of geometric shapes in various shades of orange and red. A large, dark red, irregular polygon is the central focus, containing the text. To its left, there are several sharp, triangular shapes in lighter orange and red, creating a dynamic, layered effect. The overall color palette is warm and monochromatic.

4.

PEDAGOGIAS DA MÚSICA

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MUSICAL: O PAPEL DO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS NA PROMOÇÃO DO ACESSO À CULTURA E FORMAÇÃO HUMANA

Isabelle Sousa Azevedo¹⁸³

RESUMO:

A cultura é um direito humano fundamental que permite o desenvolvimento das potencialidades individuais e a integração nas comunidades. No entanto, atualmente, poucos têm a oportunidade de desfrutar de atividades culturais, sendo necessário o desenvolvimento de projetos que tornem esse acesso mais democrático. O ensino coletivo de música é apresentado como uma ferramenta que possibilita o acesso à educação musical, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento humano, social e cultural dos alunos, por retornar benefícios como o desenvolvimento de habilidades em um instrumento musical, o estímulo à percepção auditiva e coordenação motora, além do desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Assim, se reflete também a importância do papel do educador musical na democratização do ensino da música, envolvendo um posicionamento crítico e reflexivo e a busca por compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Palavras-chave: Democratização do ensino musical; Ensino coletivo de instrumentos musicais; Ensino coletivo de música; Inserção Social; Educação musical.

1 – Introdução

Segundo as diretrizes da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) “toda pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.” (Artigo 27º da DUDH, 1988). Assim, é previsto que o acesso à cultura é um direito essencial do ser humano, uma vez que ela desenvolve no indivíduo suas potencialidades e conseqüentemente traz o sentimento de pertencimento à comunidade em que ele se insere.

Sabemos que na sociedade que vivemos hoje, poucos têm as condições necessárias de ter acesso a atividades culturais, que muitas vezes são consumidas por uma pequena parcela da população. Um fator importante, que afeta diretamente este acesso, é a desigualdade social, pois, quanto menor a renda familiar, mais difícil se torna o consumo cultural por parte desse público. Neste sentido, a música é uma das formas de expressão artística e cultural que desempenha uma função importante na construção da identidade da sociedade, desta forma, pensar em projetos e metodologias que tornem o acesso à cultura e à arte mais democrático é um importante dever do educador musical.

183. Isabelle Sousa Azevedo, possui bacharelado em música com habilitação em violoncelo pela Universidade Federal da Paraíba e mestrado em Música com linha de pesquisa em dimensões teóricas e práticas da interpretação musical pela mesma instituição. Possui experiência como instrumentista e como docente, sendo atualmente professora de música do SESC LER, na cidade de Bodocó - PE. Email: isabellesousaazevedo@gmail.com / iazevedo@sescpe.com.br

Para Cruvinel (2004) “... a democratização do ensino musical deve ser uma bandeira para todos educadores musicais que entendem que a música é parte integrante da formação do ser humano”. Neste sentido, o educador musical deve intervir no meio social através de sua ação pedagógica de forma que contribua para a formação de um ser mais crítico, sensível e criativo, tendo em mente o papel que desempenha na sociedade e que tipo de aluno pretende formar. O educador musical deve ainda compreender o contexto social e econômico, político e cultural em que está inserido, para que sua atuação seja eficaz, tendo em mente sempre o compromisso com a formação da cidadania do ser humano. Uma importante ferramenta que torna possível o acesso a música e democratiza seu ensino é o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM).

O ensino coletivo de música é apresentado como uma ferramenta democrática de acesso à cultura através da educação musical, por não exigir conhecimento prévio, sendo voltado principalmente para iniciantes, mas também possibilitar o ensino para alunos de diferentes níveis. Dessa forma, oportuniza o desenvolvimento de habilidades em um instrumento musical, além de desenvolvimento motores, cognitivos e sociais. Além disso, segundo Machado (2016), o ECIM vem sendo adotado gradualmente por professores de música, uma vez que além de trazer várias contribuições metodológicas, também se apresenta como uma “alternativa financeira mais viável” (MACHADO, 2016), pois essa prática possibilita um atendimento maior de demanda de interessados, contribuindo para uma maior economia de tempo, entre outros aspectos.

Cruvinel (2014) afirma que em meados do século XIX, os Conservatórios de Música foram criados a partir da necessidade de “conservar” os conhecimentos então considerados relevantes para um instrumentista. Essa formação era realizada por meio de aulas individuais, trabalhando repertórios complexos e de alta performance (CRUVINEL, 2014). Portanto, esta forma de ensino contribuía para a formação de instrumentistas de forma individual e tornava-se inacessível para pessoas que estivessem iniciando no instrumento, ou que não tivesse condições de arcar com os custos de estudar em um conservatório, o que dificultava a democratização do ensino.

No final do século XIX, começaram a surgir os primeiros movimentos para uma educação mais democrática, levando em conta o ensino da música para todos. Nesse contexto, surge o Ensino Coletivo, uma prática que tornaria o ensino mais acessível, sempre trabalhando a teoria associada à prática no instrumento (CRUVINEL, 2014). Essa metodologia foi nomeada por Alberto Jaffé como Teoria Aplicada, ou seja, não há teoria sem a prática.

Sendo assim, no início do século XX, surgem educadores musicais que traziam propostas de educação que seriam capazes de atuar tanto de forma individual quanto coletiva (FONTERRADA, 2005, p. 96). Um dos exemplos da introdução do ensino coletivo no século XX veio através de Villa-Lobos, que durante a Era Vargas realizou uma grande reforma educacional, tornando obrigatório o ensino do canto orfeônico para turmas das escolas públicas do Rio de Janeiro.

Acredita-se ainda que o ensino coletivo é uma prática que vem sendo realizada no Brasil desde o primeiro contato dos jesuítas com os índios, através da catequização por meio da música, da formação das bandas de escravos (CRUVINEL, 2014).

2 – O Ensino Coletivo

Desta forma, o ensino coletivo de música através de instrumentos, apresenta várias funções e entre elas um mais fácil acesso ao estudo da música (MONTANDON 2004). Cruvinel (2005) afirma ainda que o ECIM contribui tanto para o desenvolvimento musical, como também para o desenvolvimento humanístico e social. Assim, o ensino coletivo passa a ser uma importante ferramenta para aproximar o ensino de música para crianças, jovens e adultos que tenham o desejo de estudar um

instrumento (CRUVINEL, 2005). Desta forma, é importante observar alguns fundamentos relevantes para o ensino coletivo:

- Eficiente como metodologia na iniciação instrumental, não sendo assim necessário um conhecimento prévio por parte do aluno.
- Acelera o desenvolvimento dos elementos técnico-musicais para a iniciação instrumental.
- O resultado musical ocorre de maneira rápida, motivando os alunos a darem continuidade ao estudo do instrumento.
- A teoria musical é associada à prática instrumental, facilitando a compreensão dos alunos.
- Há baixo índice de desistência.
- Desenvolve a percepção auditiva, a coordenação motora, a concentração, a memória, o raciocínio, a agilidade, o relaxamento, a disciplina, a autoconfiança, autonomia, independência, cooperação, solidariedade, entre outros.
- Contribui para o desenvolvimento do senso crítico, da consciência política e da noção da cidadania e para mudança positiva de comportamento dos sujeitos envolvidos.
- As relações interpessoais do processo de ensino-aprendizagem coletiva contribuem de maneira significativa no processo de desenvolvimento da aprendizagem, da expressão, da afetividade, autovalorização, autoestima, respeito, cooperação, solidariedade e união do grupo.
- A didática e a metodologia de ensino devem ser adequadas ao perfil e as necessidades de cada grupo.

Em relação ao desenvolvimento do aluno quanto os aspectos cognitivos, Ilari (2003) afirma que a educação musical em grupo é bastante significativa no incentivo a afetividade e socialização, o que é corroborado por Brito (2003) ao abordar que quando realizamos atividades musicais de forma coletiva, aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo como um todo, o que nos permite desenvolver também aspectos da nossa personalidade como atenção, concentração, cooperação e espírito coletivo (BRITO, 2003). Neste mesmo sentido, Corusse e Joly (2014) apontam que também por meio da educação musical em grupo, trabalha-se noções de responsabilidade e vivência coletiva, além de favorecer o aluno como participante ativo de um grupo, desenvolvendo nele a consciência do seu papel e sua significância naquele ambiente. Sendo assim, é importante entender que a socialização através da música, é uma importante ferramenta para tornar os indivíduos mais sensíveis e críticos à realidade na qual estão inseridos.

No Brasil, um dos ambientes fomentadores para a educação musical, que promove a democratização e o ensino coletivo, são os chamados projetos sociais ou socioeducativos de música que também funcionam como um meio de inserção social. Para Arruda e Joly (2018), a educação musical neste sentido, promove processos humanizados, acolhendo aqueles que têm desejo de fazer música, construindo e ativando memórias afetivas e culturais associadas ao trabalho coletivo, à sociabilidade e à cidadania.

3 – Projetos sociais de música como ferramenta para a democratização

Os projetos sociais de música surgiram no final da década de 70. Nesse período, o ensino erudito acontecia basicamente em escolas privadas, e o processo de ensino-aprendizagem popular era baseado na formação de grupos musicais ou ocorria de forma autodidata. A partir disso, por iniciativa do governo federal, surgem, em várias partes do país, projetos educacionais que envolviam a forma-

ção de orquestras, com o objetivo de promover, para uma maior parte da população, o acesso a uma educação musical gratuita e estruturada, através do ensino coletivo.

Nesse contexto, por volta de 1976 foi criado o Projeto Espiral, um dos primeiros projetos de educação musical através do ensino coletivo e formação de orquestras (GRUBISIC, 2012). O Projeto Espiral, coordenado pelo violinista e violista Alberto Jaffé, deveria iniciar em um ponto central (Fortaleza) e alcançando outras várias cidades com o propósito do ensino coletivo de cordas e formação de orquestras, até ocupar todo o território nacional (SANTOS, 2015). O Projeto Espiral passou por cidades como Fortaleza, onde se deu seu início, e seguiu para Brasília, João Pessoa, Belém, Porto Alegre, Florianópolis, Natal e Recife.

Mesmo que esses projetos tenham tido seu início no século passado, suas filosofias muitas vezes são base para criação de projetos nos dias de hoje, pois as experiências de pedagogia musical, aplicadas ao contexto de alguns projetos sociais, têm estado de acordo com os ideais da educação musical contemporânea (NÓBREGA; BOAL-PALHEIROS, 2015). Nesta perspectiva, existem vários projetos desse padrão consolidados no Brasil, como por exemplo o NEOJIBA (Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia) idealizado por Ricardo Castro e que possui mais de 700 alunos. O Projeto oferece instrumentos musicais para a prática orquestral, ensino de prática e teoria e material pedagógico para auxiliar os alunos no aprendizado. O NEOJIBA oferece o ensino da música de forma gratuita, sem distinção social e sem testes de habilidades específicas. Esse projeto faz parte de um programa do governo da Bahia, tendo também o apoio de empresas privadas. Oferece cursos de teoria, regência, capacitação em monitoria, oficina de arranjo e composição, além de capacitação em áreas técnicas e de gestão aplicadas ao próprio projeto (NÓBREGA; BOAL-PALHEIROS, 2015).

Outra instituição social de caráter privado, que conta com várias unidades pelo Brasil, utiliza o ensino coletivo de música e oferece um fácil acesso aos seus cursos é o SESC (Serviço Social do Comércio). Muitas dessas atividades são inseridas no Programa de Comprometimento e Gratuidade (PCG), que é destinado a famílias com renda bruta familiar abaixo de três salários-mínimos. Desta forma, o SESC contribui para a democratização do ensino da música por dois aspectos:

- Viabilizando financeiramente através de cursos gratuitos, parcerias com prefeituras ou com valores acessíveis a trabalhadores do comércio e seus dependentes;
- Oferecendo cursos de ensino coletivo de instrumentos como violão, teclado, percussão e ainda aulas de canto coral para crianças, jovens, adultos e idosos.

Desta forma, o aluno que é inserido em um contexto de ensino musical coletivo acaba vivenciando uma experiência bastante enriquecedora, pois o aprendizado musical é um processo teórico/prático que possibilita tanto o acesso ao conhecimento musical e ao desenvolvimento de habilidades sociais quanto o crescimento profissional, uma vez que essa formação pode capacitá-lo como um instrumentista qualificado para atuar em diversos contextos.

4 – Metodologias ativas e práticas inovadoras na educação musical como instrumentos para o ECIM

Como falado anteriormente, é necessário que o professor de música esteja sempre consciente no contexto cultural que ele está inserido, nesse sentido, a música brasileira se apresenta como uma importante ferramenta para a educação. Nossa música hoje é derivada de elementos da cultura europeia, africana e indígena e através dessa combinação, novos gêneros surgiram e se estruturaram no Brasil. Desta forma, se faz necessário introduzir o estudo desses gêneros nas aulas de instrumento,

sempre levando em consideração aspectos como as características rítmicas, o contexto histórico-social em que o gênero surgiu, qual sua derivação, entre outros. Uma das dificuldades encontradas pelos alunos muitas vezes são as leituras rítmicas desses gêneros que por muitas vezes se apresentam bastante complexas, seja na música popular ou erudita.

Ying (2012) afirma que os ritmos devem ser compreendidos inicialmente pelo corpo, por meio de sua movimentação no espaço, para depois ser entendido pela mente, por meio do conhecimento da escrita musical e suas subdivisões. Os exercícios musicais devem ser solfejados e cantados acompanhados de palmas, batidas de pé e passadas em ritmos antes de ser tocado no instrumento, de forma que exija a movimentação do corpo todo, auxiliando o cérebro no processo da apropriação desses elementos.

Esses exercícios vão de encontro com a metodologia intitulada por Dalcroze de “A Rítmica”, que busca a musicalização do corpo e a experimentação antes da teorização, de forma que através das vivências musicais, os alunos se apropriem de seus elementos para então teorizá-los e executá-los.

Uma metodologia que utiliza os processos orais, corporais e gráficos é o método O Passo, criado por Lucas Ciavatta em 1996. Trata-se de um modelo de regência com os pés, centrado nas características naturais no qual são utilizadas batidas de palmas de mão para dar conta das questões rítmicas e voz para dar conta das questões de afinação. Um dos princípios básicos deste método é a inclusão e a autonomia (CIAVATTA; FERREIRA; SANTOS, 2016). Além disso, o Passo propõe um encaminhamento que implique na apropriação real dos elementos apresentados. Desta forma, ao experimentar e manejar esses ritmos, o indivíduo passa a entender mais facilmente sua execução. Neste método, o corpo é visto como uma unidade autônoma de construção de conhecimento, de forma que as noções de espaço e tempo sejam construídas entre a imaginação e a vivência corporal. O livro “Quem Gosta de Ler Ritmo?” de Cristiane Otutumi (2018) considera importante o conhecimento desta metodologia do Passo, sendo indicado para a realização de exercícios propostos por ele.

Outro músico que possui uma importante atuação nessa área é Marcus Vieira. Ele é autor de um e-book chamado “Aprenda a batucar” no qual ele apresenta um guia prático para aprender leitura e ritmos com mesas, copos, canetas, baldes e o próprio corpo. Além disso, existe o trabalho com os boomwhackers, que são tubos percussivos melódicos, leves e flexíveis. São cromáticos e compreendem duas oitavas e meia da escala de Dó maior, desta forma, cada tubo possui uma nota fixa afinada e uma respectiva cor. Através destes é possível realizar atividades musicais de forma harmônica e melódica, trabalhando questões ligadas a articulação de colcheias e semicolcheias, por exemplo, além de outras questões rítmicas e musicais.

É possível perceber ainda que essas didáticas desenvolvem no aluno o trabalho corporal através de movimentos e jogos lúdicos, apresentando a prática junto da teoria (uma das didáticas defendidas pelo ECIM) e aprimorando a escuta ativa, a exploração sonora e trazendo maior motivação para a participação em sala de aula. Esses conceitos vão de encontro com os Métodos Ativos, que são teorias e metodologias propostas por importantes pedagogos da Educação Musical com o objetivo de valorizar as ações do aluno de forma que ele seja ativo em seu processo de aprendizagem.

5 – Conclusão

A democratização do acesso à cultura, especialmente à música, é um objetivo importante para garantir que todos os indivíduos tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e se sentir parte integrante da comunidade. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) tem se mostrado uma ferramenta eficaz nesse processo, proporcionando um acesso mais fácil e democrático ao estudo da música, assim como algumas vantagens já citadas acima, como a possibilidade de iniciar o estudo musical sem a necessidade de conhecimento prévio, o aceleração do desenvolvimento

técnico-musical, a rápida obtenção de resultados musicais, a associação entre teoria e prática, a baixa taxa de desistência e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, entre outros. Além disso, o ensino coletivo contribui para a formação de um senso crítico, consciência política, cidadania e promove mudanças positivas de comportamento além de promover a afetividade, a socialização e o desenvolvimento de habilidades pessoais e interpessoais, sendo os projetos sociais de música instituições de grande contribuição para essa metodologia de ensino.

Dessa forma, a democratização do ensino musical através do ensino coletivo e o uso de metodologias ativas e práticas inovadoras, contribuem para tornar a música mais acessível, inclusiva e significativa para todos os indivíduos, promovendo o desenvolvimento humano, social e cultural da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Murilo Ferreira Velho de; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos da prática musical coletiva da Orquestra de Metais Lyra Tatuí. *Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana*, 2018.
- BRITO, T. A. de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- CIAVATTA, Lucas; FERREIRA, Daniela; SANTOS, João. Capítulo 8: Lucas Ciavatta: O passo - corpo e mente no mesmo andamento. In: *Pedagogias Brasileiras em Educação Musical*. Editora Intersaberes, 2016.
- CORUSSE, Mateus Vinicius; JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação musical na escola: a construção da concepção do ensino de música através do programa PIBID. In: *Anais do XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, 2014, São Paulo.
- CRUVINEL, Flávia Maria. Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: ICBC, 2005.
- CRUVINEL, Flavia Maria. Ensino Coletivo de Instrumento Musical: organização e fortalecimento político dos educadores musicais que atuam a partir das metodologias de ensino e aprendizagem em grupo. In: *VI ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL*, 6., 2014, Salvador, Bahia. *Anais do VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*. Salvador, Bahia, 2014.
- CRUVINEL, Flavia Maria. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: *I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL*, 1., 2004, Goiânia. *Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*. Goiânia, 2004.
- FONTEERRADA, M. T. de O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- GRUBISIC, Katarina. Projeto Orquestra Escola: Educação Musical e Prática Social. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2012
- ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, v. 11, n. 9, 2003.
- MACHADO, André Campos. O ensino coletivo de instrumentos musicais nos conservatórios mineiros. In: *Revista Ouvir ou Ver*, vol. 12 n.2, p.310-323. Uberlândia, 2016.
- MONTANDON, Maria Isabel. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: *I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL*, 1., 2004, Goiânia. *Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*. Goiânia, 2004.
- NÓBREGA, Ariana Perazzo da; BOAL-PALHEIROS, Graça. NEOJIBA: reflexões sobre o ensino das práticas musicais em projeto social. In: *Anais do XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*, Natal, 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1988. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/dezembro/artigo-27deg-direito-a-cultura>
- SANTOS, Simone. Projeto Espiral (1976-1979): Uma experiência de ensino coletivo de instrumentos de cordas. In: *Anais do 14º Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ - Vol. 1 - Educação Musical e Musicologia*, 2015.
- YING, Liu Man. Diretrizes para o Ensino Coletivo de Violino. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 2012.

SESC-PE ENQUANTO CAMPO DE ESTÁGIO E FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE PERCEPÇÃO MUSICAL PARTICIPATIVA COM UMA TURMA COLETIVA DE VIOLÃO

Ítalo Fernandes da Silva¹⁸⁴

Sara Caroline Cesar da Silva Araújo¹⁸⁵

Resumo:

A atuação do professor em formação acontece em diversas esferas pedagógicas, sendo uma delas as instituições que oferecem a possibilidade do estágio remunerado (no qual o SESC se enquadra). A partir do programa de estágio oferecido pelo Sesc, o licenciando em música tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso e contribuir com a instituição de maneira mútua. O presente relato busca descrever e discutir intervenções pedagógicas realizadas durante 3 aulas da turma coletiva de violão numa unidade do Sesc-PE. Exercícios práticos atrelados a conceitos musicais como o de Paisagem Sonora, pulso, andamento e compassos simples integraram uma série de atividades durante o período de 2022.2. De maneira dinâmica, as intervenções contribuíram de forma significativa no desenvolvimento da turma, uma vez que tais intervenções foram desenvolvidas junto ao professor com o objetivo de trabalhar as dificuldades observadas pelo estagiário durante as aulas passadas.

Palavras-chave: Educação musical; Formação docente; Ensino coletivo; Programa de estágio; Sesc-PE

Introdução

No âmbito da formação inicial de professores de música, a licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) acaba sendo o primeiro contato de muitos músicos do estado com a prática docente, e isso acontece de duas maneiras: o estágio curricular supervisionado enquanto disciplina obrigatória do curso, onde o licenciando desenvolve uma carga horária de observação e regência; e o estágio remunerado, que graças ao vínculo com uma licenciatura, o graduando tem a possibilidade de exercer a prática docente junto aos professores de alguma instituição que aceite estagiários para tal.

Como o ensino musical é multifacetado, as esferas educacionais que servem de atuação para estes estagiários também é múltipla. No que tange a disciplina de estágio curricular supervisionado

184. **Ítalo Fernandes da Silva**, graduando em Licenciatura em Música pela UFPE, técnico em violoncelo (Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical - ETECM) e bolsista PIBIC-CNPq nos anos de 2019-2020 (Forró e rabeca em Recife) e 2022-2023 (Matrizes do forró - forró e sanfona). Possui trabalhos publicados na área de Educação Musical, Musicologia e Etnomusicologia. Email: italo.fernandess@ufpe.br

185. **Sara Caroline Cesar da Silva Araújo**, Mestranda em educação musical pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em música pela UFPE (2021.1). É técnica em flauta transversal pela Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical (ETECM) 2017 do Recife-PE. Atua na área musical nas temáticas: formação de professor, educação musical e práticas criativas. Email: sara.cesar@ufpe.br

da UFPE, o licenciando tem a oportunidade de observar e reger aulas de música em quatro esferas educacionais diferentes, sendo elas as escolas especializadas em música, projetos sociais, escola básica de nível federal e escola básica da rede pública municipal e estadual. Já para o estágio remunerado, o Sesc-PE é um dos espaços possíveis para a atuação destes licenciandos, proporcionando experiências de sala de aula em diversas áreas, sendo a música uma delas.

O estágio no Sesc funciona com um sistema de Apoio Pedagógico¹⁸⁶ por parte do estagiário, onde o mesmo busca observar características e dificuldades que a turma observada apresenta e, junto ao professor da turma, desenvolver intervenções através de exercícios e dinâmicas que possam trabalhar as dificuldades. Desta maneira, o estagiário tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos apreendidos durante a licenciatura com o objetivo de ajudar os alunos a resolverem e superarem suas dificuldades neste processo.

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência acerca da participação do licenciando em música no campo do estágio. As atividades aqui descritas têm por objetivo discutir intervenções realizadas durante o período de 2022.2, em apoio pedagógico ao professor da turma de Violão - Módulo 2 da unidade do Sesc Casa Amarela, no Recife-PE. Como fornecedor de serviços que tange a área da arte/educação, o Sesc é um campo de formação inicial para licenciandos de diversas áreas das artes, oferecendo programas de estágio nas áreas de Artes Visuais, Teatro e Música, sendo este contemplado por este relato.

Pedagogia do ensino coletivo de instrumentos musicais

Uma na maneira como os cursos de música são oferecidos no Sesc-PE, em especial no Recife, é que o ensino de instrumentos musicais acontecem de forma coletiva. Diferente do ensino tradicional de instrumentos musicais, chamado de ensino tutorial por Zorzal (2022, p. 2), onde as aulas acontecem individualmente (aluno e professor).

O ensino coletivo trabalha com turmas com quantidade diversa de alunos, sendo eles de faixas etárias, contextos sócio-culturais e níveis técnicos diversos. Além disso, o ensino coletivo de instrumentos musicais pode promover o alcance a diversas aptidões por meio das experiências em grupo e essas experiências, “quando bem orientadas, podem favorecer um ambiente satisfatório não só à aprendizagem instrumental, mas também ao desenvolvimento de outras habilidades adquiridas unicamente através da interação em grupo” (COUTO, 2013, p. 232).

Segundo Green (2008, p. 120) existem dois panoramas quando se trata da “aprendizagem em grupo”. A primeira é que essa forma de aprendizagem ocorre de maneira imprevista, também através da escuta, observação e imitação durante esta prática. O segundo panorama é observado quando um colega assume a liderança desta aprendizagem falando e demonstrando um tipo de prática. E este mesmo exemplo pode ser promovido por meio de cooperação entre os integrantes da turma integrando “os interesses individuais aos do coletivo” (COUTO, 2013, p. 233).

Gonçalves (2019, p.5) ressalta que o contexto do ensino em grupo é mais dinâmico e eficaz quando atentamos para o desenvolvimento musical, seja de apreciação, performance ou teórico, tem o fator de baixo custo por ser mais econômica, estimulantes e divertidas por contar com a presença de outros participantes em sala tornando a prática instrumental mais rica. Estes são apenas alguns dos benefícios que podem ser proporcionados pelo ensino coletivo de instrumentos musicais. Também é importante ressaltar que, na elaboração de uma aula coletiva de instrumento, por mais que ela

186. Apoio Pedagógico consiste na observação e suporte por parte do estagiário para com o professor, não cabendo ao mesmo assumir turma.

tenha o aspecto intuitivo e dinâmico, existe uma técnica de elaboração de trabalho específica nomeada de “Estudo dirigido”¹⁸⁷.

Segundo Cruvinel (2003, p. 48), neste formato de ensino o professor assume uma posição de regente, distribuindo atividades entre os alunos, de forma que todos possam estar envolvidos com a prática instrumental. A autora afirma que nesta modalidade de ensino existe um perfil de discente que é esperado e algumas qualidades sendo elas carisma, habilidade verbal, organização de tempo e percepção sobre as resoluções dos problemas. Ainda segundo a autora, os aspectos teóricos musicais são trabalhados de acordo com o repertório que está sendo desenvolvido (CRUVINEL, 2003, p. 49-50).

Descrição das atividades

As aulas da turma escolhida contava com um total de 6 alunos de 14 a 48 anos. O curso era o de Violão Básico - Módulo 2 e as aulas ocorriam sempre nas terças e quintas das 14h às 16h na sala de música do Centro de Difusão e Realizações Musicais (CDRM) do Sesc de Casa Amarela, no Recife. O espaço conta com um bom tratamento acústico e instrumentos musicais diversos à disposição dos alunos.

De acordo com o plano de ensino destinado à turma, contemplando ambos os módulos (1 e 2) que aconteceram no ano de 2022, pode-se observar os objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos com a turma durante o ano. O trabalho com o violão acontece de forma teórico-prática em todos os momentos das aulas. Desta forma, o aluno passa a ver os conteúdos teóricos sendo aplicados por ele mesmo em seu próprio instrumento musical.

Atividade 1 “Pulso e Andamento e compasso simples”

A primeira atividade consistia em trabalhar o conceito de pulso e andamento com os alunos, visto a dificuldade apresentada por eles na execução do repertório em grupo, onde não conseguiam seguir um pulso conjuntamente. Para isso, a atividade usou como recursos alguns instrumentos de percussão disponíveis na sala de música da unidade, como clavas, caxixis e alfaias e um dado de valores, um pequeno cubo com fórmulas de compassos simples em suas facetas (figura 1).

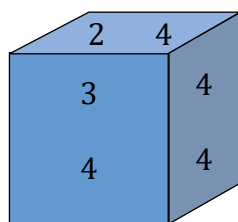


Figura 1 -
Dado de valores

No início discutimos o conceito de pulso e andamento. O pulso seria a batida constante que garante à música um sentido musical. O pulso é importante para a prática musical em conjunto, já que todos precisam seguir a mesma batida para que a música aconteça. Já o andamento refere-se a velocidade do pulso, variando de lento a rápido. Dito isto, é importante que os alunos entendam de maneira prática como funcionam estes conceitos musicais para que possam desenvolver um bom desempenho durante as aulas.

Após a discussão sobre os conceitos musicais previstos para a atividade, a aplicação na prática foi realizada com o auxílio dos instrumentos de percussão. O primeiro utilizado foi a clava. A atividade foi marcar o pulso de forma conjunta. Um pulso era dado pelo estagiário e os alunos deveriam usar as clavas para acompanhá-lo.

187. Conceito utilizado por Alberto Jaffé para denominar a filosofia e a estrutura didática das aulas coletivas

Com a primeira parte da aula concluída, a atividade passou a englobar o conceito de compasso simples. Os compassos binário, ternário e quaternário, bem como suas fórmulas de compasso foram escritos na lousa e em seguida explicados e exemplificados com o uso das clavas. Logo após a explicação, um pequeno exercício foi proposto com o auxílio dos demais instrumentos percussivos. Portanto, clavas, caxixis e alfaia foram distribuídas entre os alunos para que os timbres pudessem variar durante o exercício. A tarefa era tocar apenas os tempos dos compassos sinalizados pelo estagiário. Por exemplo, os alunos, em compasso quaternário, deveriam marcar apenas os tempos 1 e 3. Os tempos que deveriam ser tocados iam variando, bem como os compassos (ternários e binários também). Além disso, os instrumentos percussivos eram introduzidos, cada um marcando um tempo diferente (ex.: caxixi marca tempo 1, clavas o 2 e 4, alfaia o 3). Diversas combinações foram sendo feitas para incentivar os alunos a perceberem tempos diferentes em cada compasso.

Após o trabalho com cada um dos compassos, um novo exercício foi proposto. Ele consistia em misturar os compassos de maneira simultânea, onde cada aluno representaria um compasso simples com um instrumento de percussão. O compasso seria escolhido através do dado de valores. Funcionava da seguinte maneira:

1	O primeiro aluno joga o dado e cai no 4/4
2	Com o uso de um instrumento percussivo (exemplo clava) executa a batida do compasso quaternário, marcando sempre o primeiro tempo com um som mais forte;
3	Enquanto o primeiro toca seu compasso, o segundo aluno joga seu dado e um outro compasso é sorteado pelo dado (supondo que seja o $\frac{3}{4}$)
4	Semelhante ao primeiro, o segundo aluno reproduz o compasso em seu instrumento (caxixi) também marcando o primeiro tempo com um som mais forte.
5	O terceiro seguia na mesma ideia: sorteia um compasso e marcava o primeiro tempo dele com o instrumento de percussão (alfaia)
6	A sequência seguia com os demais alunos

Tabela 1 - etapas do exercício

Quando todos os alunos já haviam sorteado e estivessem executando um compasso, as dificuldades em manter-se concentrado na sua tarefa e, ao mesmo tempo, ouvir os demais colegas (já que o pulso deveria ser o mesmo) iam surgindo, fazendo com que alguns se perdessem e parassem a tarefa. O exercício foi realizado outras duas vezes com algumas modificações, como a marcação do último tempo do compasso, e não o primeiro, ou a marcação do tempo instruído pelo mediador (estagiário).

Atividade 2 “Compassos Simples e batidas rítmicas no violão”

A segunda atividade iniciou-se com a revisão e aprofundamento do conceito de compasso musical simples. Segundo Bohumil Med (1996, p. 144), “compasso é a divisão de um trecho musical em séries regulares de tempo”. Ainda segundo o autor, os compassos podem ser divididos em dois grupos, os chamados Compassos Simples e os Compostos, sendo o simples o que possui a unidade de tempo (figura que vale um tempo no compasso) uma figura não pontuada, e o composto tendo a unidade de tempo uma figura pontuada (MED, 1996, p. 122).

Para o trabalho com a turma sobre compasso simples, foi utilizado gêneros musicais trabalhados nas aulas, cada qual pertencente a um compasso simples (binário, ternário e quaternário). Para tal, o gênero musical “Baião” e “Xote” foi utilizado para representação do compasso binário

(posteriormente o Xote também foi usado), “Guarânia” e “Valsa” para o compasso ternário e o “Reggae” para o compasso quaternário (Figura 2).

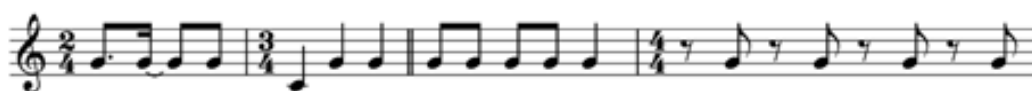


Figura 2 - batidas dos gêneros sendo Baião (2/4), Valsa e Guarânia (3/4) e Reggae (4/4)

A tarefa era que os alunos conseguissem transitar entre um compasso e outro através de um pulso musical determinado. Vale salientar que o trabalho com cada batida rítmica de todos estes gêneros musicais foram trabalhadas anteriormente durante as aulas do semestre. Segue abaixo o exercício de transição de compassos:



Figura 3 - exercício de transição entre os compassos simples

A figura acima é uma transcrição do que foi escrito no quadro no dia da atividade 2. É possível observar 6 sessões contendo quatro repetições nas sessões 1, 3 e 5 das batidas correspondentes ao compasso sinalizado acima. Isso significa dizer que em cada sessão dessa (1, 3 e 5), as batidas dos gêneros musicais sinalizados deveriam ser executadas no violão quatro vezes (representado pelos números abaixo do exercício). Inicialmente, as batidas foram realizadas com todas as cordas do violão soltas, mas em seguida foram usados acordes (A, Em e D sinalizados no início das sessões). Tais acordes foram escolhidos por serem as tonalidades do repertório trabalhado em aula.

Afim de também trabalhar o andamento das batidas, o pulso era executado em uma alfaia para que, assim, os alunos pudessem perceber o andamento em que o exercício seria trabalhado. No início, a atividade era acompanhada pela batida constante do pulso, mas em seguida, apenas no início era informado o andamento. A batida na alfaia era cessada para que os alunos pudessem trabalhar de forma internalizada a concepção de andamento.

Atividade 3: Paisagem Sonora artificial

A terceira atividade trabalhada com a turma foi elaborada pensando em trabalhar a percepção auditiva dos alunos acerca dos gêneros musicais trabalhados na atividade anterior. Para isso, um exercício de escuta foi executado, envolvendo o conceito Paisagem Sonora (Schafer, 1997).

O material utilizado da atividade foram fichas contendo o nome de um gênero musical trabalhado na aula anterior (Baião, um novo gênero (Xote) Guarânia, Valsa ou Reggae) juntamente com seus respectivos compassos (2/4, 3/4 ou 4/4) (figura x).

Baião	Xote	Valsa	Guarânia	Reggae
2/4	2/4	3/4	3/4	4/4

Figura 4 - Fichas com os Gêneros musicais e seus respectivos compassos

As fichas eram colocadas em uma caixa para que pudessem ser sorteadas entre os alunos. Cada aluno, ao receber seu gênero musical, deveria executá-lo no seu instrumento. Com o intuito de trabalhar diversas possibilidades de combinações, 3 fichas de cada gênero foram confeccionadas, criando a possibilidade do mesmo gênero ser sorteado por mais de uma pessoa. As regras do jogo eram as seguintes:

1	Um aluno deverá sentar na cadeira P1 (figura 5) sem seu instrumento para realizar o exercício de escuta.
2	Os demais alunos deverão sentar no semicírculo com seus instrumentos.
3	A urna é passada para que cada um sorteie um Gênero musical
4	Uma ordem é estipulada para que cada um toque a batida do gênero musical selecionado em seu violão
5	A medida que dois compassos eram executados pela primeira pessoa da ordem, a segunda pessoa iniciava a executar sua batida sorteada no violão
6	As batidas iam sendo adicionadas às que já estavam sendo executadas, formando camadas sonoras com batidas, compassos e velocidades diferentes
7	O aluno sentado na Cadeira P1 deveria ouvir e tentar identificar a quais gêneros musicais estavam sendo tocados e qual a ordem de execução
8	Após todos os alunos da meia lua tocarem simultaneamente suas batidas, o aluno da P1 sinaliza com as mão que já conseguiu identificar os gêneros e a ordem de execução.
9	Todos devem parar de tocar e o aluno P1 deverá informar a sequência de execução bem como os gêneros executados.

Tabela 2 - Etapas do exercício de paisagem sonora

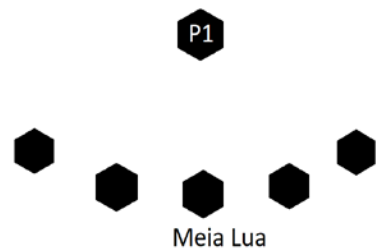


Figura 5 - Disposição das cadeiras da sala de aula

O procedimento era repetido com os outros alunos se revezando para sentarem na Cadeira P1. Inicialmente, o exercício foi executado em cima de um mesmo acorde (A - Lá maior), ou seja, todas as batidas foram executadas sobre um mesmo acorde. Posteriormente cada aluno escolhia um acorde para executar a batida, o que dava à paisagem sonora construída uma dissonância mais forte e abrupta, tornando o exercício mais desafiador. Segue abaixo as sequências executadas.

ETAPA COM APENAS UM ACORDE			
Aluno da Cadeira P1	Gêneros Sorteados	Compassos	Acordes utilizados
1º	Baião, Reggae, Baião, Valsa, Reggae	2/4 3/4 e 4/4	A
2º	Baião, Guarânia, Reggae, Baião, Baião	2/4 3/4 e 4/4	C
3º	Guarânia, Valsa, Baião, Reggae, Valsa	2/4 3/4 e 4/4	G
4º	Valsa, Valsa, Baião, Guarânia, Baião	2/4 3/4 e 4/4	D
5º	Valsa, Xote*, Baião, Guarânia, Baião	2/4 3/4 e 4/4	D

ETAPA COM MAIS DE UM ACORDE			
Aluno da Cadeira P1	Gêneros Sorteados	Compassos	Acordes utilizados
1º	Baião, Reggae, Guarânia, Valsa, Reggae	2/4 3/4 e 4/4	C, A
2º	Baião, Guarânia, Reggae, Baião, Baião	2/4 3/4 e 4/4	Dm, G, Bm
3º	Guarânia, Valsa, Baião, Reggae, Xote*	2/4 3/4 e 4/4	F, C, G
4º	Valsa, Valsa, Baião, Guarânia, Baião	2/4 3/4 e 4/4	Em, Am, C, D
5º	Valsa, Xote*, Baião, Guarânia, Baião	2/4 3/4 e 4/4	Am, A, C, G, D
* Gênero Xote adicionado posteriormente por ter sido trabalhado recentemente			

Tabela 3 - Sequência de execução da atividade 3

Discussão dos resultados

De acordo com as atividades realizadas e os resultados observados durante suas aplicações, alguns pontos podem ser destacados. Em um parâmetro mais geral que envolve as três atividades, como mencionado anteriormente, todas foram desenvolvidas para reforçar conceitos que os alunos apresentavam dificuldades. A tabela abaixo contempla os conteúdos que os alunos apresentaram mais dificuldades, que constam no plano de ensino.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS		
Introdução ao conceito de compasso. Reconhecimento dos compassos binário simples, ternário simples e quaternário simples.	Compreensão e aplicação dos ritmos de mão direita a serem utilizados nos acompanhamentos do repertório do bimestre.	Repertório - Para não dizer que não falei das flores - guarânia - (Diariamente, Tomara e Asa Branca - baião - A casa - valsa - Petrolina, Juazeiro e Sabiá - xote - Te ver e Acima do sol - Reggae

Tabela 4 - Recorte do plano de ensino com os conteúdos contemplados nas atividades

A primeira atividade “*Pulso e Andamento e compasso simples*” tinha como objetivo trabalhar os conteúdos contidos na primeira coluna da tabela 4 que correspondem ao conceito de compasso simples. Como os alunos apresentaram bastante dificuldade em manter o pulso e andamento, o trabalho com compassos simples foi prejudicado. Dito isto, a ideia de, inicialmente, trabalhar conceitos básicos como pulso e andamento foi extremamente essencial para que, assim, pudessem progredir e compreender melhor o conceito de compasso simples.

Durante a execução da atividade, como era esperado, os alunos apresentaram bastante dificuldade na execução de exercícios de pulso, o que refletia na maneira como tocavam as músicas tanto individualmente como em grupo. O pulso não era mantido, o que levou um certo tempo para ser regularizado por todos. A progressão da atividade ocorreu devido, principalmente, ao processo de escuta e observação dos alunos uns com os outros. Observar como os com mais facilidade faziam o exercício e logo após reproduzir foi uma característica observada não apenas na atividade 1, mas nas outras duas. Esta é uma característica bastante presente no ensino coletivo de instrumentos musicais. O ato de ouvir atentamente enquanto observa um outro colega executando o exercício e, assim, reproduzir (quer seja o exercício de pulso, quer seja uma atividade com seu instrumento) pode ser encontrado

também em ambientes não formais, como manifestações culturais que baseiam sua transmissão de conhecimento na observação, audição e repetição/imitação.

Segundo Luciana Prass (1998, p. 9), o que ela vem chamar de etnopedagogia, seria justamente este processo onde o aluno observa, ouve e imita/repete um trecho musical em seu próprio instrumento. Outros autores, como Silva e Sandroni (2022, p. 5), vão chamar de Método VOR este processo de aquisição de conhecimento através do “V” de Ver, “O” de Ouvir e “R” de Repetir/Reproduzir. O fato é que tais características encontradas em ambientes musicais não formais serem observadas numa turma de violão coletiva de uma instituição pedagógica reforça um fato sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais: a abertura de técnicas pedagógicas não convencionais para o ambiente institucionalizado.

Já a segunda atividade consistia no exercício de transição entre os compassos simples binário, ternário e quaternário. Devido ao trabalho de pulso trabalhado na aula anterior, os alunos conseguiram assimilar as noções de pulso dos compassos com maior facilidade. O desafio era o novo elemento proposto: as batidas da mão direita no violão. A ideia era que, ao utilizar as batidas dos gêneros musicais trabalhados (baião, xote, valsa, guarania e reggae), os alunos pudessem perceber suas diferenças e assim executá-las sequencialmente (semelhante aos blocos que bandas utilizam em shows). Mais uma vez, o trabalho de observação e escuta foi a ferramenta principal para a aquisição do novo desafio e sua realização.

A última atividade foi, além de uma recapitulação das aulas passadas e aplicação prática dos conteúdos das mesmas, o trabalho de percepção auditiva foi a principal norteadora da atividade. Nesta atividade, os alunos deveriam identificar os gêneros musicais através das batidas de mão direita no violão enquanto uma “camada sonora” era construída com a sobreposição de gêneros tocados simultaneamente. Segundo o autor Murray Schafer, Paisagem Sonora seria o ambiente sonoro constituído por sons naturais e artificiais (feitos pelo homem) que compõem o espaço que nos rodeia. Para o autor, uma boa educação está diretamente associada a uma boa qualidade de audição (SCHAFFER, 1977 apud SILVA, 2022, p. 11). A ideia do exercício foi aplicar este conceito para se trabalhar a percepção dos alunos de maneira minuciosa e atenta, fazendo com que a audição seja mais objetiva naquilo que precisam ouvir, assim garantindo uma qualidade auditiva.

“A escuta intencional tem por objetivo a aprendizagem. É por esse meio que se busca apreender algo para colocar em uso após a experiência” (LACORTE; GALVÃO, 2007, p.) Esse conceito foi aplicado em todas as atividades. Já escuta atenta pode envolver a audição “no mesmo nível de detalhamento da escuta intencional, mas sem um objetivo específico de aprendizagem. Não tem por intenção algo como saber tocar, relembrar, comparar ou descrever as propriedades da música posteriormente” (LACORTE; GALVÃO, 2007, p.) No caso desta atividade, o objetivo não era a aprendizagem do que estava sendo feito, mas a identificação dos gêneros musicais através apenas da escuta. Todo esse processo de escuta, seja atenta e intencional, foi crucial para o sucesso das atividades e o progresso dos alunos em relação às suas dificuldades.

Conclusão

O Sesc-PE enquanto campo de estágio para licenciandos em música não apenas da UFPE, mas também do estado e/ou de fora dele proporciona oportunidades de interação mútua entre o que é aprendido em sala de aula na universidade e o que é de fato ensinado nas escolas e instituições de ensino musical. A relação entre o curso de formação de professores e o ambiente em que esses professores poderão atuar acaba estreitando teoria e prática, contribuindo para esta formação. Ao ser confrontado com uma realidade real de sala de aula, o licenciando enquanto estagiário tem a oportunidade de, além de ser instruído e supervisionado por um profissional formado, exercer a docência de maneira concreta. Ao ver uma realidade, os conceitos que tanto são trabalhados durante todo o

curso acabam servindo de suporte para o licenciando em intervir pedagogicamente através de atividades que contribuam tanto para os alunos como para o professor.

Além disso, a pedagogia do ensino coletivo de instrumentos musicais também contribui para a ampliação do conhecimento pedagógico do licenciando, já que pouco se debate sobre isto na universidade. Vale salientar que esta é uma realidade cada vez mais presente no ambiente pedagógico musical, e tais experiências por meio do estágio proporcionam uma reflexão sobre isso, fazendo o estudante se questionar e vivenciar múltiplas maneiras de ensinar.

Através de atividades embasadas naquilo que é estudado na esfera acadêmica, a prática proporcionou uma série de experimentos e experiências que contribuíram com o aprendizado dos alunos da turma. Graças a estes três eixos (licenciatura em música, estágio e ensino coletivo de instrumentos musicais), as intervenções pedagógicas foram muito bem sucedidas, nos trazendo indagações e questionamentos interessantes que possibilitaram uma reflexão acerca de como aprendemos a ensinar e como de fato o ensino pode acontecer de várias maneiras diferentes.

Referências

- COUTO, Ana Carolina Nunes do. O ensino de teclado em grupo na universidade e o uso do repertório popular: aprendizagem através de práticas híbridas. *Per Musi*, n. 28, p. 1–8, 10 nov. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/39643/30417>>. Acesso em: 8 jun 2023.
- CRUVINEL, Flávia Maria. *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social*. Orientador: Porf Dr^a Eliene Leão. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Escola de música e artes cênicas, 2003.
- GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação Musical Através do Teclado*. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cla/ivl/publicacoes/Vol1ManualdoProfessorR09.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2023.
- GREEN, Lucy. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. London: Ashgate, 2008.
- LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 29-38, 2007. Disponível em: <http://abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/278>. Acesso em: 02 jun 2023.
- MED, Bohumil. *Teoria da música*. 4º ed. rev e ampl. Brasília, DF: musimed, 1996.
- PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os “Bambas da Orquia”. Porto Alegre. 211 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/189584/000230500.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SILVA, Harrison de Araújo. A paisagem sonora de Murray Schafer no contexto educacional: uma revisão sistemática. 2022.
- SILVA, Harrison de Araújo. A paisagem sonora de Murray Schafer no contexto educacional: uma revisão sistemática. 2022. 41 f. Trabalho de conclusão de curso (TCC) - Escola de música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Natal, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/50106/1/ApaisagemsonoradeMurray_Silva_2022.pdf. Acesso em: 25 jun 2023.
- SILVA, Ítalo Fernandes da; SANDRONI, Carlos. Aprendendo rabeca e forró na região metropolitana do Recife. In: CONGRESSO DA ANPPOM, n. 22, 2022, Natal. *Anais...* Natal, 2022, p. 1-14. Disponível em: <https://encurtador.com.br/kIRS1>

EDUCAÇÃO MUSICAL E MÚSICA NAS TRADIÇÕES POPULARES –RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Lucas Barbosa da Silva¹⁸⁸

Letícia Rodrigues de Amorim¹⁸⁹

Hudson Alan Alves Nascimento¹⁹⁰

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o desenvolvimento e as práticas apresentadas no contexto da formação de licenciandos em música. Em forma de relato de experiência, utilizando como pressupostos teóricos autores como Luís Ricardo Silva Queiroz, Vanildo Mousinho Marinho e Daisy Fragoso, o trabalho apresenta como resultado o êxito do desenvolvimento da disciplina, ocorrida em 2023.1.

Palavras-chave: tradições populares, educação musical, etnomusicologia, licenciatura em música.

Introdução

A universidade é um ambiente de formação pedagógica-musical e de articulação de saberes entre diferentes áreas do conhecimento. A etnomusicologia e a educação musical podem ser postas em interlocução, contribuindo para um processo de ensino que apresente as práticas pertencentes a seus contextos e que não estão vinculadas à música de concerto ou a modelos de ensino tradicional.

As diferentes formas de transmissão de saberes podem se fazer presentes no processo do ensino de música. As manifestações culturais podem ser utilizadas na prática formativa e pedagógica dos licenciandos em música, para que tais culturas possam também se fazer presentes nas escolas básicas e nos cursos superiores.

A prática musical nas tradições populares e seus estudos podem nos mostrar como e o porquê surgiram determinadas manifestações, assim como as particularidades próprias de cada cultura. O entendimento da diversidade cultural e seu processo de educação pode ter uma participação importante na reflexão da nossa construção como sujeitos.

O objetivo deste trabalho é apresentar o desenvolvimento e a exposição teórico-prática que ocorreu na disciplina optativa “Música nas Tradições Populares”, com intuito de apresentar as diversas manifestações culturais e seu possível diálogo com práticas de educação musical, contribuindo para a formação de licenciandos em música.

188. Professor Substituto de Flauta doce e Educação Musical da Universidade Estadual do Ceará (UECE) – lucaslbbarbosa@hotmail.com

189. Aluna da Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE) letocarodrigues18@gmail.com

190. Aluno da Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE) – hudson.alan99@gmail.com

O presente trabalho se desenvolve metodologicamente em caráter de relato de experiência crítica. A narrativa pode contribuir para que o desenvolvimento dos saberes construídos na presente vivência possa contribuir para a área da educação e educação musical, apresentando possibilidades de inserção de práticas de tradições orais na formação de professores e ainda vislumbrando o uso na educação básica.

1.1 Educação Musical e Música nas Tradições Populares

A educação musical e a tradição oral podem estar diretamente ligadas, pois a tradição oral apresenta formas de educação que estão carregadas de significação, para além do que o ensino formal de música pode proporcionar. As tradições populares nos mostram processos educativos por meio da prática.

Queiroz e Marinho (2017, p. 66) apontam que desde a década de 1950 o diálogo entre a etnomusicologia e a educação musical vem sendo desenvolvido, podendo contribuir para os processos formativos em música.

Segundo Queiroz (2010 p. 115), é preciso um uso diferente dos termos, já que nas tradições populares, na maioria das vezes, o processo educativo se organiza de maneira diferente da educação formal.

Para a análise de processos, situações e contextos de práticas, assimilação e formação musical, considero mais adequado o uso do termo transmissão, ao invés de ensino e aprendizagem. Tal fato está relacionado com uma perspectiva antropológica do conceito de transmissão, entendendo que ensino e aprendizagem são somente dois entre os múltiplos aspectos que fazem com que um determinado conhecimento seja transmitido culturalmente, de forma mais ou menos sistemática. (QUEIROZ, 2010, p. 115)

Outro ponto importante evidenciado por Queiroz e Marinho (2017) é a singularidade presente nas diferentes práticas, não se devendo tentar apontar por algum padrão, pois o contexto na qual a prática se desenvolve, será tido como um fator preponderante. As tradições orais nos ensinam além da prática musical, apresenta-nos formações culturais e a história de diferentes povos, com o intuito de ensinar que a diversidade faz parte da nossa formação enquanto identidade nacional.

É importante um olhar da educação musical a fim de criar materiais didáticos que contemplem as manifestações musicais ligadas a tradição oral. Fragoso (2018) alerta para a dificuldade em encontrar materiais voltados à prática escolar que aborde as músicas dos povos originários e autora se volta a investigar questões dentro dessa temática, contudo:

O trabalho com este tipo de repertório em contextos de educação musical é dificultado tanto pela pouca oferta de materiais produzidos para uso escolar ou didáticos, quanto pela inadequação de alguns dos que foram elaborados para esse fim. (FRAGOSO, 2018, p. 146)

Ponto em comum entre os pesquisadores é a necessidade de diálogo entre as pesquisas etnográficas e a educação musical. A inserção de saberes de culturas dos povos originários, afro-brasileiros, assim como de outros países, pode proporcionar uma formação plural e trazer uma representatividade aos que estão em seu processo de formação musical.

Cristiane Galdino de Almeida (2019) vem realizando uma pesquisa que teve como objetivo principal a investigação da produção de conhecimentos nas subáreas da Educação Musical e da

Etnomusicologia na formação de professores de música. O estudo se volta para dez universidades federais localizadas na região nordeste. Acerca da temática, autora traz a seguinte colocação:

A partir das informações analisadas, ainda que em estágio inicial, foi possível observar que esse processo de inclusão dos conhecimentos produzidos em nossos cursos de formação de professores é lento e, em alguns casos, quase invisível. Reforçamos que a proximidade da Educação Musical e da Etnomusicologia é percebida no contexto da pesquisa, embora a distância existente entre as duas subáreas se acentue quando olhamos para os conhecimentos que ainda são dominantes nos currículos de licenciatura em música. (ALMEIDA, 2019, p. 7)

2. Narrativa descritiva do desenvolvimento da disciplina

A disciplina “Música nas Tradições Populares”, de natureza teórico-prática, com carga horária semestral de 60h, foi ofertada no período letivo 2023.1, pelo Curso de Música da Universidade xxxxxxxx xx xxxxx, no Campus xxxxxxxx, localizado na cidade de Fortaleza – Ceará, tendo com professor xxxxx xxxxxxxx xx xxxxx.

Voltada aos licenciandos em música, a disciplina ocorreu de forma presencial e contou com oito alunos matriculados. O objetivo principal foi apresentar diversas manifestações culturais e suas possíveis contribuições no ensino de música na educação básica. Os temas apresentados foram: coco, ciranda, música africana, tradições orais e educação musical, cultura popular, maracatu cearense, canções e os brinquedos de roda, músicas do mundo, cantos de trabalho e cantos para o trabalho, música dos povos originários, maracatu de baque virado de Pernambuco e bumba meu boi e o reisado em Fortaleza.

Além das aulas no espaço da universidade tivemos uma aula de campo, a vivência se deu com a conversa aberta com a cantora Leila Pinheiro no Museu de Arte da UXXX. O evento, que ocorreu no dia 25/04/23, foi a quinta edição do Encontro Mestre e Aprendiz, sob direção do Maestro Ênio Nunes, e possibilitou conhecermos um pouco das vivências e da trajetória da cantora e compositora paraense.

As avaliações se desenvolveram de maneira a buscar compreender a construção dos saberes pelos alunos, através das participações nas aulas, assim como os apontamentos do desenvolvimento das aulas. Após a discussão sobre os conceitos de cultura popular, tradição oral e as interlocuções com a educação musical, foi proposto aos discentes a elaboração de um mapa conceitual. Como último instrumento avaliativo, foi preconizado a elaboração de um plano de aula para uma turma do ensino fundamental – anos iniciais, trazendo como temática alguma das manifestações culturais apresentadas dentro de propostas de musicalização.

Leitura e discussões de textos

As leituras se fizeram presentes desde o início da disciplina. Apontamentos sobre artigos científicos e trabalhos acadêmicos puderam aproximar os alunos da pesquisa, um dos pilares da universidade. Os textos também apresentaram o que vem sendo investigado acerca de cada manifestação apresentada, indicando questões que podem ser abordadas em trabalhos futuros, inclusive em seus trabalhos de conclusão de curso. A discussão dos textos requer do professor um papel de mediador, apresentando aos alunos o conteúdo e dialogando com os saberes que os mesmos trazem.

Apreciação de vídeos

Foram expostos documentários como o de Leon Hirszman¹⁹¹ sobre canto de trabalhos e o de Eduardo Homem sobre a história da ciranda¹⁹², assim como registros de realização das práticas das manifestações abordadas, como a ciranda no pátio de São Pedro em Recife¹⁹³. Ressalte-se que os fonogramas são importantes, mas apresentam a música sem a sua devida significação e contexto. Os vídeos proporcionam, então, uma ampliação desse recorte, sempre lembrando que as práticas apresentadas são mutáveis, pois um dos paradigmas presentes na oralidade são as mudanças decorrentes das transformações que ocorrem ao ambiente na qual a manifestação se desenvolve e aos diferentes mestres e mestras que vão estar à frente da prática e ao tempo.

Participação de convidados

O diálogo com brincantes de diferentes manifestações foi imprescindível. Aqui ressaltamos o papel da universidade de dialogar com a sociedade e de intermediar os diferentes saberes. Um brincante de uma manifestação cultural tem propriedade para mostrar como se desenvolve sua atuação de maneira prática e em nosso caso tivemos a presença de pessoas que estão ligadas ao meio acadêmico, facilitando a interlocução entre saberes tradicionais e as pesquisas.

O primeiro convidado foi Xxxxxxx Xxxxx, aluno do Curso de Música da XXXX, batuqueiro no Maracatu Solar desde 2020 e do Maracatu Abalomi desde 2023. Ambos são da cidade de Fortaleza. Xxxxxxx pode apresentar as particularidades presentes nos Maracatus tradicionais e nos grupos mais recentes que atuam na cidade, além de apresentar os diferentes padrões rítmicos executados no Maracatu e realizando uma performance com a turma.

A segunda convidada, Xxxx Xxxxxx, é pesquisadora e batuqueira no Maracatu pernambucano Raízes de Pai Adão desde 2013, mestranda no Programa de Pós-graduação em Música da XXXX. Xxxx pode apresentar o desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado, que se encontra em andamento, e que investiga sobre a questão da tradicionalidade no maracatu em Recife. Também pode trazer apontamentos sobre sua vivência enquanto batuqueira e as particularidades da coroação de reis e rainhas do maracatu em Recife, assim como a ligação religiosa presente na manifestação.

A última convidada foi Xxxxxxxx Xxxxx, também aluna do Curso de Música da XXXX, brincante dos 8 aos 15 anos dos grupos Boi Juventude e Boi Ceará - bumba meu boi - e também do reisado, todos da cidade de Fortaleza. Xxxxxxxx apresentou os paradigmas presentes no reavivamento da prática do bumba meu boi e trouxe também as particularidades presentes nos passos e na distribuição dos personagens do folguedo, além de salientar que o bumba meu boi envolve várias práticas artísticas, como a música, dança, artes visuais e artes cênicas.

Os convidados puderam contribuir apontando características de suas experiências e, sobretudo, apresentando o processo de transmissão de saberes relacionado ao ensino de música. Percebeu-se que, nas manifestações é comum uma prática de ensino diferente da que encontramos de forma sistematizada nos ambientes do ensino formal de música.

191. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kNTZLi1mUJA> / <https://www.youtube.com/watch?v=WM9bn4ygEno> / <https://www.youtube.com/watch?v=DHJl7H0x-9o>

192. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7VRidHDF-Ws>

193. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ahX5bvMUDj0>

Vivências práticas

As experiências do fazer musical proporcionam uma aprendizagem significativa dos sujeitos; foi nessa perspectiva que se centrou a nossa prática. Em todas as manifestações apresentadas pudemos experienciar não apenas a música, mas também alguns movimentos e alguns passos de dança. O propósito não foi vivenciar a manifestação cultural como de fato ela acontece, pois para tal é necessário a vivência no contexto em que ela está inserida, a prática aqui é no sentido pedagógico, de entender um pouco mais do fazer artístico.

O estudo das tradições orais e o diálogo com a educação básica

No primeiro encontro a apresentação da proposta da interlocução das tradições populares com a educação musical foi estabelecida. Após a leitura dos textos de Ayala (1999), Ayala e Silva (2015), que abordam a manifestação do coco na Paraíba e sua ligação com a jurema sagrada. Também nos voltamos a textos que versam sobre a manifestação cultural e a educação musical, são eles: Rosas (2022) que investigou sobre processos formativos do Coco em Olinda, Carvalho (2011) que apresenta uma proposta de ensino de ritmos brasileiros, incluindo o Coco, o texto de Tiriba e Assef (2022) que versam sobre decolonialidades pedagógicas através do coco e da ciranda na formação docente e o texto de Santos, Rocha e Gomes (2017), publicado na Revista Música na Educação Básica, que traz uma proposta de Estúdio Móvel na educação básica. Os alunos relataram sobre Coco do Iguape do Mestre Chico Casueira, que ocorre no município de Aquiraz, onde dois deles residem. Realizamos ostinatos com os ritmos do coco, formamos uma roda e cantamos músicas como Areia de Dona Selma do Coco e Catolé de Dona Glorinha do Coco.

A segunda manifestação abordada, a Ciranda, apresenta em comum com o coco a formação circular. Discutimos sobre a ligação entre essas práticas culturais e as religiões afro-brasileiras, assim como a importância das mestras e dos mestres na luta pela manutenção das manifestações. O texto de Oliveira (2017) apresenta a manifestação da Ciranda em Pernambuco; Monteiro, Stasi e Saunier (2018) relatam sobre a manifestação no norte do país, ligada ao ciclo junino. Loureiro e Lima (2013) apontam sobre as diferentes cirandas e sua inserção no ensino fundamental e na formação docente e Mosca (2009) traz um paralelo da Ciranda com a abordagem Orff-Schulwerk. Realizamos a prática de ostinatos rítmicos e improvisações, em diálogo com a proposta do Carl Orff e dançamos cirandas como Duas Cirandas do Folclore de Recife, Minha Ciranda de Capiba e Cirandeiro de Edu Lobo.

Sobre o Maracatu do Ceará, lemos o texto de Oliveira (2019) que apresenta os desenvolvimentos e as singularidades da manifestação cultural e dialogamos com o brincante convidado. Com a mediação do convidado, executamos um baião de maracatu e o maracatu solene Coroação da Rainha.

A partir do texto de Abreu (2003) e da live¹⁹⁴ com a participação da autora, discutimos sobre o conceito de cultura popular. Sobre os temas etnomusicologia e educação musical, utilizamos os textos de Queiroz (2010) e Queiroz e Marinho (2017).

Os textos de Paz (2017) e Rauta (2018) nos deram subsídios para tratarmos sobre a música de tradição oral, os brinquedos de roda e as brincadeiras populares. Utilizamos canções das obras de Paz (2016) e de Novaes (1986). Realizamos brincadeiras populares e de roda, e atividades de movimento utilizando canções infantis, pulando elástico, pulando corda, morto-vivo e amarelinha.

194. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=t-IJBM0YLK8>

Pucci e Almeida (2012) nos trazem a importância de abordar as Músicas do Mundo na Educação. As trocas culturais podem contribuir para o respeito e o interesse em outras culturas. Andrade (2014) também traz essa proposta e ressalta que além de conteúdos específicos da educação musical, podem ser trabalhados o contexto histórico e social. Realizamos as atividades propostas por Andrade (2014) e também do livro “Música Africana na Sala de Aula. Cantando, Tocando e Dançando Nossas Raízes Negras” (2010), de Lilian Abreu Sodré.

As atividades do fazer musical relacionadas ao labor se fizeram presentes em nossos estudos, para tanto, utilizamos o texto de Dantas (2015) e o texto de Andrade (1928), publicado em 2016. As publicações de Paz (2016) e do Sesc Sonora Brasil (2015) também nos trouxeram subsídios para o fazer musical. Executamos, ainda, alguns cantos de/para o trabalho presente nas obras mencionadas.

A música dos povos originários também se fez presente em nossas vivências. O texto de Berenice e Almeida (2014) aborda sobre a inserção do repertório dos povos originários na educação básica, ressaltando que a inclusão deve ser feita com critérios e cautela. Em Tugny (2014), foi visto a importância dos encontros de saberes dos mestres negros e indígenas na escola básica. Também discutimos sobre a música no contexto da educação escolar indígena dialogando com as publicações de Nunes (2012) e Silva e Almeida (2016). Cantamos as adaptações de *MAMO OIM'E NDE RORY* e *PO HAMÉK*, propostas no livro Cantos da floresta: iniciação ao universo musical indígena de Pucci e Almeida (2018).

O trabalho de Medeiros (2013) nos trouxe um diálogo entre as práticas do maracatu de baque virado de recife e a abordagem Orff-Schulwerk. Partindo dessa leitura e de Lima (2010), dialogamos sobre a contextualização do maracatu na educação básica. Também tivemos a palestra de Xxxx Xxxxx, dentro da mesma temática. Realizamos atividades com ostinatos rítmicos e com a composição apresentada no trabalho de Medeiros e Robbins (2022).

Encerramos nossas vivências com as manifestações do bumba meu boi em Fortaleza, com a convidada Xxxxx xxxx. Executamos alguns passos da dança e cantamos uma das músicas de autoria do Mestre Zé Pio, mestre da cultura do Boi Ceará.

Com o desenvolvimento da disciplina, buscamos em todos os encontros refletir e dialogar sobre as possibilidades de abordagem das diferentes manifestações no contexto da escola básica e apontamos a importância do diálogo com os mestres e mestras da cultura e inserção dos saberes da cultura popular na formação acadêmica.

3. Considerações Finais

A relação entre educação musical e a música nas tradições orais pode contribuir para o ensino e aprendizagem dentro da sala de aula pois é uma maneira de trazer, não somente para os alunos, como também para os professores, a diversidade de culturas.

O trabalho apresentou um relato de experiência da intercessão entre a etnomusicologia e a educação musical na formação dos licenciandos em música em uma universidade pública, onde a prática ainda é minoria, mas pode ser expandida na grade curricular.

Os objetivos apresentados na concepção da disciplina foram explorados e construídos. Além disso, podemos apontar a aceitação por parte dos alunos, o aproveitamento dos conteúdos na formação acadêmica, cultural e artística; podendo a contribuição se estender às futuras práticas profissionais na educação básica.

É importante que esse diálogo entre as duas áreas mencionadas seja cada vez mais explorado no âmbito da formação dos licenciandos e de suas futuras práticas pedagógicas, não tendo seu olhar apenas voltado às pesquisas.

Referências

- ABREU, Martha. Cultura popular: um conceito e várias histórias. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, p. 83, 2003.
- ALMEIDA, B.; PUCCI, Magda. Há espaço para as músicas indígenas em um Brasil multicultural? A inserção do repertório indígena na educação musical. **Anais do VIII Encontro Regional Norte da ABEM**, 2014.
- ALMEIDA, Maria Berenice Simões de; Pucci, Magda Dourado. Músicas do Mundo. In: JORDÃO, Gisele; ALUCCI, Renata et.al. **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & associados Comunicações, 2012. p.119-121.
- ANDRADE, Klesia Garcia. Canções e culturas: possibilidades educacionais por meio da voz. **Música na Educação Básica**, v. 6, n. 6, 2017.
- AYALA, Maria Ignez Novais. Os cocos: uma manifestação cultural em três momentos do século XX. **Estudos avançados**, v. 13, p. 231-253, 1999.
- AYALA, Maria Ignez Novais; SILVA, Marinaldo José da. Da brincadeira do coco à jurema sagrada: os cocos de roda e de gira. **Cocos: alegria e devoção**. Natal: EDU-FRN, 2000.
- CARVALHO, José Alexandre Leme Lopes. **O ensino do ritmo na música popular brasileira: proposta de uma metodologia mestiça**. 203f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.
- CARVALHO, Lilian. **Música africana na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras**. São Paulo: Duna Duetto, 2010.
- DANTAS, Fred. **Cantos de Trabalho**. Palestra realizada no Teatro Sesc Senac Pelourinho. Salvador: jul. 2015.
- DE ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. Educação Musical e Etnomusicologia: diálogos na formação de professores de música. In: **XXIX Congresso da Anppom** - Pelotas/RS. 2019.
- ANDRADE, M. de. Música Brasileira - 3. Imburana: **revista do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses**, [S. l.], v. 6, n. 11, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/imbura/article/view/10072>.
- DE OLIVEIRA, Leonidas Henrique et al. **Ciranda pernambucana uma dança e música popular**. 2007.
- DE TUGNY, Rosângela. A educação musical nas escolas regulares e os mestres das culturas tradicionais negras e indígenas. **Música e Cultura**, v. 9, n. 1, 2014.
- FRAGOSO, Daisy. Interlocuções entre a Etnomusicologia e a Educação Musical. **Revista Música**, v. 18, n. 1, p. 143-169, 2018.
- LIMA, Ivaldo Marciano de França. **Entre Pernambuco e a África. História dos Maracatus-Nação do Recife e a Espetacularização da Cultura Popular (1960-2000)**. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- LOUREIRO, Maristela; DE LIMA, Sonia Albano. As cirandas brasileiras e sua inserção no ensino fundamental e nos cursos de formação de docentes. **DAPesquisa**, v. 7, n. 9, p. 393-410, 2012.
- MEDEIROS, Flávio Tenório de. **Princípios para uma educação musical significativa na contemporaneidade: a relação Orff Schulwerk em contextos educacionais musicais em recife e a vivência do maracatu**. 191f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Del Mar, Vina Del Mar, 2013.
- MEDEIROS, Flávio; ROBBINS, Janet. Echoes of a Musical Experience in Brazil. **American Orff-Schulwerk Association**. 2022
- MONTEIRO, Ygor Saunier Mafra Carneiro; STASI, Carlos; SAUNIER, Karine Aguiar de Sousa. Estudo sobre a performance percussiva da Ciranda de Manacapuru. In: **XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. Manaus, Anais. 2018.
- MOSCA, Maristela de Oliveira. **Como se fora brincadeira de roda: a ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente**. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.
- NOVAES, Iris Costa. **Brincando de roda**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1986.
- NUNES, Rosilany dos Reis Abrante. Educação, Música e Educação Musical entre os Guarani no Espírito Santo – ES. Anais do **SIMPOM**, n. 2, 2012.
- OLIVEIRA, Jailma Maria. **“A nossa rainha vai se co-roar!”: mulheres na realeza do maracatu cearense: poder e relações de gênero**. 194f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2019.
- PAZ, Ermelinda A. **500 canções brasileiras**. 3 ed. Brasília: MusiMed, 2016.

PAZ, Ermelinda Azevedo. Música de Tradição Oral na Educação Musical. **Revista Presença de Villa-Lobos**, v. 100, p. 120-128.

PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenice de. **Cantos da floresta: iniciação ao universo musical indígena**. Editora Peiropolis Ltda, 2018.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **OPUS**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mou-sinho. Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. **OPUS**, v. 23, n. 2, p. 62-88, 2017.

RAUTA, Marcelo. **Criando, interpretando e apreciando: propostas de obras e atividades à educação musical**. 159f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ROSAS, Gustavo Carvalho. **Análise dos processos formativos e aprendizagem do coco de roda da**

mestre Ana Lúcia do bairro do Amaro Branco de Olinda. 105f. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Música. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2022.

SANTOS, Carla Pereira; ROCHA, Rosenilha Fajardo; GOMES, Élcio Rawlison Marques. Estúdio Móvel e brincadeira do coco: um projeto para o ensino de música na escola de educação básica. **Música na Educação Básica**, v. 8, n. 9, 2017.

SESC. **Sonora Brasil: Circuito 2015 - 2016**. Sonoro-sofícios: cantos de trabalho. Rio de Janeiro: 2015

SILVA, Marcus Venícius Alves; DE ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. Educação musical escolar indígena: ausências significativas na literatura. In: **XIII Encontro Regional Nordeste da ABEM**. 2016.

TIRIBA, Léa; ASSEF, Katarina. Inventando decolonialidades pedagógicas: danças da cultura popular brasileira na formação de professoras/es pesquisadoras/es brincantes. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 17, p. 381-394, 2022.

A UTILIZAÇÃO DE MÚSICAS DO MUNDO NA APRENDIZAGEM DE VIOLINO

Felipe Burkhardt Costa¹⁹⁵

Resumo

Mesmo com o crescimento substancial da utilização tanto prática como em pesquisa sobre músicas do mundo, ainda encontramos certa resistência de professores e alunos. Neste trabalho, trago um relato de experiência do meu contato com as tidas ‘músicas do mundo’ através de um recorte do meu trabalho de conclusão de curso como aluno do curso de licenciatura em música da universidade federal de pernambuco, onde faço uma auto análise da utilização de um repertório não convencional na aprendizagem do violino. Relatando a minha experiência na busca por compreender como diferentes culturas trabalham a questão do ensino do violino.

Palavras-chave: Educação Musical, Aprendizagem de violino, Músicas do Mundo, Música Tradicional, Metodologia Ativa.

INTRODUÇÃO

O universo musical tem muitos tesouros a serem desvendados há muitos gêneros musicais do Brasil e do mundo, cada um com diferentes padrões estéticos e conceitos - e para isso é fundamental que a educação não seja fundamentada no preconceito ou na exclusão. (PUCCI, ALMEIDA, 2022)

Em uma das aulas que presenciei na cadeira de estágio supervisionado, o professor que acompanhava colocou uma música dos Beatles para tocar, a composição contava com a performance tanto dos Beatles como do músico indiano Ravi Shankar que dedilhava seu sitar de forma virtuosística, após ouvirem a música completa, o professor perguntou aos alunos de 10 a 12 anos o que eles tinham achado e se podiam falar algo sobre a música. Depois de algum burburinho, o professor perguntou se eles sabiam dizer de onde teria vindo aquela música, de qual cultura - Índia! (alguém falou sem pensar duas vezes); - Parece a música do Aladdin!; parece música Árabe! Satisfeito com as respostas o professor prontamente perguntou: - E vocês sabem quem está tocando? Fez-se silêncio na sala, a expressão de surpresa foi grande nos rostos dos alunos quando ele revelou que era uma música dos Beatles, muito duvidaram, alguns até chamaram atenção para o fato dos Beatles ser uma banda de rock! E aquela música indiana/árabe não era rock, mas havia outro rosto surpreso na sala, e esse rosto era o meu. Como aquelas crianças de 10 -12 anos sabiam que aquela

195. Felipe Burkhardt possui graduação em Música (licenciatura) pela universidade federal de pernambuco (2023), além de graduação em comunicação social (2014), suas áreas de pesquisa são Etnomusicologia, Músicas Tradicionais e Músicas do Mundo. Violinista, atua como professor de teoria musical e instrumento violino e incorpora elementos da metodologia ativa em conjunto com músicas tradicionais no ensino de instrumento. felipe.burkhardt@gmail.com

música era música Indiana? Como elas reconheceram aquela sonoridade tão específica do sitar e atribuíram certeira a um instrumento tão distante da nossa cultura?

O jogo Genshin Impact é um jogo virtual, *free to play*, RPG de mundo aberto, multiplataforma. No jogo o jogador assume o papel do personagem principal e viaja de forma livre por vários cenários e regiões que remetem a diversas culturas existentes no nosso mundo: Japão, China, Europa medieval, mundo árabe/indiano. Para manter o jogador imerso e compor o ambiente, o jogo traz referências através do idioma (nomes de locais e personagens) cenários (inclusive replicando localidades do mundo real) e, é claro, através da música. Esta última tendo um tratamento especial dentro do jogo. A música do jogo não só foi feita com base na música tradicional das culturas presentes, como também foram usados instrumentos típicos e músicos nativos de cada uma das culturas.

Nas composições encontramos arranjos de músicas tradicionais, como por exemplo Sakura, música tradicional japonesa. Essas músicas não ficam presas ao jogo, a empresa disponibiliza toda trilha sonora em plataformas de streaming, como Spotify, Youtube, além de promover concertos em momentos onde a lançamentos são significativos.

Mas o Genshin Impact não foi o primeiro jogo a compartilhar músicas do mundo com os jogadores. Em 1984 era lançado o jogo Tetris, jogo que chegou a ser um dos jogos mais jogados no mundo, e o seu tema principal era uma música tradicional Russa de nome Korobeiniki¹⁹⁶. Assim como o Tetris, inúmeros jogos fazem uso das músicas do mundo para compor o ambiente e aumentar a imersão dos jogadores, alguns exemplos são God of War: Ragnarok, Assassins Creed: Black Flag, Ghost of Tsushima, Sea of Thives, Prince of Persia.

Para além do mundo dos jogos, as chamadas Músicas do Mundo tem recebido grande destaque nas produções de cinema. Vale destacar aqui as produções de super heróis da Marvel, como: Pantera Negra trazendo a música africana, Ms Marvel que nos agracia com a música Indiana/Paquistanesa, Shang-chi que nos imerge na música oriental ou Moon Knight com a cultura egípcia. Dentre outros temos Wonder Woman onde seu tema gira em torno da grécia e sua trilha sonora foi pensada seguindo os padrões da música grega. Vivemos para ver uma música indiana ganhar diversos prêmios importantes da indústria do cinema (Naacho, Naacho do filme RRR), esse também foi o ano em que a música irlandesa teve destaque no cinema através do premiadíssimo *Banshee of Inirshere*.

O mundo de hoje é um mundo extremamente conectado, a rádios, programas, filmes do mundo todo, acessíveis com apenas um clique. Recentemente tive a oportunidade de participar de uma *session* de música irlandesa on-line! Haviam pessoas do mundo inteiro, cada um em suas casas, porém unidos pelo amor à música irlandesa tocando juntos graças aos avanços tecnológicos. O mundo está na ponta dos nossos dedos.

Existem muitos outros exemplos, mas o que realmente importa é que jogos e filmes em muitos casos, representam o primeiro contato do indivíduo com a cultura exterior à sua, e o que é considerado apenas entretenimento, de fato, se torna um veículo de aprendizado inconsciente da música.

O que trago neste trabalho é uma análise de experiência onde, ao longo desses quatro anos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco, utilizei as músicas do mundo para o estudo de violino, analisando a importância de um repertório não convencional e o impacto que esse repertório possa ter na aprendizagem do violino.

196. Pode ser encontrado em <<https://youtu.be/NmCCQxVBfyM>>

TODAS AS CRIANÇAS JAPONESAS FALAM JAPONÊS!

Shinichi Suzuki violinista nascido em 1898, Nagoya, Japão, revolucionou o ensino de violino com a criação do método Suzuki, que veio a se tornar o método mais utilizado para ensino de violino no mundo todo. É contado que durante a década de 30, Suzuki lecionava aulas de violino para jovens, e durante essas aulas um pai veio até Suzuki e lhe pediu para que ele desse aulas para seu filho, uma criança de 4 anos de idade, mas como ensinar uma criança de apenas 4 anos a se interessar e aprender a tocar violino?

Em sua juventude, Suzuki trabalhou na fábrica de violinos do seu pai. Aos 17 anos ele começou seus estudos de violino sozinho e de maneira informal, Suzuki escutava as músicas e as tentava reproduzir no instrumento. Ele ‘tirava de ouvido’ as músicas, bom, o mesmo acontece com cada um de nós, primeiro aprendemos a falar para depois aprendermos a ler. Com isso em mente, Suzuki desenvolveu seu método e revolucionou a forma de aprender violino.

O método da língua materna, ou da educação do talento, desenvolvido por Suzuki, partia do princípio que todos desenvolvem primeiro a audição para depois desenvolver a leitura e escrita. Esse princípio batia de frente com a forma que a música de concerto era ensinada, onde primeiro se ensinava a teoria musical e leitura de partituras para que, em sequência, o aluno comesse a aprendizagem do instrumento, método utilizado até hoje em algumas escolas.

Apesar de Suzuki ter sistematizado este método de aprendizado, ele não o criou, de certa forma, esse método já vem sendo utilizado há milhares de anos, não é à toa que, pelo menos sete das músicas utilizadas no Suzuki vol.1 são *folk songs*. Toda música de tradição oral é ensinada dessa forma, ouvindo e reproduzindo, e apesar de hoje termos músicas tradicionais escritas em formato de partituras, a escrita musical erudita utilizada não contempla todos os trejeitos, sotaques e ornamentos da música tida como ‘não-eruditas’.

Aprender música é como aprender uma nova língua, é natural que tenhamos mais facilidade no aprendizado da música que nos seja familiar, o que torna ainda mais desafiador a aprendizagem de um estilo de música não familiar aos nossos ouvidos. Aprender músicas tradicionais apenas com a notação musical a que estamos habituados nas escolas, conservatórios e universidade se torna uma façanha impossível, a aprendizagem da música folk segue o mesmo caminho do formato Suzuki, nem toda música é escrita, e nem deveria, a música é som e não tinta no papel, a notação musical tem um papel importante para os músicos e para o entendimento da teoria musical, mas não deve ser prioridade!

Todos esses conceitos se relacionam com o ensino de músicas do mundo. No mundo globalizado em que vivemos, não é de estranhar que alunos procurem aprender um tipo específico de música, que se submeta a uma linguagem musical distinta da música de concerto.

A APRENDIZAGEM DE MÚSICAS DO MUNDO PARA VIOLINISTAS

Aprender uma música tradicional de outra região/cultura apresenta várias dificuldades que o aluno deve levar em consideração. No princípio, quando dei início aos meus estudos de músicas tradicionais, costumava dizer que para o ‘violonista erudito’, a aprendizagem de música tradicional era o oposto da forma aprendida na música de concerto, o que de certa forma é verdade.

Sendo a forma de usar o arco como maior diferencial na execução, ou quanto a forma de aprender a música, tendo que aprendê-las sem uso de partituras.

Porém com o passar do tempo e tendo conhecido uma grande quantidade de diferentes estilos, percebi que a música de concerto era apenas mais uma linguagem, a complexidade de se aprender

um estilo ligado a uma cultura vai muito além da técnica aplicada ao instrumento, se faz necessário entender o contexto em que a música é aplicada, a época em que a música foi composta e o mais importante, atender à cultura ao qual a música pertence, e isso inclui, inclusive, compreender o mínimo do idioma ao qual a música pertence.

Para seguirmos com o texto é necessário entender a complexa gama de instrumentos Fiddle ao redor do mundo, cada um dos instrumentos necessita de uma técnica específica. Ora, são instrumentos de tamanhos diferentes, formas de corpo diferentes, arcos diferentes, número de cordas, tipos de corda e variados timbres. Para o aluno comum é difícil ter acesso a todas as variedades de fiddle, e o que se é feito é algo que já vem acontecendo com frequência, que é adaptar os diferentes fiddles ao violino. O acesso ao violino é muito mais real para um estudante, e para aqueles que têm interesse em experimentar a grande variedade de músicas do mundo é o instrumento particularmente privilegiado.

MAS O QUE É UM FIDDLE?

Ao falar sobre ensino de músicas do mundo para alunos de violino é de extrema importância entender que não se trata apenas de ornamentos e escalas, mas também de timbres vindos dos mais diferentes instrumentos. Por isso devemos primeiro entender as diferentes estruturas e timbres dos fiddles ao redor do mundo.

“Qualquer instrumento de cordas tocado com um arco” essa é a definição para fiddle encontrada no *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Ainda não há certeza das origens dos fiddles, porém várias fontes debatem que o Ravanastron da Índia, o Erhu oriental e o Rebab árabe tenham sido os primeiros, ou mais conhecidos fiddles.

É fato que hoje em dia o termo Fiddle é popularmente usado para se referir ao violino utilizado na música tradicional (*Folk Music*), mas a família dos instrumentos de cordas friccionadas vai muito além do violino, ao redor do mundo encontramos variedades interessantes de fiddle como o Låtfiol sueco, similar ao violino em corpo, porém tendo seu maior diferencial a existência de duas cordas extras que ressoam ao tocar uma das outras quatro cordas, muito similar ao Hardanger Fiddle Noruegues que possui nove cordas, quatro tocáveis, assim como o violino tradicional e cinco cordas que ressoam. A contramão, encontramos fiddles com três cordas como no caso do *Háromhúros brácsa* (Viola de três cordas) da Hungria, também conhecido como *Kontra*, esse um pouco maior que o violino é usado tradicionalmente para acompanhar a melodia.

O Erhu Chines, possui um total de duas cordas afinadas em quintas justas, possui um longo braço e, ao invés do comum corpo do violino, o Erhu possui uma caixa de ressonância menor e de formato cilíndrico, possuindo uma membrana de pele de python agindo como agente ressonante, o braço atravessa sua caixa de ressonância, característica que o classifica como *spike fiddle* de acordo com o sistema Hornbostel–Sach.

O Erhu deu origem aos seus parentes japoneses *kūchō* (quatro cordas) e posteriormente o *Kokyū* (três cordas), outros tipos de *spike fiddle* também são encontrados na Ásia como por exemplo *Haegeum* coreano, *Xiqin* chinês, o *Morin Khuur* e o *Khuuchir* mongol e o *sohaegeum* norte coreano. É dito que na Ásia existem mais de 80 diferentes instrumentos de cordas friccionadas, instrumentos classificados como *Huqin* em chinês ou da família *spike fiddle*.

No universo da música árabe também encontramos uma grande variedade de fiddles como *Kamāncheh*, *Rebab*, *Rabec* também na categoria *spike fiddle*. Na Índia, e arredores encontramos o *Ravanastron* fiddle que varia em sua quantidade de cordas entre uma, quatro ou mais, considerado por alguns o ancestral de todos os fiddles.

Já no continente americano podemos destacar o Tsii' Edo' Ai ou fiddle Apache na América do norte, que assim como o Goje Africano possui apenas uma corda, já na América do Sul temos nossa querida rabeca. Vale citar que alguns desses instrumentos como o Gue escoces, o Tsii' Edo' Ai apache, e o Kemence Turco são classificados como Zither ou Bowed Zither, a palavra Zither refere a lira. Diferente dos Spike Fiddle ou do violino moderno esses instrumentos possuem suas cordas dispostas ao longo de todo seu corpo, outros exemplos de bowed zither incluem o Taglharpe do norte europeu e a Nyckelharpa instrumento peculiar de arco e teclas da Suécia também conhecido por Keyed fiddle.

Aqui fica claro que os materiais utilizados, número de cordas, tamanho e etc, influenciam avidamente o timbre dos instrumentos, cabe ao aluno de violino compreender e desenvolver técnicas e até mesmo modificações no seu instrumento a fim de tentar reproduzir os timbres das músicas.

ESCALAS, ORNAMENTOS E TIMBRES

A principal característica na grande maioria das músicas tradicionais é que não há partituras, predominando a tradição oral, os músicos mais tradicionais condenam o uso da partitura, a música deve ser tirada de ouvido, mesmo quando encontramos a partitura de uma determinada música a notação comum não contempla todas as características encontradas nas músicas.

Realmente, não tem como o músico conseguir tocar uma música tradicional apenas olhando a partitura, a notação foi feita para a música de concerto e sua linguagem, e o trabalho que tem que ser feito pelo músico que se propõe a tocar músicas tradicionais é sustentado pelo seu ouvido, o que traz um desafio para o estudante de música de concerto.

Esse treinamento já é de grande valor para o músico, mas ao lidar com músicas do mundo ele se eleva ainda mais, já que nas músicas do mundo lidamos com escalas, ornamentos e afinações não comuns para o músico estrangeiro, com instrumentos dos mais variados timbres, o que força ainda mais nossos ouvidos a ter uma percepção ainda mais aguçada. Estamos saindo da nossa zona de conforto, aprender músicas do mundo é como aprender outro idioma.

Ao longo de meus estudos até o presente momento, compreendi que observar esses três fatores: **Escalas, Ornamentos, Timbre**.

Esses três fatores são de extrema importância para compreender e aprender as músicas tradicionais. Escalas como o 'Ahava rabbah' do klezmer, os Maqamat árabes, raga indianos ou as escalas pentatônicas chinesas, por si só trazem características e fazem com o que até um ouvido não treinado identifique de qual lugar do mundo elas pertencem. Faça o teste! Escute uma escala como miyako-bushi por exemplo, e instantaneamente você será levado para a terra do sol nascente.

Escalas como o maqam rast utilizam de afinações não comuns para a grande parte do mundo. Na música árabe, existem os 1/4 de tons, o que exige maior atenção com a afinação, e ao mesmo tempo por ser uma característica única transporta o ouvinte direto para a cultura árabe. Muitas dessas escalas possuem aspectos importantes dentro da cultura a que pertencem, a Mi Sheberach e outros modos encontrados no klezmer são literalmente preces, tendo grande importância dentro da cultura religiosa, algo que devemos levar em conta e que deve ser tratada com todo respeito do mundo.

Os ornamentos também são uma característica forte dentro da música tradicional, em muitos casos a música tradicional apresenta melodias mais simples e os ornamentos preenchem essas melodias incrementando mais cor à música.

Muito comum na música irlandesa, os ornamentos carregam grande parte das suas características, sendo sua identidade, experimente tocar músicas irlandesas lendo a partitura sem executar ornamentos e a música simplesmente não fará sentido. Ornamentos como o roll irlandês, por mais que possa ser escrito na partitura, possui uma execução única que a notação musical comum não contempla totalmente sua execução. Ornamentos como slides e cuts são comumente encontrados em músicas tradicionais, mas sua forma de execução se difere entre uma cultura e outra e os músicos que se propõem a aprender um determinado estilo devem se atentar a essas características, que vão apimentar a execução do estilo.

Dentro da afinação, também encontramos grande variedade como a Ré-Lá-Mi-Si da rabeca pernambucana ou a afinação do violino árabe Sol-Ré-Sol-Ré. Para o estudante de violino trabalhar vários tipos de afinações pode ser custoso, mas saborear diferentes timbres em um mesmo instrumento é bastante enriquecedor e pode trazer uma liberdade maior ao instrumentista.

Essas mudanças na afinação também são de extrema importância ao estudar músicas do mundo, é nela que repousa o timbre do instrumento de cada cultura e deve ser considerado na aprendizagem do aluno.

PROCESSO DE ESTUDO E APRENDIZAGEM

Em 2019 quando começamos realmente a trabalhar músicas do mundo no estudo de violino, não sabia onde estava me metendo, a ideia era só tocar um pouco de música irlandesa, música pela qual me apaixonei, para início dos estudos começamos por um reel chamado Bonnie Kate, confesso que a princípio não deu muito certo, a *tune* era um pouco avançada para iniciantes, lembro de ficar por horas ouvindo Kevin Burke tocar a *tune* tentando entender como ele fazia os ornamentos, tão alienígenas aos meus ouvidos.

Bom, esse primeiro contato não deu certo. Logo recebemos, na disciplina música dos mundos, a visita do professor irlandês Panayotis 'Paddy' League, qual a chance disso acontecer? - me perguntei-, e foi assim que tive a primeira aula oficial de música irlandesa.

Entendi sobre estilos e as dificuldades entre cada estilo, mas principalmente aprendi o como aprender música irlandesa, os caminhos que Paddy havia me indicado me levaram a um desenvolvimento maior. "A música irlandesa se aprende de ouvido" essa máxima que hoje entendo, não se aplica apenas para a música irlandesa, mas para vários outros estilos de música tradicional, a notação comum, não contempla os trejeitos, ornamentos e swing da música tradicional irlandesa.

A partir desse início, comecei meu desenvolvimento auditivo, escutava as músicas através de vídeos no youtube, e as tirava de ouvido, uma frase por vez, foi na música irlandesa em que desenvolvi não só meu ouvido, como também trabalhei a questão rítmica da música, tão características das danças.

Meu querido professor, Ricardo Brafman, aceitou com interesse o desafio de estudarmos violino com peças que se relacionam com músicas do mundo, deixamos a música de concerto de lado, apesar de ainda usar métodos como Hans Sitt, Kreutzer, Sevcik, além do constante estudo de escalas, comum a todo instrumentista.

Nossas primeira experiências foram de fato com a música irlandesa, nesse início praticamos principalmente noções de ritmo, afinação, além de sonoridade, o que é um estudo comum no ensino tradicional do violino, mas indo além, as arcadas, swings, ornamentos são exclusivos da música irlandesa e o que definem sua linguagem. E esse foi o maior desafio ao lidar com a música tradicional irlandesa. Foram estudados 6 ritmos da música irlandesa ao longo de todo o curso, sendo eles: **Reel, Jig, Slip Jig, Hornpipe, Polka, Waltz**

Sendo o Jig em compassos 6/8, Slip Jig 9/8, Waltz 3/4, enquanto Reel, Hornpipes, Polka estão em 4/4. O ritmo marcado da música irlandesa facilita a prática rítmica.

Nesse primeiro período também foi trabalhada noções de improvisação em cima de acordes, trabalhando arpejos dentro da harmonia jazzística.

Em um Segundo momento foi estudado músicas com compassos pouco comuns na música ocidental, esses, que o professor Carlos Sandroni denomina como ‘compasso composto heterogêneo’. Músicas como ‘Shkoj e vij flutrim si zogu’, ‘Thalassaki Mou’ possuem compassos 7/8, já em ‘Cetvorno Sopsko Horo’ o compasso é 7/16, estudar essas fórmulas rítmicas pouco comuns quebra a monotonia do ensino clássico do violino e enriquece ainda mais o estudo do violinista.

O jazz foi outro estilo musical que teve contato ao longo do curso, tanto nas cadeiras de prática instrumental como na cadeira de improvisação em Jazz e Composição. No Jazz além do famoso swing rítmico, tem como principal característica a improvisação, e a base do estudo de improvisação conversa com arpejos e para isso é preciso que aluno de violino se atente à harmonia e acordes, o que com certeza não é uma característica da música de concerto.

Na tabela a seguir sintetizo aspectos da aprendizagem do violino e relaciono com o repertório a que trabalhei durante o curso de licenciatura em música na UFPE. Tive a oportunidade de estudar diferentes modos e escalas, ritmos e sonoridades não comuns à música de concerto, vista comumente no repertório de violino. É importante ter em mente que toda e qualquer música trabalha todos esses aspectos ao seu modo, porém, para esse trabalho resolvi exaltar no que mais trabalhei no repertório de acordo com cada estilo.

	Afina- ção	Metrica/ Ritmo	Sonori- dade	Improvi- sação	Mudan- ça de posi- ções	Escalas não tradi- cionais ¹⁹⁷	Arpejos	Double- -Stop	Ouvido Harmônico	Orna- mentos
Irlandesa	X	X		X				X		X
Grega		X	X			X				
Klezmer				X	X	X	X			X
Jazz			X	X			X		X	
Leste Europeu		X				X				
Blue- grass	X			X				X		X
Waltz ¹⁹⁸	X		X	X	X			X		X

Tabela 1 – Comparação de técnicas estudadas. Autor: Felipe Burkhardt

Com base na tabela podemos notar certas características de cada estilo, de maneira geral a música tradicional não atua com mudanças de posição, e essa ausência deve ser preenchida de outra forma, no meu caso trabalhei escalas e utilizei métodos como Hans Sitt para suprir essa ausência. Em outro caso, como o ouvido harmônico pode ser muito melhor trabalhado no Jazz, onde existe a preocupação de se manter atento aos acordes para improvisação.

197. Não tradicional se referindo a escalas pouco vistas na música de concerto, aqui se inclui escalas gregas como Hitzaz usada em Misirlou, como também a Ahava Rabba vista no Klezmer

198. As waltz aqui incluem waltz de variadas culturas estudadas, como irlandesa, klezmer, Bluegrass

É interessante ressaltar que a improvisação do Jazz é bem diferente da improvisação em músicas mais tradicionais como a irlandesa. A música irlandesa tem sua improvisação através de ornamentos, mudanças simples de melodias e métricas, mas sempre dentro da melodia, são mudanças que ocorrem durante a execução da melodia.

As características citadas na tabela são indispensáveis para se ter um estudo completo do violino, durante minha caminhada na aprendizagem do violino no curso de música, procurei montar um repertório que abrangesse todos esses aspectos, e assim como outros métodos, como Suzuki, Hans Sitt, Kreutzer, Sevcik, esses métodos trazem exercícios e peças que contemplam de forma específica cada um desses aspectos para serem trabalhados.

CONCLUSÃO

Vivemos em mundo diverso, e essa diversidade nunca esteve tanto ao nosso alcance quanto está nos dias de hoje. Hoje o jovem músico tem a oportunidade de navegar na internet e alcançar aquela música que lhe chama a atenção e com a qual ele se identifica. Para um professor de música é importante ter o mínimo de conhecimento sobre essas questões de músicas do mundo, mesmo no Brasil posso encontrar jovens de outras nacionalidades que tem interesse e vontade de aprender músicas que eles vem escutando desde pequenos ou que seus pais escutam, o ensino do violino ainda é bastante erudito e em muitas situações a música erudita não tem espaço na vida do estudante que quer aprender violino.

O violino vem substituindo os outros instrumentos fiddle, muitas culturas já adotaram o violino por sua praticidade e sonoridade, o que de certa forma facilita a aprendizagem, porém, talvez se perca um pouco a originalidade da sonorização e timbres tradicionais. Temos contato com as músicas tradicionais a todo momento, ela está acessível para nós em filmes, séries, jogos. Trabalhar escalas diferentes, técnicas de arco diferentes, sonoridades diferentes é sem dúvida enriquecedor para qualquer músico, assim como conhecer uma nova cultura, com novos costumes.

Não esqueçamos de ter o devido respeito e lembrar que não é “só música”, é a identidade de um povo, suas alegrias e tristezas, sua fé e suas crenças, é importante trabalhar música tradicional com respeito, sempre.

As músicas do mundo podem ser uma fonte rica de material para o ensino de violino, pois muitas tradições musicais incluem o violino como um instrumento importante. Através da aprendizagem de músicas do mundo, os estudantes de violino podem expandir sua compreensão da música e aprender novas técnicas e estilos que podem ser aplicados em sua própria prática.

Uma abordagem para o ensino de violino com músicas do mundo é incorporar músicas de diferentes tradições culturais ao repertório do estudante. Isso pode incluir música celta, música klezmer, música do leste europeu, música do Oriente Médio, entre outras. Cada uma dessas tradições tem sua própria técnica de violino e estilo de tocar, permitindo que os estudantes experimentem diferentes formas de tocar e interpretar.

Também é importante lembrar que as músicas do mundo devem ser abordadas com respeito e sensibilidade cultural. É essencial que os estudantes aprendam sobre a história e o contexto cultural das músicas que estão aprendendo a tocar, bem como sobre a importância dessas tradições culturais para as comunidades de onde surgiram.

Em resumo, as músicas do mundo podem ser uma fonte valiosa de material para o ensino de violino, permitindo que os estudantes expandam sua compreensão de música, aprendam novas técnicas e estilos, desenvolvam habilidades no violino além de trabalhar sensibilidade cultural.

REFERÊNCIAS

- BERGMANN FILHO, Juarez. Análise e a criação de literatura musical como ferramentas da metodologia contemporânea do ensino do violino em sua fase inicial do aprendizado. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- SILVA, Jeferson Luis Lima da. Apresentação. In: DUQUE, Cássia, et al (org.) Metodologias ativas e didáticas para o ensino no cotidiano, 1ed. / Vitória: Editora Educação Transversal, 2023, 121 p.
- GREEN, Lucy. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, v.24, n.2, 101–118. 2006
- _____. *How popular musicians learn: A Way Ahead for Music Education*. London, UK: The Institute of Education, 2002b
- TITON, Jeff Todd. *Worlds of Music: An Introduction to the Music of the World's Peoples*. USA: Schirmer Cengage Learning, 2009.
- JORDÃO, Renata. Shinichi Suzuki: O Método da Língua Materna e a Educação do Talento. Disponível em: <<https://www.associacaomusicalsuzuki.com.br/2019/11/05/shinichi-suzuki-o-metodo-da-lingua-materna-e-a-educacao-do-talento/>> Acessado em 2023
- LEVY, Gabriel José. Músicas do mundo em processos educativos. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (ORG) *Pedagogia em Educação Musical*. Curitiba: Ibpx, 2011
- PUCCI, Magda; Almeida, Berenice de, MÚSICAS DO MUNDO NA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://rfp.sesc.com.br/moodle/pluginfile.php/3382/mod_resource/content/1/musica_no_mundo_textocompleto_Magda_bere.pdf>. Acesso em jun. 2022
- SCHAFER, Murray. *The thinking ear: Complete Writing on Music Education*. Toronto: Arcana Edition, 1986

The background is an abstract composition of geometric shapes in various shades of orange and red. A large, bright orange pentagon is the central focus, containing the text. Other shapes in darker orange and red surround it, creating a layered, modern aesthetic.

5. **PEDAGOGIAS DA ACESSIBILIDADE**

AUTISM AND THE SEARCH FOR BEING MORE: A HUMANIZING MUSICAL PROPOSAL ARTICULATED WITH THE DIR/FLOORTIME MODEL

Allan Maykson Longui de Araujo¹⁹⁹

Resumo: O presente ensaio acadêmico tem por finalidade produzir reflexões acerca do desenvolvimento de crianças autistas à luz do modelo DIR/*floortime* a partir de um trabalho interventivo envolvendo a música. Em diálogo com o conceito de “ser mais” de Paulo Freire e de “omnilateralidade” de Marx, pretende-se forjar uma proposta musical humanizadora que abarque diversas dimensões do ser humano, uma vez que, sendo sujeitos omnilaterais, nos desenvolvemos integralmente em nosso plexo social, sensorial, cognitivo e emocional.

Palavras-chave: Música, autismo, Paulo Freire, omnilateralidade, desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

Este estudo é de natureza interdisciplinar, abrangendo as áreas do conhecimento Música, Saúde e Educação. Trata-se de uma reflexão acerca da interface autismo, música e processo de humanização. O Autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento, cujas características essenciais são definidas pelo DSM-5 (2013) em dois pilares: (a) prejuízos na comunicação social recíproca e na interação social e, (b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividade. Em suma, habilidades de socialização, comunicação e comportamento são comprometidas desde a primeira infância (DSM-5, 2013, p.53).

Disfunções sensoriais também estão presentes na grande maioria de pessoas no espectro, ocasionando prejuízos na interação social, na comunicação, na linguagem e no comportamento (CAMINHA, 2008), impactando o engajamento social, a criação de relações afetivas e, portanto, as experiências com o mundo e com as pessoas e toda a gama de estímulos que o ambiente e as interações humanas podem oferecer.

Partimos do pressuposto de que uma proposta musical humanizadora é aquela que transcende o objetivo artístico, mas prima pela música como um fazer humano que educa e desenvolve os sentidos omnilateralmente com vistas à humanização. A ideia de omnilateralidade está intimamente ligada à visão de Marx sobre a emancipação humana e a superação das alienações presentes no sistema capitalista, portanto, ela implica no desenvolvimento de habilidades intelectuais, emocionais, criativas, físicas e sociais, permitindo que os indivíduos sejam autônomos, livres e capazes de se autorrealizar (MARX, 2004).

199. Allan Maykson é músico, poeta, pesquisador, drag queen, artista, mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e graduado em Pedagogia e em Artes Cênicas. Arteterapeuta e terapeuta DIR/*floortime* em formação (202 – ICDL/USA), especialidades com as quais atua com o público de crianças e adolescentes autistas no Centro de Desenvolvimento Infantil (CDI), instituição nacional pioneira no modelo mencionado.

Nosso objetivo neste ensaio é discorrer sobre uma proposta musical que envolve e integra diferentes aspectos da experiência humana de sorte que os sujeitos autistas se aproximem de sua vocação ontológica para o ser mais.

REFERENCIAL TEÓRICO

- *Eu não quero acabar.*
 - *Mas o tempo acabou, Beni. Amanhã você vem de novo e nós podemos brincar mais!*
 - *Mas eu não quero que acabe.*
 - *Lembra que a gente conversou sobre o tempo? Que nós temos um tempo aqui?*
 - *Sim, mas eu não quero acabar. Eu não quero.*
 - *Eu entendo que você não quer, mas na vida é assim. As coisas tem um tempo.*
 - *Eu quero desobedecer a vida.*
- (Carol, terapeuta DIR/floortime (202) e Benicio, autista, 6 anos, ao final da sessão)*

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento, cujas características essenciais são definidas pelo DSM-5 (2014) em dois pilares.

O primeiro pilar manifesta-se em limitações, por exemplo, da comunicação não verbal, imitação, capacidade imaginativa, contato visual, reciprocidade sócio-emocional e no desenvolvimento e manutenção de relacionamentos. O segundo pilar traz, por exemplo, sinais como o uso estereotipado do corpo ou de objetos, resistência a mudanças, fixação de interesses e hiper ou hipo sensibilidade a estímulos sensoriais. Além disso, o TEA muitas vezes vem associado a deficiência intelectual e a atraso no desenvolvimento da linguagem (KLIN, 2006 apud FREIRE, 2019, p.11).

As pesquisas em curso sobre o autismo apontam para fatores multicausais, ou seja, vários caminhos que se associam e se acumulam, como os de ordem biológica, genética e ambiental (ambiente intrauterino e talvez o processo de parto), que podem interagir e criar uma suscetibilidade ao TEA, ou seja, apresenta um conjunto sintomático decorrente de fatores como a carga genética dos pais ou mutações genéticas que acontecem no decorrer do processo de desenvolvimento da criança. Situações ocorridas no ambiente intrauterino e as condições de parto também podem influenciar no diagnóstico (GREENSPAN E WIEDER, 2006, p.30).

Oliveira (2013) afirma que muito embora a Lei Berenice Piana²⁰⁰ considere o autismo como uma deficiência (BRASIL, 2012), este transtorno do neurodesenvolvimento também pode ser compreendido como uma diferença, que se manifesta em um “modo distinto de ser no mundo” (SANER, 2007, apud OLIVEIRA, 2013).

200. A Lei Berenice Piana, oficialmente chamada de Lei nº 12.764/2012, é uma lei brasileira que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A lei foi sancionada em 27 de dezembro de 2012 e entrou em vigor em 2 de janeiro de 2013.

Estima-se 1 caso de autismo a cada 36 pessoas com idades entre 3 e 17 anos (CDC, 2023)²⁰¹. A estimativa global da ONU é de que 1% da população mundial esteja no espectro²⁰², cerca de 70 milhões de pessoas. No Brasil, não existem estudos a nível nacional acerca da prevalência do autismo, no entanto, Rossi (2018) identifica dois estudos que abordam a epidemiologia para o TEA, um realizado em Santa Catarina, apontando a estimativa de 1,31 de casos para 10.000 pessoas²⁰³ e o outro de Atibaia, município de São Paulo, estimando 0,88% de casos em uma população de 1.470 crianças²⁰⁴. A estimativa chega a 2 milhões de casos no Brasil²⁰⁵.

Pessoas com TEA sentem uma sensação pessoal de amor com seus cuidadores principais, laços que são construídos com a convivência e com as interações emocionais. “A confusão sobre a capacidade das crianças com ASD²⁰⁶ para amar e sentir emoções fortes vem do fato de que muitas dessas crianças têm problemas para comunicar suas emoções.” (GREENSPAN; WIEDER, 2006, p.26, tradução e grifo nossos).

Os autores discorrem sobre um “desafio biológico primário” para crianças com TEA conectarem suas emoções aos seus sistemas de planejamento motor, devido a dificuldades para sequenciar ações a partir de seus desejos, em como traduzir o desejo em ação. O mesmo pode acontecer em atribuir significado sentimentais a palavras, conectando emoções a símbolos verbais (idem).

Caminha (2008), a partir de relatos autobiográficos levantados por O'Neill e Jones (1997), cita que as alterações sensoriais relatadas envolvem outras variáveis de resposta:

Elas também incluem flutuações entre esses dois estados; distorções sensoriais; desligamentos (shutdowns), quando, por exemplo, a visão, ou audição, deixa de funcionar por um tempo e depois retorna; sobrecarga sensorial; percepções através de canais múltiplos, quando, por exemplo, um som também provoca sensações de cores e cheiros (sinestesia); dificuldades no processamento de informações através de mais de um canal ao mesmo tempo e dificuldades em identificar por qual canal sensorial a informação está sendo percebida (O'NEILL; JONES, 1997 apud CAMINHA, 2008, p.11).

É nesse sentido que pesquisadores vem defendendo o autismo “não como uma disfunção social, mas como uma desordem dos sentidos”, ou seja, cada sentido do sistema sensorial opera isoladamente culminando em dificuldades do cérebro para processar e organizar as informações sensoriais ou estímulos de sorte a obter um significado (CAMINHA, 2008, p.11).

A organização das sensações recebidas do ambiente pelo sistema sensorial, que impacta na organização do comportamento ou no planejamento das ações no dia-a-dia, se trata de um processo neurológico nomeado por Ayres de integração sensorial (OLIVEIRA, 2020, p.13). Nela, “a experiência sensorial é integrada e percebida como um todo, de forma a criar respostas adaptativas” (CAMINHA,

201. O Centers for Disease Control and Prevention – CDC (<https://www.cdc.gov>) é uma agência pertencente ao Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos que, em parceria com departamentos estaduais de saúde e outras organizações, promove informações para embasar decisões quanto a saúde.

202. Ver mais em <<https://www.canalautismo.com.br/noticia/quantos-autistas-ha-no-brasil/>>.

203. Ver mais em: Ferreira E. *Prevalência de autismo em Santa Catarina: uma visão epidemiológica contribuindo para a inclusão social* [dissertação]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2008.

204. Ver mais em: Ribeiro S. H. B. *Prevalência dos transtornos invasivos do desenvolvimento no município de Atibaia: um estudo piloto* [dissertação]. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie; 2007.

205. De acordo com estimativa do Conelho Nacional de Saúde, em 2011. Ver mais em < http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2011/01_abr_autismo.html#:~:text=Estima%2Dse%20que%20esse%20n%C3%BAmero,milh%C3%B5es%20de%20autistas%20no%20pa%C3%ADs.>.

206. Sigla do inglês, Autism Spectrum Disorder. Em português abrevia-se para TEA (Transtorno do Espectro Autista).

2008, p.11). Déficits no aparato sensorial representam um impacto significativo nas experiências de uma pessoa autista com o mundo e com as pessoas.

O aparato sensorial é indispensável para a construção de relações afetivas, essenciais para o desenvolvimento do bebê. A sensibilidade e responsividade aos estímulos só é possível se o aparato sensorial estiver desempenhando um bom funcionamento. Do contrário, o bebê terá dificuldade para se engajar social e afetivamente, uma vez que as expressões emocionais dos cuidadores não irão lhes atrair e, conseqüentemente, não irão produzir significados ou dar sentido ao mundo (CAMINHA, 2008).

A incapacidade de se engajar emocionalmente com o outro impede a criança autista de apresentar sintonia afetiva. Como a maior parte do processo precoce de socialização da emoção se dá em um contexto de satisfação mútua nas interações face a face entre o bebê e seu cuidador, a criança autista acaba perdendo uma grande oportunidade de aprender sobre emoções. Assim, ela não se beneficia do produto das interações sociais, que inclui uma maior habilidade de articular, modular e representar as emoções (CAMINHA, 2013, p.39).

Segundo Freire (2019), “pessoas com autismo destacam-se por estabelecerem relações peculiares com a música, a qual é considerada por neurocientistas como uma janela única para o mundo do autismo” (MOLNAR-SZAKACS; HEATON, 2012 *apud* FREIRE, 2019, p.106).

A música é um recurso amplamente empregada na intervenção e no desenvolvimento integral de pessoas com autismo. Sua potência reside na capacidade de romper barreiras de diversas naturezas, estabelecendo canais de expressão e comunicação que, por sua vez, podem induzir transformações significativas tanto no âmbito mental quanto no corporal. Por meio da música, os indivíduos com TEA encontram uma linguagem universal, capaz de transcender limitações e criar oportunidades para o crescimento, a interação e o florescimento de suas habilidades únicas (LOURO, 2017)

Oliveira (2015), aponta que a música possui efeitos bioquímicos, fisiológicos, musculares e motoras, cerebrais, cognitivos, psicológicos, como quando atua sobre o sistema nervoso central, produzindo efeitos sedativos, estimulantes, sensação de alegria, tranquilidade, além de evocar, provocar emoções; também aponta efeitos sociais, como quando ajuda na coesão e na expressão do grupo, sendo um agente de socialização, favorecendo expressões emocionais compartilhadas com o grupo e, por fim, efeitos espirituais, como quando sugere “sentimentos sobrenaturais e espirituais que ajudam o ser humano na sobreposição ao vazio, ao medo à solidão, ao infortúnio, etc.”(OLIVEIRA, 2015, p.31).

Não obstante, Guiot, Meini e Sindelar (2012) apontam que a música, por ser carregada de emoções e mensagens sub-simbólicas, ela contribui não só para o desenvolvimento da empatia e regulação emocional e dos estados físicos e mentais, mas também contribui com habilidades de inteligência social, imaginação memória.

Queremos defender com isso, a música como facilitadora do acesso às emoções, provocando sinapses e conexões neuronais, ampliando os caminhos e comunicações do cérebro por meio da plasticidade cerebral²⁰⁷; a música como meio de explorar os sentidos, de experimentar o mundo, interpretá-lo, senti-lo e lê-lo.

Enxergamos a música como meio de indivíduos autistas se objetivarem no mundo concreto, uma vez que ela possibilita que eles ampliem repertórios sociais como formas de brincar, de se comunicar, de perceber, processar e agir no mundo, este último enquanto “manifestação de vida, [...] uma externalização e confirmação da vida social” porque o “indivíduo é o ser social” (MARX, 2004, 107).

207. Capacidade do cérebro de se reestruturar e se recuperar anatômica e funcionalmente.

Defendemos aqui a música como ferramenta potente de educação dos sentidos, através dos quais construímos nossa relação com o mundo, “ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar”, a que Marx se referiu como órgãos de nossa individualidade (idem, p.108).

Quando esses órgãos se humanizam a partir de um processo de existência consciente adquirida por meio da emancipação humana, os sentidos também se tornam humanos, formando, então, órgãos sociais pelos quais ocorrem a “*externação de vida* e um modo de apropriação da vida *humana*” (idem, p.109). Trata-se da “apropriação sensível da essência e da vida humana”, o que de maneira unilateral é impossível.

A unilateralidade faz do homem seres estranhados de sua essência, de suas potencialidades. Leva o homem a não enxergar-se como humano ou sua humanidade, mas apenas como trabalhador, não como criador, mas apenas reprodutor. A sua atividade vital (o trabalho), torna-se apenas um meio de sua existência.

Em uma subsistência unilateral, o homem não se reconhece como ser social, e portanto como coisa se relaciona com o outro. No entanto, não é como coisas que oprimidos se libertam, mas como homens (FREIRE, p.103). A formação desse homem que irá superar o lugar de oprimido, se constrói com uma educação dos sentidos, uma educação omnilateral, a exemplo do que nos descreve Siquara (2015):

A formação omnilateral objetiva um homem pleno no gozo de suas faculdades, apropriando-se das produções humanas em sua diversidade: vendo, ouvindo, cheirando, degustando, movimentando-se. Todavia, para se alcançar essa plenitude, é preciso reconhecer que os sentidos extrapolam a condição dada pela natureza, portanto são históricos, aguçados a partir das relações com os objetos sociais. Desse modo, eles precisam ser educados. É necessária uma educação estética para que um ouvido não musical se torne humano e frua da linguagem musical. (p.52)

A omnilateralidade, defendida neste estudo a partir de Marx (2004), faz alusão a um homem total, a um ser integral, à sua essência omnilateral que nos reporta à educação dos sentidos com vistas à sua emancipação para que assim, possam forjar os órgãos sociais do homem, e não apenas individuais.

Neste estudo a música ocupa um lugar de fruição, de acesso aos aspectos integrais por meio do sensível, de mediadora para a apropriação da cultura; a música como criação do homem pelo próprio homem, como facilitadora das conexões, dos processos de subjetivação do mundo externo, como integradora de todos sentidos, numa perspectiva omnilateral, atendendo a todos os aspectos do ser humano, suas dimensões, variantes, antagonismos, afinal, “O homem se apropria da sua essência omnilateral de maneira omnilateral (MARX, 2004, p.108).

Por fim, uma proposta musical omnilateral é aquela cujos processos contemplam o fazer criativo, que articulam e integram os sentidos, que evocam e provocam sentimentos, sensações e emoções, que consideram as diferenças individuais vistas em Greenspan e Wieder (2006) e assim, potencializam as características, gostos e interesses dos sujeitos autistas; que incentivem a ação brincante como um dos meios de o corpo autista ser e atuar na sociedade.

Penna (2008, p.20) ensina que a arte e, chama atenção para a música, “[...] é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significações na sua relação com o mundo”. A relação do homem com o mundo, com o outro, sua interação com o ambiente e com o meio o levam a criar formas que refletem sua objetivação no aqui-agora, incorporando-se no meio social em que vive através de das significações que produz.

Shafer (1932 apud BRITO, 2019, p.34) afirmou que “Música é sons à nossa volta [...]”, Brito (2019, p.66) aponta que a “Música é entendida como um jogo que relaciona sons e silêncios, no continuum tempo-espaço”. Penna (2008, p.19) descreve a música como “uma forma de arte que tem como material básico o som”. Em Swanwick (2003, p.18) vemos 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”. Para Carpenete (2022), o trabalho musical no âmbito do modelo DIR/*floortime*, não se preocupa com a beleza da música, mas prima pela beleza do encontro, pela estética do relacionamento.

Embora não exista uma única ideia acerca de música (BRITO, 2019), o recorte de música para este ensaio diz respeito a toda musicalidade que surge da experiência, da troca e da interação. A musicalidade, de acordo com Louro (2017, p. 35 apud QUEIROZ, 2003, p.13) se trata de um aspecto da natureza humana que possibilita o desenvolvimento por meio do fazer musical, é o “que nos torna capazes de produzir, apreciar e nos desenvolvermos por meio da música”.

É possível identificar, explorar e brincar com musicalidades durante as interações. Dialogamos com a concepção de que “A música é uma experiência humana. Não deriva das propriedades físicas do som como tais, mas sim da relação do homem com o som”. (ARONOFF, 1974, p. 34 apud PENNA, 2008, p.29). A nossa música, portanto, é toda produção sonora que emerge da relação entre dois ou mais sujeitos, neste caso, crianças autistas.

Nesse sentido, a nossa música opera na estância do contato, da troca com o outro, ela acontece nos “[...] jogos de relações entre sons e silêncios, os quais integram corpo e mente, escuta e gesto, afetos, pensamentos, sensações...” (BRITO, 2019, p.65). Consideramos música as explorações, experimentações, pesquisas, produções, improvisações, composições, brincadeiras, expressões e espontaneidades que insurgem, emergem e acontecem em uma interação onde o som é tematizado.

Ao defender a música como ferramenta facilitadora para a vocação ontológica do ser humana para o ser mais em crianças autistas, nós acreditamos que ela amplia as possibilidades de acesso, externalização e transbordamento pessoal desses sujeitos. Ela está relacionada ao desenvolvimento humano, para além da sensibilidade musical, mas também na compreensão de si e de seu universo pessoal de interesses, escolhas e inclinações. A música no contexto deste ensaio, deseja desenvolver, expandir e criar, musicando a realidade de cada um, seu cotidiano e seu eu.

Freire (1996, p.54) afirma que “Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere”. Inserir, em nossa percepção, carece de articulações da sociedade de sorte que todos e todas tenham a possibilidade de exercer sua vocação ontológica para o ser mais. O ser mais, em Paulo Freire, é parte do processo de humanização, que por sua vez, trata-se da constante procura do sujeito pelo conhecimento de si mesmo, do mundo e da conquista de sua liberdade, revelando que a natureza humana se projeta em ser mais, e não está “determinada por estruturas ou princípios inatos” (ZITKOSKI, 2010, n.p. in REDIN; STRECK; ZITKOSKI, 2010).

O processo de humanização, portanto, por meio do qual o homem exerceria sua vocação ontológica para o ser mais, não pode acontecer sem um processo de educação dos sentidos, através dos quais o homem se relaciona com o mundo, o que Marx vai chamar de órgãos de nossa individualidade. Educar os sentidos é promover uma formação omnilateral.

É necessário, portanto, se pensar uma educação dos sentidos, isso quer dizer, humanizar os sentidos, e ainda mais, emancipá-los, porque é com todos os sentidos que o homem se afirma no mundo objetivo, de maneira omnilateral (MARX, 2004) e não em uma subsistência unilateral, como também desacredita Freire (1987).

A questão dos sentidos representa um fator determinante na compreensão do autismo atualmente. Caminha (2008) sustenta que de acordo com alguns pesquisadores, o autismo não se trata de uma disfunção social, mas de uma desordem dos sentidos.

É através do aparato sensorial que é possível nos orientar socialmente estabelecer relações afetivas (CAMINHA, 2008), logo, se uma pessoa autista não se desenvolve sensorialmente, de que forma ela poderá desenvolver-se socialmente e exercer sua busca pelo ser mais?

Freire (1987, p.43) sustenta que a “busca do ser mais [...] não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão”. Para o autor, não somos apenas um ser no mundo, mas somos uma presença que se reconhece no mundo, com o mundo e na presença do outro [...]” (FREIRE, 1996, p. 11).

O trabalho musical que humaniza, é o que considera as diferenças individuais do sujeito, que prima não pelo fazer artístico, mas pelo fazer humano, de ajuda-lo a desenvolver ferramentas que o permita expressar-se, evocar-se, ancorar-se no mundo. Que o ajude, tal qual vimos em Penna (2008), a construir suas próprias significações por meio de sua relação com o mundo. O trabalho musical que humaniza vai de encontro à educação e desenvolvimento dos sentidos, por meio dos quais é possível acessar sua individualidade e também externa-la no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, chegamos à conclusão de que uma proposta musical humanizadora destinada à crianças autistas, almeja que esses sujeitos alcancem sua vocação ontológica para o ser mais por meio do desenvolvimento sensório-afetivo-motor, conectando assim, seus desejos internos a ações concretas na sociedade.

A música se trata de uma intervenção do sensível, atua como um instrumento que pode integrar vários sistemas sensoriais em uma experiência, o que dialoga com a educação dos sentidos defendida por Marx (2004). Para que sujeitos autistas alcancem uma percepção de si mesmos, eles precisam se desenvolver de sorte que seus sistemas sensoriais se integrem e, assim, consigam, “ler o mundo”.

Em Greenspan e Wieder (2006), percebemos que o desenvolvimento também é emocional. As emoções podem servir como uma ponte entre o mundo interno de um indivíduo e suas interações com o mundo externo. Ao reconhecer, compreender e expressar suas emoções, os sujeitos autistas podem aprender a conectar seus desejos, interesses e aspirações com ações práticas que os aproximam de sua vocação ontológica.

Uma proposta musical humanizadora baseada no DIR/*floortime*, então, se subscreve como uma ferramenta de educação e libertação dos sentidos, integrando-os, acessando desejos e afetos, levando crianças autistas a irem de encontro à sua vocação ontológica de serem mais do que uma sociedade capacitista espera..

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). Arlington: American Psychiatric Publishing, 2014.
- BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Msg/VEP-606.htm>. Acesso em: 08 dez. 2021.
- BRITO, Teca Alencar. **Um jogo chamado música**: escuta, experiência, criação, educação. Editora Peirópolis LTDA, 2019.
- CARPENTE, J. Parents can Connect with their Children Through Musical Interactions. (D. Brown, Ed.), 18 jun. 2022. Disponível em: <<https://affectautism.com/2022/06/18/musical/>>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- CAMINHA, R. C. **Autismo**: um transtorno de natureza sensorial? 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- FREIRE, M. H. Estudos de musicoterapia improvisacional musicocentrada e desenvolvimento musical de crianças com autismo. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Escola de Música. Belo Horizonte, 165f. 2019.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 - São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GREENSPAN, S.; WIEDER, S. Engaging Autism - Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate and Think. Da Capo Press, 2006.
- GUIOT, GGeorge's; MEINI, Cristina; SINDELAR, Mair Teresa. Autismo e música: o modelo Floortime nos distúrbios da comunicação e a relação. 2012.
- LOURO, V. S. A Educação musical unida à psicomotricidade como ferramenta para o neurodesenvolvimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, Escola Paulista de Medicina. São Paulo, 160f. 2017.
- MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [RECURSO ELETRÔNICO] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. - 5. ed. - Dados eletrônicos. - Porto Alegre : Artmed, 2014.
- MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução de Jesus Ranieiri. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2004.
- OLIVEIRA, G. C. Relações entre a educação musical especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Escola de Música. Minas Gerais, 153f. 2020.
- OLIVEIRA, G. C.. Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.
- PENNA, M. Música(s) e seu ensino. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- REDIN, E.; STRECK, D. R.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SIQUARA, Z. O. Estética Mariana e formação humana: inspirações para a educação física escolar e inclusão. 2015. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Espírito Santo, 2015.
- SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

UNIVERSIDADE, ARTE E ACESSIBILIDADE: O PROJETO ARTES VISUAIS & INCLUSÃO DA UFPB

Robson Xavier da Costa²⁰⁸

Ana Cláudia Araújo do Nascimento²⁰⁹

Ana Gabriela do Vale Gomes²¹⁰

Resumo

A interseção entre ensino de artes visuais e acessibilidade cultural no contexto da universidade pública federal no Brasil, ainda é pouco abordada, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desenvolvemos o Projeto Artes Visuais & Inclusão, desde 2014, com apoio do PROBEX e PROLICEN da UFPB, por meio da realização de workshops de criação em artes visuais em parcerias com a Associação Ame Down PB, o NIETI UFPB, o NAAHS/FUNAD e o ICPAC. O projeto atende jovens e adultos com síndrome de Down e/ou com deficiências visuais, crianças com altas habilidades e idosos, fomentando o desbloqueio do potencial criativo dos/as envolvidos/as e a valorização das suas habilidades expressivas. Este Projeto articula-se com o currículo do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da UFPB, a partir da disciplina obrigatória para a licenciatura em Artes Visuais, “Ensino de Artes e Educação Inclusiva”, ampliando o campo de estágio para os discentes do curso. Buscamos aproximar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes na formação acadêmica inicial em artes visuais na UFPB, com as necessidades institucionais locais, promovendo a aplicação prática dos conteúdos apreendidos nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da UFPB, permitindo ao graduando exercitar técnicas e métodos de ensino, enquanto aplica ações de extensão e pesquisa intervenção na área de arte/educação inclusiva e acessibilidade cultural na educação não-formal.

Palavras chave

Artes Visuais. Acessibilidade cultural. Arte/Educação Inclusiva. UFPB.

Pré-produção: a gênese do Projeto Artes Visuais & Inclusão na UFPB

O Projeto Artes Visuais & Inclusão foi criado no ano de 2014, trabalhando com duas instituições: o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC) e a Instituição de Longa Permanência para Idosos Vila Vicentina Júlia Freire (VVJF) sob a Coordenação Geral do Prof. Dr. Robson Xavier da

208. Artista visual. Docente/Investigador do Departamento de Artes Visuais da UFPB e dos PPGs em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE) e em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU UFPB). Pós-Doutor pelo PPGEHA MAC USP. Dr. em Arquitetura e Urbanismo. Mestre em História. Esp. em Educação Especial, Sociologia, Educação e TICs. Licenciado em Educação Artística – Artes Plásticas. Líder do Grupo de Pesquisa AMI/UFPB/CNPq. Membro da ANPAP da ABCA e da AICA. Email: robsonxavierufpb@gmail.com.

209. Artista visual. Discente do curso de licenciatura em artes visuais da UFPB. Bolsista do Projeto Artes Visuais & Inclusão 2023. Email: anaclaudiaaraujonasc@gmail.com

210. Artista visual. Discente do curso de licenciatura em artes visuais da UFPB. Voluntária do Projeto Artes Visuais & Inclusão 2023. Email: ana.gvale@hotmail.com.

Costa, vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Artes Visuais Aplicadas e Integrativas (LAVAIS) e ao Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (AMI/UFPB/CNPq).

Desde 2014, o projeto contou com o apoio do PROBEX e do PROLICEN da UFPB, mantendo nos grupos de trabalhos (GTs), estudantes bolsistas, voluntários e profissionais na sua equipe. O Projeto consiste em ações de extensão e pesquisa intervenção, de caráter permanente, que objetiva a inserção de workshops presenciais e/ou online semanais ou quinzenais de artes visuais para crianças e jovens com deficiências ou superdotação e idosos.

Em 2014 foram contatadas as seguintes instituições: o Núcleo de Atendimento a Criança com Câncer (NACC); A Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE – PB); a Fundação de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD); o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC) e a Instituição de Longa Permanência para Idosos Vila Vicentina Júlia Freire (VVJF). Ao refletir sobre as estratégias para a execução das ações do projeto e levando em conta a disponibilidade de tempo da equipe, resolvemos atuar em duas dessas instituições, o ICPAC e a VVJF.

Em 2015, o projeto e a equipe de trabalho foram ampliados para atender mais duas instituições, a FUNAD e a Associação AME DOWN PB. Entre 2016 e 2019 o projeto manteve os GTs da Ame Down PB, do ICPAC, da VVJF e implantou os GTs de maquetes táteis e de Déficit Motor.

Com a pandemia do Covid-19 em 2020 e 2021, foram necessárias alterações nos GTs do projeto, adaptando as oficinas para o sistema remoto (on-line), garantindo a saúde e integridade dos jovens e adultos com deficiências e dos idosos atendidos. Em 2020 trabalhamos apenas com o GT Ame Down PB e em 2021 incorporamos o GT NIETI UFPB, devido a impossibilidade dos/as participantes ou das instituições vinculadas aos demais GTs. Em 2022 trabalhamos com os GTs da Ame Down PB; NIET UFPB e NAAHS/FUNAD.

Até 2020, todas as atividades desenvolvidas no projeto eram presenciais. Porém, devido ao isolamento social imposto pela pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2), passamos a desenvolver oficinas criativas em sistema remoto (on-line), trabalhando com fotografia digital com celular, com o GT Ame Down PB (jovens e adultos com síndrome de Down), e em 2021, ampliamos as oficinas para o GT NIETI UFPB (Idosos), cujos grupos eram formados de, aproximadamente, 10 participantes, com encontros quinzenais de 2 horas cada. (COSTA et.al. 2021b, p. 56).

Em João Pessoa, Paraíba, Brasil, existem instituições especializadas em práticas de educação inclusiva, que atendem públicos de PCDs e idosos carentes, dentre as quais destacamos o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC); a Instituição de Longa Permanência para Idosos Vila Vicentina Júlia Freire (VVJF), ligada à sociedade de São Vicente de Paulo e a Associação Ame Down, organização social sem fins lucrativos formada por pais e amigos de Crianças e Jovens portadores da Síndrome de Down no Estado e a Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD).

Este Projeto de Pesquisa intervenção/Extensão “Artes Visuais & Inclusão” consiste na continuidade do projeto iniciado em 2014. O trabalho realizado com as quatro instituições beneficiadas Associação AME DOWN PB, ICPAC, NIETI/UFPB, NAAHS/FUNAD, objetiva promover o desenvolvimento integral das pessoas vinculadas as Instituições de educação inclusiva beneficiadas, possibilitando a melhoria na autoestima, a socialização, o desbloqueio do potencial criativo e a inserção ativa na comunidade.

A Associação Ame Down - Paraíba - é uma instituição sem fins lucrativos que congrega pessoas com Síndrome de Down, familiares, amigos e profissionais, promovendo a integração e a inclu-

são social, dando-lhes visibilidade, por meio de atividades que possibilitem minimizar preconceitos e potencializar suas habilidades. A Ame Down PB ainda não dispõe de sede própria.

O Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas da Terceira Idade (NIETI) é órgão suplementar da UFPB, conforme previsto no Art. 35o, Alínea “f” do Regimento Geral da UFPB que objetiva apoiar, planejar, organizar, elaborar, executar e avaliar programas e projetos relativos ao processo de envelhecimento através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, assim como realizar, em parceria, ou apoiar, ações desenvolvidas por outros segmentos da UFPB e da comunidade, de modo a contribuir para a promoção da qualidade de vida, o acesso aos direitos, à inclusão social e o atendimento de demandas da pessoa idosa, no âmbito local, regional, nacional e internacional.

O Núcleo de Atividades de Altas Habilidade/Superdotação (NAAHS), é um núcleo vinculado a Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD), do Governo do Estado da Paraíba, instituição vinculada à Secretaria de Estado da Educação, referência no Serviço de Habilitação e Reabilitação nas quatro áreas da deficiência – CER IV (física, intelectual, visual e auditiva), em todo o Estado da Paraíba, onde as pessoas com deficiência são atendidas por equipes multidisciplinares.

O Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), é uma instituição sem fins lucrativos, que atende pessoas com deficiências visuais, com déficit intelectual e com transtorno do espectro do autismo (TEA), a partir de parcerias públicas/privadas e doações, promovendo a qualidade de vida, a autonomia e a inserção social dos/as seus/as usuários/as.

O projeto insere workshops presenciais quinzenais ou semanais de artes visuais para jovens, adultos com deficiências, crianças com altas habilidades e idosos, tornando-se um importante instrumento para a reabilitação dos usuários das instituições, estimulando os processos de socialização, humanização e criação.

A continuação deste projeto de extensão e pesquisa intervenção ocorre devido ao seu alcance social, demonstrado nos nove anos de funcionamento, o desenvolvimento de ações de arte/educação inclusiva e acessibilidade cultural, abrangendo públicos com

PCDs, altas habilidades e idosos. As instituições beneficiadas pelo projeto, por serem filantrópicas, e receberem pouco apoio financeiro público/privado para desenvolvimento de atividades ligadas às artes, necessitam de um apoio técnico artístico e científico da UFPB, para que possam atender a população em risco sócio/cultural.

Essas ações são centrais para o desenvolvimento integral dos usuários, visando à formação estética e cultural dos participantes, o desenvolvimento do potencial criativo e a inserção dos jovens com deficiências e dos idosos, no campo da economia criativa. O estímulo para aprendizagem de práticas concretas que possam ser inseridas no mercado produtivo de bens visuais de consumo, artes aplicadas, design e artesanato, possibilitam a produção e eventualmente comercialização de seus trabalhos artísticos, favorecendo o equilíbrio da saúde integral, relativo à prevenção de doenças crônicas, a melhoria da qualidade de vida da população, e a inserção no mercado criativo. Kastrup afirmou ao abordar a questão da deficiência visual:

(...) falta da visão não é impedimento para a criação e nem para a apreciação de obras de arte. Exposições com pinturas, esculturas e instalações que mobilizam experiências multissensoriais de artistas cegos e videntes têm o propósito de fazer com que o público, ainda hoje preso muitas vezes a uma perspectiva visuo-cêntrica da arte, experimente essa ideia. (KASTRUP, 2015, p. 70).

Isso se aplica aos demais tipos de deficiências ou impedimentos físicos ou mentais, tornam-se pertinente e importante à continuidade das parcerias estabelecidas entre as instituições beneficiadas

e a UFPB, com os/as participantes do projeto e as ações a serem aplicadas nas comunidades assistidas pela equipe de trabalho da UFPB, visando não só o apoio sociocultural a população em situação de risco social, como também a formação dos/as estudantes da licenciatura e do bacharelado em artes visuais da UFPB, para a conscientização e o empoderamento do público envolvido. Em 2023 o projeto funciona com o GT Ame Down PB, o GT NIETI UFPB e o GT NAAHS/FUNAD e o GT ICPAC.

Produção: processos entre artes visuais e acessibilidade

Na Paraíba foram implantadas em 2013 as Diretrizes para Educação Especial pelo Conselho Estadual de Educação, Resolução No 285, em seu Art. 1º que Institui as Diretrizes Estaduais para a Educação de estudantes com deficiências.

O artigo 5º descreve: o Sistema de Ensino da Paraíba deve matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Assegurando o atendimento educacional especial organizado por categorias e tipos de PCDs, destacamos a área das deficiências sensoriais por estarmos pesquisando o EAV em Instituições de Educação Inclusiva e acessibilidade cultural.

Para o atendimento das diferentes áreas, tipos e graus de PCDs, o Sistema Estadual de Ensino da Paraíba incentiva a Educação Inclusiva em: classes comuns com o apoio de professores especializados; salas de recursos, classes especiais; escolas especializadas, classes anexas a hospitais e clínicas, oficinas protegidas. Além de serviços de apoio pedagógico especializado realizado mediante atuação colaborativa de professores especializados em educação inclusiva; atuação de professores - intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e inter institucionalmente; disponibilização de outros meios necessários para o desenvolvimento da aprendizagem, a locomoção e a comunicação.

Na Universidade Federal da Paraíba a Educação Inclusiva e a acessibilidade cultural tem sido implantada efetivamente. A presença de PCDs sejam como estudantes do Ensino Superior ou como docentes e/ou servidores técnico administrativos na UFPB tem aumentado a cada ano. Para a PCD, chegar como estudante da universidade pública, é uma grande conquista, no entanto, além do acesso torna-se necessário criar condições de permanência e para conclusão dos cursos. Existem diversos exemplos de estudantes com deficiências na UFPB, todavia é importante que a acessibilidade seja cada vez mais falada nas Universidades, Governo Federal, Prefeitura e Escolas (FREITAS, 2016).

Pensando em intensificar o compromisso com a formação para a diversidade a Universidade Federal da Paraíba criou o COMPORTA (Comitê de Apoio ao Estudante Portador de Necessidades Especiais), em 28 de Novembro de 2003, como iniciativa da Pró-Reitora, da época a professora Iguatemi Lucena, através da portaria R/GR/ Nº 069/2003 (HOLANDA E CAMINHA, 2008, p.88). Somando a outras iniciativas já existentes na Universidade Federal da Paraíba, para assistir a pessoa com deficiência, a Biblioteca Braille, o NEDESP e o Centro SUVAG (extinto).

Na UFPB funciona atualmente o Núcleo de Educação Especial (NEDESP), que surgiu como consequência das ações de atenção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência, núcleo ligado ao Centro de Educação, com ações comprometidas com a Educação Especial e com a inclusão social, trabalhando na perspectiva de atender as necessidades específicas dos/as estudantes universitários deficiências e capacitar docentes para a modalidade da educação inclusiva. O Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), da UFPB, Foi criado oficialmente no dia 26 de novembro de 2013, através da

Resolução no 34/2013 do Conselho Universitário (CONSUNI), substituindo definitivamente o COM-PORTA e está vinculado diretamente a Reitoria da UFPB.

Assim, o trabalho conjunto do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), da Biblioteca Braille, do NEDESP, do Laboratório de Acessibilidade (LACESSE) e do Laboratório de Artes Visuais Aplicadas e Integrativas (LAVAIS) e de outros laboratórios da instituição, tem como objetivo possibilitar as condições necessárias para o estudante que é PCD concluir seus estudos universitários, buscando garantir a acessibilidade e a permanência na UFPB, e também tem incentivado a formação continuada de professores e servidores técnico administrativos da UFPB nas diversas áreas, para atuarem junto às PCDs.

Na perspectiva de que a universidade tem o papel efetivo de formar profissionais de ensino, para atuarem com estudantes em diferentes contextos, neste projeto voltamos nossa atenção para os/as educandos/as PCDs e idosos na cidade de João Pessoa – PB e para a atuação dos estudantes de artes visuais da UFPB.

Em busca da construção da inclusão educacional e da acessibilidade cultural plena no ensino superior, fomentando o desenvolvimento e a manutenção de práticas de acessibilidade ambiental, atitudinal e comunicacional na UFPB, os projetos de pesquisa

e extensão podem auxiliar as demais instâncias que lidam diretamente com o público PCD na universidade. Entendendo por inclusão a garantia, para todos ao acesso à vida em sociedade, a educação e a cultura, orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação as diferenças individuais, de esforço e trabalho, na equiparação de oportunidades para o desenvolvimento individual e coletivo, com qualidade, em todas as dimensões da vida, cabe aos cursos de licenciatura da UFPB garantirem formação adequada dos/as seus egressos/as para atenderem a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Federal no 13.146, de 06 de julho de 2015.

Anualmente a UFPB abre editais de apoio para docentes e discentes desenvolverem pesquisa, extensão e docência, a partir de dois desses editais o PROBEX que fomenta a extensão universitária e o PROLICEN que fomenta a iniciação à docência, tem sido possível manter ativo e em funcionamento o Projeto Artes Visuais & Inclusão, criando pontes efetivas entre a UFPB e a comunidade em geral.

Pós-produção: nove anos de desafios e resultados

Este projeto de extensão e pesquisa intervenção se enquadra na pesquisa qualitativa com estudo de caso (Yin, 2005), que pode ser compreendida como uma atividade permanente de aprendizagem sobre determinado aspecto da realidade, onde o pesquisador não só promove conhecimento, mas, também aprende, ensina e transforma o que sabe, favorecendo a troca de ideias e experiências e reconstruindo o saber sobre o objeto estudado. Trata-se de colocar em confronto a realidade do campo de estudo com as relações estabelecidas entre os indícios visuais, procurando entende-las e analisa-las criticamente, já que conhecer é confrontar, questionar, contradizer, verificar, analisar algo dado.

Nesta pesquisa intervenção, utilizamos técnicas de estudo de caso (Yin, 2005), com observação das ações online ou presenciais, cujos relatórios podem ser acompanhados de imagens (fotos, colagens, desenhos, recortes), exemplos e descrições fornecidas pelos participantes, tendo como função auxiliar a compreensão do objeto de estudo, podemos utilizar dados estatísticos e quantitativos como complementos para a compreensão do fenômeno.

A modalidade de estudo de caso, segundo Yin (2005) talvez seja o método mais comum nas pesquisas qualitativas no campo das ciências humanas, já que busca esgotar o conhecimento sobre um caso específico, ou múltiplos casos, que podem ser considerados modelos ou referenciais, mesmo

que não sejam generalizáveis. Os estudos de caso pretendem conhecer em profundidade o objeto. Nessa direção, o acúmulo de investigações sobre determinado tema, abordado sob diferentes perspectivas, pode favorecer sua compreensão de maneira ampla, embora o pesquisador dedique-se a especificidade de cada caso selecionado.

Segundo Yin (2005) o estudo de caso é um tipo de pesquisa empírica que analisa fenômenos contemporâneos em seu contexto real, em situações onde as fronteiras entre os elementos estudados não estão muito claras, necessitando do uso de múltiplas fontes de evidência para esclarecê-las. O pesquisador pode estudar múltiplos casos ou casos exemplares. Esse tipo de pesquisa pode ser aplicada quando não é possível controlar os fenômenos estudados e estes são atuais, devendo ser estudados em seus contextos reais, o que é o caso das instituições onde este projeto será desenvolvido em 2023. Nas quatro instituições beneficiadas Ame Down PB, NIETI UFPB, NAAHS/FUNAD e ICPAC, realizaremos workshops presenciais de artes visuais, com periodicidade quinzenal ou semanal, de acordo com a disponibilidade da instituição atendida, em dias e horários a serem definidos em comum acordo com a coordenação pedagógica das instituições, levando em conta a disponibilidade de horários dos participantes.

A equipe do Projeto Artes Visuais & Inclusão 2023, está organizada em Grupos de Trabalho (GTs), contando com a participação dos/as bolsistas PROBEX e PROLICEN UFPB 2023 e estudantes/profissionais voluntários/as, cada um dos GTs atua com um dos grupos específicos.

Com o **GT Ame Down PB** faremos workshops por meio de laboratórios experimentais com técnicas de pintura acrílica e outras técnicas das artes visuais. As atividades são realizadas quinzenalmente aos sábados e presenciais, com um grupo de 10 jovens e adultos com Síndrome de Down e/ou Déficit Intelectual, vinculados a Associação Ame Down PB.

Com o **GT NIETI/UFPB**, desenvolvemos workshops presenciais de introdução à fotografia digital com celular, com periodicidade semanal, com grupos de idosos indicados cadastrado no NIETI/UFPB.

Com o GT NAAHS/FUNAD os workshops são presenciais de mentoria em artes visuais, desenvolvendo um laboratório experimental criativo com artes visuais, com periodicidade semanal, com estudantes com altas habilidades em desenho e pintura.

Com o GT ICPAC fazemos workshops de artes visuais presenciais semanais com grupos de crianças com deficiências visuais, com foco no estímulo as técnicas de modelagem e atividades multisensoriais.

Semanalmente temos reuniões de planejamento e avaliação das atividades do projeto coma equipe de trabalho, propondo soluções e atividades específicas para cada GT. A avaliação das ações realizadas durante o projeto de extensão será continua e processual, acontecendo por meio da análise dos pontos positivos e negativos de cada atividade planejada e executada a cada semana, garantindo a possibilidade de redirecionamento e adequação as realidades de cada grupo de pessoas atendidas por cada GT.

Os workshops de artes visuais ministrados são documentadas por meio de fotografias, vídeos, relatos de observação participante e diário de bordo dos membros da equipe dos GTs do Projeto Artes Visuais & Inclusão, o material coletado é catalogado e selecionado para compor o banco de dados do projeto, que serve de fonte para o planejamento do projeto de extensão e para publicações de artigos em eventos e/ou periódicos da área.

Referências

COSTA, Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da; XAVIER, Cleber Cardoso; COSTA, Robson Xavier da (Orgs.). **Encontros & Entrelaçamentos**: grupos de pesquisa em arte. João Pessoa: Editora do CCTA, 2021a. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/artes-visuais/encontros-e-entrelacamentos-grupos-de-pesquisa-em-artes>. Acesso em: 05 junho 2023.

COSTA, Robson Xavier da; SANTOS, Márcio Soares do. Do presencial ao virtual: ações do Projeto Artes Visuais & Inclusão (2014-2021). In: COSTA, Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da; XAVIER, Cleber Cardoso; COSTA, Robson Xavier da (Orgs.). **Encontros & Entrelaçamentos**: grupos de pesquisa em arte. João Pessoa: Editora do CCTA, 2021b. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/artes-visuais/encontros-e-entrelacamentos-grupos-de-pesquisa-em-artes>. Acesso em: 05 junho 2023.

KASTRUP, Virginia. O tátil e o háptico na experiência estética: considerações sobre arte e cegueira. In: **Revista Trágica**: estudos de filosofia da imanência. Vol. 8, no 3, 2015, pp.69-85.

Bibliografia consultada

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03.09.2017.

BRASIL. **Decreto no 7.611, 17** de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 03.09.2017.

BRASIL. **Lei Brasileira da Inclusão**. Lei no 13.146 de 06 de junho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06.03.2018.

BINOTTO, Rosângela Ferigolo. **Educação e Arte**: estimulação cognitiva em deficiência intelectual. Disponível em: <http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramaticaortografia/36/artigo264730>.

COSTA, Robson Xavier da; SANTOS SILVA, Kerolainy Kimberlin dos; SANTOS, Márcio Soares dos; COUTINHO, Viviane dos Santos. Multissensorialidade no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC). In: COSTA, Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da; XAVIER,

Cleber Cardoso; COSTA, Robson Xavier da (Orgs.). **Encontros & Entrelaçamentos**: grupos de pesquisa em arte. João Pessoa: Editora do CCTA, 2021c. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/artes-visuais/encontros-e-entrelacamentos-grupos-de-pesquisa-em-artes>. Acesso em: 05 junho 2023.

COSTA, Robson Xavier da; ROCHA, Renato Santos da; MARQUES, Thierry de Lima

Queiroz; COUTINHO, Viviane dos Santos; SOUZA, Breno Miranda de; LUCENA, Thayane Evelyn Ribeiro. Tramas: artes visuais com pessoas com déficit motor e altas habilidades. In: COSTA, Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da; XAVIER, Cleber Cardoso; COSTA, Robson Xavier da (Orgs.). **Encontros & Entrelaçamentos**: grupos de pesquisa em arte. João Pessoa: Editora do CCTA, 2021d. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/artes-visuais/encontros-e-entrelacamentos-grupos-de-pesquisa-em-artes>. Acesso em: 05 junho 2023.

COSTA, Robson Xavier da; Kerolainy Kimberlin dos; SANTOS, Márcio Soares dos; ARAÚJO, Bruno Vinelli Nunes de Oliveira. **Down e Arte**: aprendendo com a Ame Down PB. In: COSTA, Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da; XAVIER, Cleber Cardoso;

COSTA, Robson Xavier da (Orgs.). **Encontros & Entrelaçamentos**: grupos de pesquisa em arte. João Pessoa: Editora do CCTA, 2021e. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/artes-visuais/encontros-e-entrelacamentos-grupos-de-pesquisa-em-artes>. Acesso em: 05 junho 2023.

COSTA, Robson Xavier (Org.). **Entremeios**: artes visuais e arteterapia em contextos não formais. João Pessoa – PB: Editora do CCTA/UFPB, 2018.

COSTA, Robson Xavier (Org.). **Arteterapia & Educação Inclusiva**: diálogos multidisciplinares. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

COSTA, Robson Xavier (Org.). **Arte & Diversidade**. João Pessoa - PB: Editora do CCTA UFPB, 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03.09.2017.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Todas as crianças são bem-vindas à escola. In: **Revista Profissão Docente**. Uberaba: Uniube, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 08/09/2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CRIAÇÃO EM DANÇA INCLUSIVA

Arnaldo Siqueira Jr²¹¹

Adriano André Rosa da Silva²¹²

Resumo

Este artigo traz um relato da pesquisa Criação em Dança Inclusiva desenvolvida no laboratório de extensão e ensino em dança-LEED, e junto aos grupos de pesquisas CNPq: Arte Cultura e Memória, da UFPE, e Gepeto -Topologias do Espetáculo: arte e identidade contemporâneas, do Instituto de Artes, IA/UNICAMP, Pós-Graduação em Artes da Cena, que resultou em uma experiência de processos individuais de criação artística com discentes do Curso de Dança da UFPE voltados para o desenvolvimento de videodanças com temáticas de inclusão para a configuração da obra audiovisual Poéticas Inclusivas em Rede. Em uma lógica de interações, propôs uma articulação de saberes, nos quais os softwares de edição de imagens viraram salas de aula e de ensaio, as gravações: método, as câmeras: didática, e as telas: palcos. Para tanto, mobilizou conceitos de inclusividade e acessibilidade cultural.

Palavras-chaves: Inclusão. Dança. Videodança. Acessibilidade Cultural

A título de apresentação: relação retrospectiva com o tema da pesquisa.

Foi nos Jogos Olímpicos do Rio, em 2016, que entrei em contato direto e intenso com o universo da acessibilidade, ainda que, anteriormente, tivesse tido relação com a dança durante pelo menos duas décadas e meia no que diz respeito à atuação artística (como bailarino), ao ensino, à criação coreográfica, ao estudo, e à produção cultural executiva e empreendedora vinculada à coordenação de eventos, notadamente festivais internacionais de dança.

Na ocasião dos Jogos elaborei a programação artística do teatro Cacilda Becker, no Rio de Janeiro, com espetáculos de seis estados: Tocantins, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Objetivava dar uma ideia da diversidade étnica brasileira e a variedade estética que compõe a dança no Brasil. Esta programação era dirigida para um sem número de estrangeiros que circulavam pela cidade sedentos, não apenas de jogos, mas também por conhecer um pouco do país através dos eventos que acompanhavam as Olimpíadas do Rio.

Pois bem, no período de 16 a 21 de agosto/2014 (terça a domingo), reuni trabalhos compostos e protagonizados por corpos diferenciados de pessoas com deficiências (PCDs) intelectuais e físicas. Dentre esses trabalhos estava *Sobre Todas as Coisas*, da Companhia Gira Dança, de Natal, conhecida pelo seu repertório de obras compostas com PCDs. Com direção coreográfica e concepção de figurino de Mário Nascimento, e direção artística de Anderson Leão, a Cia fez sua apresentação de 45 minutos, na sexta-feira, 19 de agosto, às 20h, no Teatro Cacilda Becker, no centro do Rio, trazendo

211. **Arnaldo José de Siqueira Junior:** Doutor em Artes da Cena, Programador, Produtor Cultural, Professor do Departamento de Artes, UFPE. arnaldosiqueirajr@gmail.com

212. **Adriano André Rosa da Silva:** Mestre em Artes Cênicas-Departamento de Artes-UFRN, Coreoeditor de Videodança, Bailarino da Companhia de Dança do Teatro Alberto Maranhão CDTAM, Natal / RN. adrianoandre@outlook.com.br

no elenco os seguintes artistas: Álvaro Dantas, Caio Macario, Jânia Santos, Joselma Soares, Marconi Araújo, Rodrigo Minotti, Rozeane Oliveira e Wilson Macário. O desenho de luz era de Ronaldo Costa. A sinopse informava que o trabalho era com corpos diferenciados e que, à primeira vista, os 10 artistas da Cia Giradança poderiam ser considerados limitados para a dança (e para a vida). Porém, com leveza e intensidade, a incrível atuação deles parecia gritar que a condição física era um detalhe e o que fragilizava o ser era o meio.

Dois dias depois, em 21 de agosto, às 19h, foi apresentado *Corpo Sobre Tela* (50'), de Marcos Abranches, de São Paulo. Neste trabalho Marcos (<http://marcosabranches-vidanca.blogspot.com.br>) acumulava as funções de intérprete-criador, direção e concepção musical. A logística da montagem ficou por conta de Alfredo Nora, da Cia Vidança, que também assinou a trilha sonora. A sinopse destacava que o intérprete, era um artista com paralisia cerebral, e o seu solo foi inspirado na vida e na obra do pintor irlandês Francis Bacon. Nele, os gestos singulares do performer expressavam dramaticidade e movimentos impregnados de cores e sentimentos inquietantes, repleto de intensidade artística. “Podemos ser mais coloridos na forma de pensar. Nossa sociedade, por falta de conhecimento, trata a pessoa com deficiência como um coitado. Se eu fosse me basear nesse tipo de pensamento, não colocaria meus pés para fora de casa. No meu espaço, não há sofrimento.” Desabafou o artista.

Ambos os trabalhos trilhavam na estética da dança contemporânea com duas peças incrivelmente representativas do universo das PCDs, seja por incluir pessoas que tiveram paralisia cerebral e lesões neuromusculares, seja por colocar em cena os intérpretes da Cia Gira Dança-RN, com nanismo, cegueira e obesidade, isto é, corpos diferentes e comumente anticonvencionais e ainda, por vezes, considerados pouco eficientes para a dança, assim como raros de serem vistos dançando.

Nessa programação, eram dois os artistas com deficiência decorrente de lesão cerebral. A de um deles quase não o permitia falar. A do segundo foi uma lesão rara. Ele explicava que era um estado patológico que se manifestava a partir de movimentos involuntários, intermitentes e irregulares da face e dos membros. É importante destacar que ele possuía inteligência padrão e, utilizava da própria condição de PCD como referência de estudo para a construção de sua linguagem artística corporal. Na época (2016) ele era o único coreógrafo brasileiro com paralisia cerebral a propor um estudo sobre dança contemporânea.

Abordando o problema e delineando propósitos

Com os atuais avanços e conquistas de espaço e visibilidade para as causas da inclusão e acessibilidade, proliferam iniciativas e discursos em sintonia com tais temas, algumas dessas propostas foram apresentadas pelo poder público federal, como é o caso do Prêmio Festival Funarte Acessibilidança Virtual, criado em 2020, por Fabiano Carneiro, então coordenador de dança da Fundação Nacional de Artes – Funarte. A segunda edição deste Prêmio, saiu em 2021, e sinalizou com a possibilidade de sua efetivação no panorama das políticas nacionais para a dança (ainda que isso não tenha se confirmado até as últimas averiguações).

Considerando que demanda gera demanda, ou seja, que todo esse cenário ao representar uma ampliação de espaço e oportunidades para as criações artísticas dos oficianes da acessibilidade e inclusão, implica também na inserção dos trabalhos em um espectro bem maior de exibição, e bem mais diversificado de apreciação. E que, mais penetração nos espaços de exibição e mais pessoas assistindo aos trabalhos, gera naturalmente, mais exposição, e, do ponto de vista da apreciação, um consequente aumento de exigência para os trabalhos artísticos. E ainda, que na perspectiva das obras, todo esse alargamento de horizontes de exibição e apreciação pode expor de mais a mais eventuais fragilida-

des e limitações teórico-técnicas que acompanham as criações artísticas desse segmento. Sendo assim, mostrou-se oportuno organizar e apresentar um conjunto de conhecimentos que norteariam a criação artística em dança a partir da Acessibilidade Cultural, que, para MACHADO (2021:1) “(...) se refere às experiências humanas relacionadas à fruição estética e de lazer.”

Portanto, o projeto de pesquisa *Criação em Dança Inclusiva* visou contribuir para o aprimoramento e para o desenvolvimento das potencialidades dos artistas criadores em dança, em geral, e, em dança inclusiva, em particular. E pretendeu fazê-lo na fricção da reflexão teórica e da criação de trabalhos de dança sob a perspectiva da Acessibilidade Cultural desenvolvidos no âmbito do Laboratório de Extensão e Ensino de Dança-LEED que atua na produção e difusão artísticas com processos criativos tanto presenciais como em interface com o audiovisual e mídias diversas. E ainda tem no seu escopo a realização de estudos investigativos e experimentais sistematizados multi, inter, pluri e transdisciplinares visando à combinação e complementariedade de áreas associadas ao desenvolvimento e formação do profissional da dança. Além do LEED, a pesquisa esteve inserida nas atividades dos grupos de pesquisas CNPq: Arte Cultura e Memória, da UFPE, sob a liderança da prof^a Madalena Zaccara, e Gepeto -Topologias do Espetáculo: arte e identidade contemporâneas, do Instituto de Artes, IA/UNICAMP, Pós-Graduação em Artes da Cena, coordenado por Cássia Navas.

De outra parte, a pesquisa queria contar com a participação de alunos egressos e em atividade no Curso de Dança da UFPE e, sobretudo, com os conhecimentos e experiências adquiridas pelos discentes em disciplinas já cursadas, ou em curso, cujos conteúdos estivessem alinhados direta ou indiretamente com o desenvolvimento da pesquisa, ou mesmo pudessem dar subsídios aos escopos dela, como é o caso das disciplinas de criação, estudos do corpo etc. A pesquisa buscava tal alinhamento com o corpo discente (egresso ou ativo) porque considerava que devido as demandas específicas e estruturais no âmbito das atividades curriculares dos cursos de graduação, nem sempre é possível a composição de trabalhos artísticos extensos, uma vez que, comumente, eles (os trabalhos) ocorrem em momentos pontuais, geralmente por ocasião de processos avaliativos (para e quando a maioria deles é desenvolvida), o que agrega restrições no tempo de preparação (e até apresentação) desses trabalhos. Em decorrência disso, obras mais elaboradas e com tempo de duração mais dilatado nem sempre são viáveis no âmbito da sala de aula, embora, em vários casos, é justamente neste ambiente, onde o potencial dos artistas discentes se manifesta e poderia ser explorado com maior implicação. De sua parte, a pesquisa quis proporcionar aos discentes a oportunidade de participar dela a partir de outra perspectiva cronogramática.

Desse modo, mesmo compreendendo os limites de tempo dos discentes foi objetivado agregar à produtividade do trabalho criativo da graduação à oportunidade de se espraíarem no tempo e até se desenvolverem em produções artísticas de maior envergadura (posteriores ao ciclo semestral e ao universo da sala de aula).

Todo esse arcabouço possibilitou serem trabalhados conceitos e teorias para subsidiar os artistas com um horizonte teórico referente à Acessibilidade Cultural, além da verificação de impacto de tais procedimentos no desenvolvimento dos processos criativos dos trabalhos.

As criações, envolvendo estudantes ingressados e egressos do Curso de Dança da UFPE como co-pesquisadores foram dirigidas pelo mestre e artista da dança André Rosa, procedente de Natal que – em razão do trabalho pioneiro de Edson Claro e da Companhia Giradança (criada, em 2005, por Anderson Leão e Roberto Morais) –, tornou-se uma cidade referência no trabalho de dança com PCDs. Uma iniciativa destinada, preferencialmente, aos artistas discentes da UFPE, mas também aberta a interessados em receber orientação e formação na linguagem da dança em interface com o audiovisual para postagem de seus trabalhos na rede.

A pesquisa e seus componentes

A pesquisa partiu do princípio de que, a despeito dos artistas dominarem tecnicamente suas danças, estarem acompanhados de bons intérpretes, apresentarem suficiente fisicalidade e usarem plenamente recursos e estratégias assistivas, coube, ainda assim, aprofundar-se na complexidade de relações que envolvem a composição (e exibição) de uma obra de videodança na perspectiva da Acessibilidade Cultural.

Segundo o professor de Estudos Teatrais na Universidade de Kent, em Canterbury (Reino Unido), Patrice Pavis, autor de *A Análise dos Espetáculos*, que escreveu extensivamente sobre desempenho, concentrando seu estudo e pesquisa principalmente em semiologia e interculturalismo.

A identificação das áreas do espetáculo e de sua organização não é, no entanto, coisa evidente para ninguém, ainda mais suas relações mútuas no interior da encenação e a maneira com a qual esses elementos se recompõem misteriosamente na cabeça do espectador. (PAVIS, 2008:17)

Desse modo, tornou-se importante para os criadores entenderem que, para além dos seus conhecimentos a respeito das danças e seus códigos, assim como do campo da acessibilidade, o domínio e aprofundamento desses conhecimentos interligados, só se dá na prática como pesquisa e no ato de criar danças como processo de investigação incorporada que incluiu o procedimento de criação artística como terreno de processo e produto, sendo motor da própria pesquisa.

Neste sentido, a pesquisa e seu resultado em audiovisual instrumentalizaram os artistas da dança envolvidos quanto aos elementos estruturantes da criação artística inclusiva sendo ela um espetáculo, ou uma videodança. Para muitos dos participantes foi possível “tirar da gaveta” e pôr em prática algumas ideias e projetos que não poderiam ser feitos em um período letivo. Com o diferencial que, dessa vez, os trabalhos não iriam para os palcos, mas para as telas digitais. Logo surgiu a questão: como pensar o espaço da tela para dança?

Em relato, um dos alunos fala sobre este processo:

Trazer um trabalho/projeto que já era desenvolvido para a estrutura de caixa cênica e colocá-lo nas telas foi desafiador, tive muitas crises para entender esse lugar do que seja a dança contemporânea e a videodança como linguagem tão singular. Durante esse período da pesquisa entrei num estudo bem mais denso com minha arte. Olhei para dentro de mim verdadeiramente, e me entreguei, me arrisquei e pude contar com conceitos, como: corpo cidade, corpo *beat*, corpo estrutura, que alimentaram e deram mais coerência ao contexto da minha videodança²¹³.

Trabalhou-se com o entendimento da videodança como uma possibilidade poética, não no gênero da poesia escrita, mas na percepção de quem contempla a criação de uma obra. O ponto de vista do sujeito. Por isso, acredita-se que seja importante, por menor duração que tenha uma videodança, olhar para essa criação como uma extensão coreográfica entre o espaço-tempo do corpo, da câmera e da percepção rítmica da edição. Uma combinação desses elementos. O relato a seguir da aluna Maria Júlia Gusmão Costa Pereira, ilustra bem tal reflexão de percepção de sentido na construção da videodança,

213. Depoimento extraído do relatório de Jonas Alves da Silva Júnior, estudante do Curso de Licenciatura em Dança-UFPE, participante da pesquisa.

Para desenvolver a videodança, eu primeiro pesquisei tudo que eu achava que tinha a ver e que poderia talvez fazer sentido. A partir das referências que tinha e dos espaços disponíveis, roteirizei cenas partidas sem necessariamente ordená-las, mas avaliando as possibilidades criativas delas. Escolhi usar ângulos diferentes para uma mesma sequência coreográfica em dois momentos e em outros, fui explorando o momento/espço. (...) Porém, como não havia roteirizado a sequência das cenas, e como eu queria organizá-las para passar as emoções que eu sentia, demorei bastante para começar a editar o vídeo em si. (...) Foi uma edição bastante processual/performativa e provavelmente sairia bem diferente se eu tivesse decidido fazê-la em outro momento²¹⁴.

O estudo abordou os conteúdos implicados a partir de temas pertinentes ou mesmo congêneres ao da pesquisa, consultando fontes importantes para o seu desenvolvimento e trabalhando com conceitos e dimensões da acessibilidade. Também traçou um histórico do tema e, principalmente, as singularidades das deficiências, suas práticas inclusivas, a criação e diversidade em dança, e a acessibilidade cultural na especificidade desse campo artístico.

Uma vez que a pesquisa visou desenvolver reflexões e uma prática criativa com trabalhos abordando corpos singulares, buscou a sintonia com autores que têm desenvolvido pesquisas e reflexões fundantes do campo da dança em cadeira de rodas, como Eliana Lucia Ferreira. Na área da acessibilidade e deficiência, pretende-se abordar a bibliografia de Romeu Kazumi Sassaki, e Lúcia Matos (com a obra *Dança e Diferença: cartografia de corpos múltiplos corpos*), além de Ann Cooper Albright com *Movendo-se Através da Diferença: dança e deficiência*.

No campo da subjetividade contemporânea e da acessibilidade e produção artística no viés de uma estética singular, foi utilizada a bibliografia de Virgínia Kastrup e do prof^o Marcus Vinicius Machado, da UFRJ, além de autores como Carlos Nuñez que escreveu *Educar para Transformar e Transformar para Educar*, e Oscar Jara com seu livro *Aprender desde la Práctica*. Já no campo da legitimação artística e sua produção artística e historiográfica, utilizou-se a bibliografia de Patrice Pavis e Clarisse Diniz, além dos seguintes artigos: *Micropolítica do Corpo e o Devir-Dançarina*, de Patrícia Caetano, Catarina Resende e Ruth Torralba; *Micropolítica Dançarina: um modo de pensar arte, cultura e políticas culturais*, de Thaís Gonçalves e Alexandre Barbalho; e *Políticas Culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença*, de Alexandre Barbalho.

Com tal horizonte teórico a pesquisa tratou de questões tais como as problematizações sobre dança-educação, arte-educação, acessibilidade e singularidades das deficiências e práticas inclusivas para a promoção da acessibilidade, além de acessibilidade cultural em dança. Foi possível abordar práticas sobre os processos sociais, históricos, metodológicos e técnicos, da inclusão da pessoa com deficiência por meio da Arte/Educação, notadamente, através de processos de mediação plasmados em autores que discorrem sobre os dispositivos de acessibilidade física, cultural, atitudinal e comunicacional.

Desse modo, a pesquisa abordou aspectos importantes no processo de criação foi desde o surgimento de uma ideia na cabeça do estudante artista criador até o dia da estreia, mostrando que há toda uma aventura nesse processo. Uma aventura que requer criatividade, experiência, formação, prática, conhecimento dos elementos do espetáculo e gestão das ferramentas indispensáveis. No desenvolvimento da pesquisa se abordou referencialmente a experiência e a prática adquirida em anos de atividades não só de vários artistas criadores (PCDs ou não), mas também de iluminotécnicos, cenotécnicos, figurinistas, sonoplastas, entre outros. Para tanto, realizou-se encontros

214. Depoimento extraído do relatório de Maria Júlia Gusmão Costa Pereira, na época estudante do Curso de Licenciatura em Dança-U-FPE.

com tais profissionais, assim como foram feitos levantamentos de dados bibliográficos desses campos de conhecimento e de atuação profissional.

A pesquisa foi composta de três partes, nas quais, a primeira delas foi dirigida para a introdução dos participantes no conteúdo da pesquisa, a partir do levantamento e abordagem do material bibliográfico sobre acessibilidade cultural e inclusão, sobretudo no que diz respeito à dança ou aos processos de criação artística com corpos singulares. Mas também foram feitas abordagens no campo da arte-educação, uma vez que a pesquisa considerou potente o caráter pedagógico de uma apresentação artística largamente difundida. A segunda parte correspondeu ao desenvolvimento da pesquisa no que disse respeito ao inventário, análise, decupagem, e apresentação dos fundamentos e elementos estruturantes da composição um espetáculo de dança, enquanto a terceira parte trouxe explicações detalhadas do funcionamento e inter-relações dos componentes acima relacionados.

A criação em videodança utilizou pessoas com deficiência-PCDs, mas também king sizes e minorias étnicas e de gênero. Pretendeu-se que a combinação desses segmentos possibilitasse a geração de estéticas diferenciadas a partir dos corpos e óticas singulares que as compõem. Essas relações no trabalho se deram de diferentes maneiras.

Uma vez que o trabalho foi composto de várias partes, pretendeu-se que cada uma delas manifestasse uma proposição poética. Almejou-se que, desse modo, o trabalho pudesse apresentar, em suas diferentes partes, possibilidades variadas de poéticas a partir de lógicas corporais diversas. Então, essas lógicas corporais foram compartilhando ideias e proposições e, sobretudo, colaborando entre si com o intuito de criar sinergias que, embora advindas de óticas e lógicas particulares de movimento, beneficiaram a todos em uma composição coletiva de matizes estéticos variados.

A título de considerações finais

Nas diversas de partes da videodança *Poéticas Inclusivas em Rede* resultado da pesquisa, percebe-se a capacidade do indivíduo de lidar com problemas e adaptar-se às mudanças, abrindo sua percepção com intuito de querer continuar expressando a sua arte, e aprendendo novas formas de coreografar. O que no início mostrou ser falta de domínio na criação de imagem em diálogo com audiovisual e com a temática da inclusão, caracterizou-se como uma prática contínua desses intérpretes que, certamente, vão continuar criando suas obras de forma consciente no ambiente virtual. A pesquisa desenvolvida não perdeu seu valor qualitativo, criativo e de formação pedagógica. Sua didática seguiu sua estrutura de formação para artistas e alunos da universidade.

Salienta-se que os impactos da pesquisa não se restringirão unicamente aos artistas da dança e seus modos de produção artística, pois, com a aprovação e exibição do produto no Festival Acessibilidança, em 2022, esses impactos assumiram dimensões importantes no âmbito da sociedade contemplando a formação de público – que cada vez mais se especializa nas matérias de seu interesse –, e isso se torna fundamental quando se trata de investimentos não apenas no público existente, mas, principalmente, no público potencial, ou seja, aquele das gerações vindouras. E, o produto *Poéticas Inclusivas em Rede*²¹⁵ se torna importante como conteúdo para o ensino de artes/dança no domínio do ensino básico e médio, além, claro, da sua utilidade em projetos e iniciativas concernentes ao ensino não formal.

A pesquisa e seu resultado é, pois, um instrumento útil para os artistas da dança, mas também importante na formação e qualificação de plateias de hoje e de amanhã para a dança, assim como um suporte para as aulas de arte-educação do ensino formal e da esfera não formal.

215. Link de acesso à videodança: <https://www.youtube.com/watch?v=C1lb4zbXoNs>

Bibliografia da pesquisa

- ALBRIGHT, Ann Cooper. Movendo-se Através da Diferença: dança e deficiência, *Cena 12*, 2000.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____, Gilles. *Lógica da Sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- _____. O efeito estético: finalidade sem fim. *Revista Urdimento*, Florianópolis: UDESC/CEART, n.17, 2011, ps.63-69.
- _____. Teatralidade tátil: alterações no ato do espectador. *Revista Sala Preta*. São Paulo: ECA-USP, n. 8, 2008, ps. 11-20.
- FERREIRA, Eliana Lúcia. *Dança em Cadeira de Rodas: os sentidos da dança como linguagem não-verbal*, dissertação de mestrado, da Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 1998.
- _____. Eliana Lúcia. O Sentido do Sentir: corpos dançantes em cadeira de rodas. *Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, v. 0, n. 4, p. 89-98, jan./jun. 2000
- _____. Eliana Lúcia; ROCHA FERREIRA, Maria Beatriz; FORTI, Vera Aparecida Madruga. Orgs. *Interfaces da Dança para Pessoas com Deficiência*. CBDICR - Associação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas, Campinas, 2002.
- _____. Eliana Lúcia. *Corpo-Movimento-Deficiência: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Ano de defesa: 2003.
- GONÇALVES, Thaís; BARBALHO, Alexandre Almeida. Micropolítica dançarina: Um modo de pensar arte, cultura e políticas sociais. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 10, n. 30: pp. 390-404, dezembro de 2011.
- JARA, Oscar. Aprender desde la práctica, Alforja, San José, 1987.
- KASTRUP, V. Quando a visão não é o sentido maior: algumas questões políticas envolvendo cegos e videntes. In: LIMA, E. A.; FERREIRA NETO, J. L.; ARAGON, L. E. (Org.). *Subjetividade contemporânea: desafios teóricos e metodológicos*. Curitiba: CRV, 2010. P. 95-114.
- _____. O tátil e o háptico na experiência estética: considerações sobre arte e cegueira. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência*, v. 8, n. 3, 2015.
- LEHMANN, Hans-Thies. Motivos para desejar uma arte da não-compreensão. *Revista Urdimento*, Florianópolis: UDESC/CEART, n. 9, 2007a, p.141-152.
- MACHADO, Marcus Vinicius, *Acessibilidade Cultural em Dança: um novo olhar*. Rio de Janeiro, URFJ, 2021.
- MATOS, Lúcia Helena Alfredi de. *Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos*. Salvador, EDUFBA, 2012.184 p.
- MORAES Ana Beatriz Rodrigues de; Almeida José Guilherme de. Discursos dos coreógrafos de dança para pessoas com deficiência; ORLANDI, Eni Puccinelli et al. (Orgs.) *Anais do Enelin 2013 V Encontro de Estudos da Linguagem e IV Encontro Internacional de Estudos da Linguagem. Linguagem, Sociedade, Políticas*, Pouso Alegre: UNIVAS, 2014. 652p.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, 2008, 13(2), 141-148
- NUÑEZ, Carlos. Educar para transformar, transformar para educar, Alforja, San José, 1984.
- PAVIS Patrice, *A Análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema*. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- SASSAKI, R.K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, MAR/ABR 2009, p. 10-16.
- _____, R.K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, MAR/ABR 2009, p. 10-16.
- VERGARA, L. G., & KASTRUP, V. (2013). Zona de risco dos encontros multissensoriais: anotações éticas e estéticas sobre acessibilidade e mediações. *Revista Trama Interdisciplinar*, 4(1), 53-68.

SESSÃO ALUMIAR: A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL NO CINEMA

Túlio Ricardo de Lima Rodrigues²¹⁶

RESUMO

O presente trabalho relata as experiências desenvolvidas na Sessão Alumiar, projeto de cinema acessível realizado pelo Cinema da Fundação Joaquim Nabuco, no Recife. Desde 2017, o projeto tornou acessível filmes brasileiros e os exibiu de forma gratuita nas salas do Cinema da Fundação, contribuindo para a formação de um novo público no cinema nacional. A partir de questionamentos acerca da inclusão de pessoas com deficiência em espaços culturais, foram aplicadas diversas estratégias pelo projeto, para além de tornar filmes acessíveis, também criar um diálogo com o público-alvo e gerar uma aderência das pessoas com deficiência às sessões de cinema acessível. Os resultados mostram números significativos de público presentes nas sessões do projeto, confirmando a importância de ações como esta na construção de uma democratização do acesso ao cinema e da cultura, de modo geral.

Palavras-chave: Cinema acessível; Formação de público; Inclusão; Acessibilidade cultural; Pessoas com deficiência.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a sociedade acompanhou avanços importantes nos direitos das pessoas com deficiência sensorial, especialmente no que tange ao acesso à cultura. Pessoas com deficiência auditiva e pessoas com deficiência visual estão percebendo o início de uma oferta, ainda que restrita, de conteúdos acessíveis em diferentes linguagens artísticas e presentes em diversos equipamentos culturais. Especificamente no cinema, tais avanços são fundamentais para que essa comunidade tenha acesso às obras cinematográficas através dos recursos da Audiodescrição (AD), da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Legenda para Surdos e Ensurdecidos (LSE), tecnologias assistivas da acessibilidade comunicacional capazes de eliminar as barreiras na comunicação entre pessoas, seja em um contexto analógico, seja em um contexto digital (SASSAKI, 2009).

A fim de contribuir para a democratização do acesso ao cinema para pessoas com deficiência sensorial, foi criado, em 2017, a Sessão Alumiar, um projeto de cinema acessível realizado pelo Cinema da Fundação Joaquim Nabuco, instituição vinculada ao Ministério da Educação, no Recife. O Alumiar surge com o intuito de oferecer ao público com deficiência uma programação sistemática

216. Produtor e pesquisador do audiovisual, da acessibilidade cultural e da audiodescrição. Mestrando em Comunicação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bacharel em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Produtor do VerOuvindo - Festival de Filmes com Acessibilidade Comunicacional do Recife e do Projeto Alumiar - Sessão Acessível do Cinema da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Pesquisador-Colaborador do grupo de pesquisa: Acessibilidade em produções audiovisuais e no cinema: análise e desenvolvimento de protocolos para a audiodescrição (DECOM/UFPB).

de filmes com acessibilidade comunicacional, tornando-se o primeiro cinema brasileiro a exibir em sua programação regular filmes acessíveis para pessoas com deficiência sensorial (FARACHE, 2018). Assim, o projeto tornou acessível 21 longas-metragens brasileiros, com os recursos da AD, Libras e LSE, exibidos gratuitamente nas salas do Cinema da Fundação para o público com e sem deficiência, acompanhados por uma mediação acessível entre filme e público. Além disso, o projeto também realizou encontros formativos sobre acessibilidade no cinema.

Ao longo do primeiro ano de funcionamento, de novembro de 2017 a novembro de 2018, o fluxo do projeto consistiu em produzir acessibilidade comunicacional para os filmes, articulando uma equipe de mais de 60 profissionais da área da acessibilidade e do cinema, entre audiodescritores, narradores, intérpretes de Libras, legendistas, videomakers e editores de vídeo, além do trabalho fundamental de consultores com deficiência visual para audiodescrição, e de consultores com deficiência auditiva para a janela de Libras e para a LSE. Depois de inserida as três acessibilidades, o filme estava pronto para ser exibido para o público com deficiência sensorial no cinema, determinando uma das principais preocupações do projeto: a formação de público. Entretanto, alguns questionamentos despertavam: Como atrair as pessoas com deficiência para o cinema? Quais estratégias podem ser adotadas para que de fato essas pessoas sejam acolhidas e sintam pertencentes àquele espaço? Como contribuir para uma formação e adesão de um novo público nas salas de cinema? Tais questionamentos nos fizeram trabalhar em estratégias fundamentais para que o Projeto Alumiar não só fosse frequentado pelo público com deficiência, mas que criasse um diálogo constante entre público e os profissionais do cinema acessível.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Historicamente, enfrentamos uma dificuldade de formação de público cultural no Brasil. O número de frequentadores de espaços museais, teatros e salas de cinema ainda é pequeno. Ao pensarmos em um público com deficiência, tornamos essa questão um pouco mais complexa. Teixeira Coelho, no livro *Dicionário Crítico de Política Cultural*, inaugura um olhar sobre o público com deficiência capaz de acessar e consumir cultura, ressaltando a importância de sua inclusão, e chamando a atenção para a necessidade de um atendimento especializado. “O público especial (sic) apresenta uma série de deficiências muito diferentes entre si que, para serem atendidas adequadamente, devem ser conhecidas em suas especificidades” (TEIXEIRA, 1997).

Antes de pensar em formar um novo público, se faz necessário compreender quais demandas esse novo público exige. Desde despertar interesse em consumir determinado filme através de uma divulgação acessível, e até acessar o espaço físico do cinema, conseguindo fruir com autonomia o conteúdo exibido, as pessoas com deficiência enfrentam barreiras nas mais variadas dimensões da acessibilidade, sejam elas arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas ou atitudinais (SASSAKI, 2009). Não basta o filme estar acessível, é necessário expandir as ações de acessibilidade, pensando em estratégias para atração de público, em dinâmicas para um bom acolhimento e em serviços e tecnologias que contribuam para uma fruição potente. Implementar medidas que tornem viável o acesso de diferentes tipos de espectadores é necessário para despertar o interesse, para criar diálogo com a obra e para formar novos públicos (DESGRANGES, 2003).

Indiscutivelmente, as instituições, equipamentos, produtores e agentes de cultura precisam estar em consonância com a relevância da acessibilidade cultural, entendida como “um conjunto de adequações, medidas e atitudes que visam proporcionar bem estar, acolhimento e acesso à fruição cultural para pessoas com deficiência beneficiando públicos diversos” (LOURENÇO; FARES; RODRIGUES; VIDAL; SARRAF, 2016, p. 93). A partir desse entendimento, a criação de métodos e estratégias

são essenciais para a promoção de acessibilidade e a formação de público com deficiência nos espaços culturais.

As Instruções Normativas da Agência Nacional do Cinema (ANCINE), a IN Nº 116, que tornou obrigatório que filmes financiados com recursos públicos da ANCINE realizem uma versão acessível da obra, e a IN Nº 128, que obrigou todas as salas de exibição comercial a disporem de tecnologia assistiva voltada à fruição dos recursos de acessibilidade, visam um novo momento na democratização do cinema, incluindo as pessoas com deficiência sensorial na dinâmica de exibição cinematográfica. Mas até tais medidas estarem consolidadas, projetos de cinema acessível são fundamentais para a formação e adesão do público com deficiência no cinema.

METODOLOGIA

Para criar um diálogo e uma adesão do público com deficiência ao projeto, foram aplicadas estratégias para produção de acessibilidade e para formação de público com deficiência no cinema. A começar por uma etapa básica e de total importância: a curadoria dos filmes.

A proposta curatorial foi de acessibilizar filmes importantes da história do cinema brasileiro, e que dificilmente seriam exibidos novamente com os recursos de acessibilidade, entre eles, *Baile Perfumado* de Lúcio Ferreira e Paulo Caldas, *Bye Bye Brasil* de Cacá Diegues, *Carlota Joaquina* de Carla Camurati e *O Auto da Compadecida* de Guel Arraes. Também foi proposto tornar acessível filmes de diferentes gêneros e formatos, como animações e documentários, e também filmes de variadas possibilidades estéticas, filmes em preto e branco, com narrativas musicais e com narrativas em primeira pessoa, a fim de que o projeto também servisse como laboratório de criação estética de acessibilidade para o cinema. Assim, foram acessibilizados filmes como *Garoto Cósmico* de Alê Abreu, *O Canto do Mar* de Alberto Cavalcanti, *O Que Se Move* de Caetano Gotardo, *Um Lugar ao Sol* de Gabriel Mascaro e *Viagem Porque Preciso, Volto Porque Te Amo* de Marcelo Gomes e Karim Ainouz.

Para atrair e formar um novo público no cinema, se fez necessário adotar estratégias que diminuam as barreiras entre o público com deficiência e o cinema:

a) **Divulgação acessível:** Construção de uma divulgação acessível, em que todas as peças divulgadas contêm os recursos de acessibilidade, como trailers dos filmes com AD, Libras e LSE, convites em áudio para o público com deficiência visual, convites em vídeo para o público com deficiência auditiva;

b) **Articulação de público:** Mapeamento de escolas, instituições e grupos de pessoas com deficiência, gerando uma rede entre cinema e público. Para todas as sessões foi ofertado transporte de ida e volta para os grupos convidados, estratégia fundamental para participação e adesão de muitos grupos com deficiência nas sessões, ao pensarmos as barreiras que essa comunidade enfrenta além dos muros do cinema;

c) **Acolhimento:** A recepção do público com deficiência no cinema foi realizada de forma a respeitar suas especificidades. O público com deficiência visual era recebido pela equipe de audiodescrição, que era realizada durante todo o evento. Antes da sessão, as pessoas cegas puderam, inclusive, sentir as maquetes táteis das salas do Cinema da Fundação. As maquetes táteis representam, em detalhes, o conjunto de ambientes mobiliados que compõem o cinema, como a sala de exibição, poltronas, cabine de projeção e áreas de circulação. Além disso, também era confeccionado um programa em braile sobre o filme de cada sessão. Já o público com deficiência auditiva, por sua vez, era recebido por intérpretes de Libras que apresentavam o espaço do cinema, e passavam as informações sobre o funcionamento da sessão e do cinema.

d) Mediação acessível - Ao final de cada filme foi construída uma mediação acessível para o público com e sem deficiência. Para isso buscou-se uma relação entre filme, público e conteúdo a ser trabalhado. As mediações podiam variar entre a presença da equipe de acessibilidade que trabalhou no filme, para conversar sobre o processo criativo e técnico dos recursos. Como também a presença de professores de cinema, pesquisadores e historiadores que articulavam uma conversa consistente sobre a temática do filme. Essa ação foi direcionada para as escolas, em sua maioria. E ainda, a presença dos diretores dos filmes realizando uma conversa sobre sua obra com o público, esses momentos eram determinantes para confirmar que o público com deficiência tem total interesse na narrativa e na estética dos filmes.

e) Feedback - Ao final da sessão, foi aplicado formulários direcionados para cada tipo de público. Para pessoas com deficiência visual foram realizadas perguntas como “Já assistiu algum filme com audiodescrição no cinema?”, “Você prefere AD aberta ou fechada no cinema?”, entre outras. Para o público com deficiência auditiva, foram feitas perguntas como, “Já assistiu algum filme com Libras ou LSE no cinema?”, “Como ficou sabendo do projeto?”, entre outras. Para todos os públicos, pedimos avaliação sobre as estratégias de divulgação do projeto, o atendimento ao público e a escolha de filmes, além de espaço para críticas, sugestões e comentários. Os formulários foram impressos em tinta, em fonte ampliada e em braile.

ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O primeiro ano de Sessão Alumiar, de novembro de 2017 a novembro de 2018, produziu acessibilidade comunicacional para 21 longas-metragens brasileiros, realizou 23 sessões acessíveis e contabilizou um total de público de 2.300 espectadores com e sem deficiência.

Já o segundo ano de projeto, de janeiro a dezembro de 2019, realizou 23 sessões acessíveis, contabilizando um total de público de 1.691 espectadores com e sem deficiência, com a participação de 41 escolas ou instituições oriundas de 15 cidades do Estado de Pernambuco. Ainda em 2019, o projeto realizou uma itinerância por quatro cidades pernambucanas, levando cinema acessível para o interior do estado. A ação “Alumiar na Estrada” aconteceu nos municípios de Nazaré da Mata, Caruaru, Garanhuns e Arcoverde e contabilizou um total de 495 espectadores com e sem deficiência.

Em 2020, por causa da pandemia da Covid-19, o projeto precisou ser suspenso, só realizando duas sessões no início do ano. Mesmo assim, os filmes pernambucanos que fazem parte do projeto puderam ser visualizados de forma on-line e gratuita no portal da Cinemateca Pernambucana. Assim, o público com deficiência também pôde consumir conteúdo audiovisual acessível durante o período de isolamento social.

Em 2022, com o retorno das sessões acessíveis, o projeto mobilizou um público de 1.335 pessoas, em 17 sessões de cinema, e com a presença de 44 instituições de ensino e cultura. E já em 2023, o Cinema da Fundação chegou a marca de 100 sessões acessíveis, contabilizando as ações da Sessão Alumiar, e de outros dois projetos que comõem o programa de acessibilidade da instituição: Sessão Índigo e Sessão Escola. A Sessão Índigo é um espaço voltado para pessoas neurodivergentes, pessoas com autismo, pessoas com TDAH, pessoas com síndrome de Down, entre outros. Nesta sessão a sala de cinema fica mais iluminada e o som é reduzido. Já a Sessão Escola é um espaço destinado aos estudantes de escolas públicas do ensino fundamental e médio, como também estudantes do ensino superior. A sessão promove cine debates sobre diferentes temáticas e abordagens, fortalecendo o diálogo entre o cinema e a educação.

Os dados revelam um número expressivo de espectadores que vão em busca de um filme com os recursos da acessibilidade comunicacional do cinema. É importante pontuar que o público

do projeto é heterogêneo, sendo composto por pessoas com e sem deficiência, de idades variadas, frequentadores ou não desse espaço cultural. Assim como que as sessões foram realizadas quinzenalmente, sempre às terças-feiras à tarde, horário a favorecer a presença de escolas públicas no projeto, fortalecendo o compromisso do Cinema da Fundação Joaquim Nabuco com a promoção da educação e da cultura para todos.

Outros dados importantes são as respostas aos formulários direcionados ao público. Numa amostra de formulários aplicados para espectadores com deficiência que aceitaram participar da pesquisa, ao final de oito diferentes sessões, tivemos a participação de 15 pessoas com deficiência visual e 45 pessoas com deficiência auditiva. Para as pessoas com deficiência visual, 26% estava indo pela primeira vez ao cinema com audiodescrição, 33% já tinha ido algumas vezes e 40% já tinha ido muitas vezes. Sobre o modo de exibição da audiodescrição, 40% prefere a AD aberta e 60% prefere a AD fechada. Para as pessoas com deficiência auditiva, 22% disse que viu a divulgação do projeto nas redes sociais, 51% disse que recebeu a divulgação por whatsapp e 26% disse que foi convidado por amigos ou professores. O grupo ainda indicou que 42% estava indo pela primeira vez ao cinema com Libras/LSE, 24% já tinha ido algumas vezes e 33% já tinha ido muitas vezes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos últimos cinco anos de Sessão Alumiar, percebemos que adotar estratégias coerentes com o público-alvo do projeto foi de total importância para o diálogo e para a adesão dessa comunidade às sessões de cinema acessível. Pensar desde a escolha curatorial, a articulação com o público, a mediação acessível e o recolhimento de feedbacks se tornou imprescindível para que tivéssemos alcançado um número significativo de espectadores com ou sem deficiência nas sessões do projeto.

Ao iniciar um projeto de cinema voltado para pessoas com deficiência sensorial, a instituição sentiu a necessidade de também acolher outras demandas e especificidades de público. A criação de projetos focados em outros públicos revela a falta de oportunidades que esse público encontra em fruir arte e cultura. E também posiciona o equipamento cultural como lugar de acolhimento e de afeto para diversas pessoas.

Concluímos que promover a democratização do acesso ao cinema para pessoas com deficiência sensorial, a fim de ser mais um agente colaborador e transformador na inclusão de pessoas cegas, com baixa visão, surdas e ensurdecidas no cinema, é nosso dever para garantir o direito de acesso e de participação dessa comunidade que tem urgência em integrar-se ativamente na vida cultural de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Instrução Normativa ANCINE IN Nº 116/2014**. Brasília: ANCINE, 2014.

BRASIL. **Instrução Normativa ANCINE IN Nº 128/2016**. Brasília: ANCINE, 2016.

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

FARACHE, Ana (org). **Alumiar: Uma Experiência de Cinema Acessível**. Recife: Fundaj, 2018.

LOURENÇO, M. F.; FARES, D. C.; Rodrigues, J. KISTLER,

F. L. V., SARRAF, V. P. Estudo exploratório sobre o acesso aos museus da Universidade de São Paulo. **Revista Museologia e Patrimônio**, Vol 9, n. 1, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

COELHO, Teixeira. **Dicionário Crítico de Política Cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

(CUIR)ADORIA E ACESSIBILIDADE: UMA ANÁLISE DO MATERIAL GUIA PARA MEDIAÇÃO DA EXPOSIÇÃO IMAGINÁRIOS QUEER.

Waldirio Oliveira Castro²¹⁷

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de analisar a criação do material guia para a descrição das obras da exposição Imaginários Queer (2023) realizada na cidade de Quixadá-CE. Para isso, apresentamos um pouco do conceito *(Cuir)adria* trazendo aproximações entre os processos de curadoria e mediação atravessados pelos *estudos queer* e como isto se liga as necessidades de estratégias de acessibilidade em exposições nas artes visuais. Na primeira parte do artigo, os conceitos de *multidões queer* (Preciado, 2011) e os apontamentos acerca da *teoria crep* trazidos por Mello (2016) são articulados para a discussão. No segundo tópico, nos agenciamos com as reflexões trazidas por Farias (2007), Alencar (2008) e hooks (2017), para apresentarmos como se deu a estrutura da exposição e analisamos o material guia de descrição visual das obras, a partir do exemplo de uma das descrições criadas.

Palavras chave: Acessibilidade; Mediação cultural; Estudos queer; (Cuir)adria.

Introdução

Na contemporaneidade, a figura e o papel do curador e da mediação cultural vêm sendo tensionada por uma série de questionamentos trazidos por grupos historicamente minorizados, correntes epistemológicas e campos de estudos, com o objetivo de apresentar novas perspectivas para esses campos, fazendo caber uma pluralidade de corpos historicamente apagados tanto na vida social quanto na arte. Como, alguns dos movimentos que vem tensionando o status quo hegemônico, podemos citar: o pós-estruturalismo, os debates decolonias, o movimento negro, o movimento LGB-TQIAPN+, os movimentos feministas, PCD's entre outros. Tais questões adentram o campo da arte abordando as diferentes interseccionalidades (AKOTIRENE, 2019) no que diz respeito as pessoas dissidentes e por consequencial atingindo também os espaços de poder dentro do fazer da cultura, como por exemplo a curadoria, a mediação cultural e a arte educação. Deste universo, o que nos interessa debater, nesse presente texto, são as questões acerca da mediação nas artes visuais na relação com pessoas com deficiência visual.

Partindo disto, podemos nos questionar: como desenvolver estratégias de acessibilidade atitudinal²¹⁸ direcionando o educativo na mediação de exposições em artes visuais para pessoas

217. Waldirio Castro é artista-curador-pesquisador, doutorando em artes pela UFPA com pesquisa voltada para a relação entre curadoria e os estudos queer. Mestre em artes pela UFC. Especialista em Semiótica (UECE). Tem como um dos seus últimos trabalhos de curadoria à Mostra Imaginários Queer - Valência-ES e Quixadá-BR. É autor do livro "Em terra de homofóbicos casamento gay é arte: Ativismo, Normas e Disrupção". Email: castro.waldirio@gmail.com

218. Ações que podemos tomar para diminuir desigualdades entre PCD's e pessoas sem deficiência. Uma posição ativa e ética para pensar e realizar ações que promovam a inclusão e participação de pessoas com deficiência na sociedade.

cegas/de baixa visão se utilizando sobretudo do campo conceitual/poético das obras, mas também de elementos das artes visuais como o ponto, a linha, a forma, o plano, a textura, e a cor? Para isto, esse artigo tem como objetivo analisar o processo de criação do material guia para mediação, disponibilizado para o educativo da exposição *Imaginários Queer* - Quixadá- CE (2023), para pensar a acessibilidade de pessoas cegas/ de baixa visão em exposições de artes visuais.

A escrita deste artigo está dividida em dois tópicos: no primeiro deles, *(Cuir)adoria e acessibilidade* iremos apresentar um pouco das discussões conceituais as quais a exposição *Imaginários Queer* estava imersa, além de trazer aproximações entre os processos de curadoria e mediação atravessados pelos *estudos queer* e como isto se liga as necessidades de estratégias de acessibilidade em exposições nas artes visuais. No segundo tópico *Imaginários Queer*, apresentaremos como se deu a estrutura da exposição e faremos uma análise do material guia de descrição visual das obras disponibilizadas para o educativo da exposição enquanto estratégia de acessibilidade.

(Cuir)adoria e acessibilidade

Iniciamos nossa discussão com o conceito de *(cuir)adoria*, conceito este que começo a elaborar a partir do meu processo de doutoramento na PPGARTES UFPA. Para isto, toma como recorte os processos curatoriais²¹⁹, de mediação e arte educação, realizados por pessoas dissidentes de gênero, sexualidade e corporalidade²²⁰, que vêm questionando como o olhar cis-hetero-masculino²²¹ causou o apagamento da produção artística realizada por pessoas dissidentes ao longo da história da arte.

Para o desenvolvimento do conceito de *(cuir)adoria* aposto no olhar dos estudos *cuir*, *queer*, *kuir*, *transviados*, *maricas*, *transmaricas* e suas diferentes abordagens, para pensar a produção da *multidão queer*²²² (PRECIADO, 2011) quando esta, ocupa o espaço da curadoria/mediação. Desta forma, é tomando como referência o termo *cuir* com “C”, através de autores como: RIVAS (2011), DAVIS, LÓPEZ (2010) que desdobram os *estudos queer* a partir da América Latina, juntamente a PELÚCIO (2017) que compreende os *estudos queer* enquanto uma “teoria do cú”, é que aponto o que, nessa pesquisa, será conceituado como *(cuir)adoria*.

Ademais, o termo *(cuir)adoria* surge para pensar quais são os novos/outros paradigmas apresentados a atividade curatorial, bem como nos processos de mediação e arte/educação, quando o espaço da curadoria/mediação é ocupado por pessoas dissidentes de gênero, sexualidade e corporalidade, ou seja, a *multidão queer* (Preciado, 2011). Um desses paradigmas diz respeito a como pensar a acessibilidade nas artes visuais visto que, no contínuo da história da arte, as instituições culturais, museus e espaços expositivos diversos, desconsideraram o corpo e a fruição de PDC's. Desta for-

219. Neste artigo, compreendemos enquanto processos curatoriais as atividades relacionadas a concepção conceitual de uma exposição, da expografia, da escolha do *corpus* artístico bem como os aspectos relacionados a logística e produção para realização de uma exposição.

220. Utilizo o termo corporalidades para apontar as dissidências corporais que muitas vezes são postas como abjetas. Como exemplo, podemos citar os corpos racializados em determinado contexto sócio-histórico-cultural, o corpo gordo, o corpo deficiente, o corpo com vitiligo, o corpo de mulheres halterofilistas etc. Ou seja, corporalidade aqui é um termo pensado para abordar as diferentes interseccionalidades que atravessam os corpos dissidentes, incluindo também as questões de classe e geopolíticas. Esse apontamento surge atravessado pela abordagem *Queer of Color Critique*, uma abordagem dos *estudos queer* que pensa a partir do feminismo negro e autoras latino-americanas.

221. É a partir da ideia de que a masculinidade se sobrepõe a feminilidade, que utilizo o termo cis-hétero-masculino. Ademais, poderíamos acrescentar outros desdobramentos a essas siglas que estão diretamente ligadas aos processos de construção da normatividade hegemônica, como por exemplo a lente de mundo cis-hétero-masculino-branco-patriarcal-falocentrado-machista-etc.

222. A sexopolítica torna-se não somente um lugar de poder, mas, sobretudo, o espaço de uma criação na qual se sucedem e se justapõem os movimentos feministas, homossexuais, transexuais, intersexuais, transgêneros, chicanas, pós-coloniais... As minorias sexuais tornam-se multidões. O monstro sexual que tem por nome multidão torna-se queer (PRECIADO, 2011, p.12).

ma a perspectiva *queer*, é utilizada não como uma lente que dá conta de toda a complexidade das discussões de gênero, sexualidade e corporalidade, mas utiliza a lente epistemológica dos *estudos queer*, como uma possibilidade de agenciamento da diferença.

Pensando nos *estudos queer* enquanto um campo de discussão que traz reflexões importantes acerca das relações e dos modos de ser, estar e se relacionar no mundo de corpos desviantes da normatividade hegemônica é importantíssimo pensar onde/como corpos de pessoas com deficiência estão ocupando os espaços culturais e as produções em/nas artes visuais. Atualmente diversos estudos que interligam os *estudos queer* as corporalidades de PDC's vem questionando uma corponormatividade compulsória que vem sendo apontada pela chamada *teoria crip*, onde de acordo com MELLO (2016):

O impacto causado pela teoria queer também se refletiu nos estudos sobre deficiência (Disability Studies), contribuindo para a emergência da teoria crip. Enquanto o principal axioma da teoria queer postula que a sociedade contemporânea é regida pela heteronormatividade, na teoria crip sua máxima se sustenta pelo postulado da corponormatividade de nossa estrutura social pouco sensível à diversidade corporal. A tradução do termo crip para a categoria de aleijado em português é uma forma de dar o mesmo sentido da palavra em inglês, revelando a zona de abjeção reservada às pessoas com deficiência no Brasil. Do mesmo modo como ocorre com o termo queer para se referir hegemonicamente àqueles que rompem com as normas de gênero e sexualidade³, a terminologia crip, tal como o seu equivalente em português, tem uma conotação assumidamente agressiva, pejorativa e subversiva, a fim de marcar o compromisso crip em desenvolver uma analítica da normalização do corpo contra todos aqueles que fogem dos padrões corporais/funcionais e cognitivos, inspirando-se, igualmente, nos trabalhos de Michel Foucault⁴, Jacques Derrida⁵, Judith Butler⁶⁻⁸ e tantos outros desconstrucionistas para desenvolver sua crítica aos sistemas de opressão marcados pelo patriarcado, pela heterossexualidade compulsória⁹ e pela corponormatividade compulsória (p.3266).

Neste sentido, pensar a participação de pessoas com deficiência, seja na fruição ou mesmo na participação do corpus de exposições no campo das artes visuais, é importantíssimo para contestar diversos paradigmas enraizados em nossa sociedade, como é o caso da *corponormatividade compulsória*. Com isto, a partir das reflexões trazidas para pensarmos a relação entre a curadoria, a mediação cultural, os *estudos queer* e as discussões acerca da participação das pessoas com deficiência nos processos de fruição nas artes visuais, faremos uma análise, no próximo tópico, abordando os primeiros exercícios desenvolvidos enquanto estratégia de acessibilidade pensadas/ utilizadas na exposição Imaginários Queer, em sua segunda realização, na cidade de Quixadá-CE em fevereiro de 2023.

Imaginários Queer

A exposição Imaginários Queer, que tem curadoria de Eduardo Bruno e Waldirio Castro, ocorreu em duas edições, a primeira delas no Museo de Bellas Artes – Xátiva – Espanha (2022) e a segunda na Casa de Saberes Cego Aderaldo – Quixadá -CE (2023) (Imagem 01). A mostra conta com 7 trabalhos de oito artistas LGBTQIAPN+ que tem suas poéticas atravessadas por questões queer (dissidências de gênero, sexualidade e corporalidade) em diferentes suportes como fotografia, objetos em tecido e videoperformance. Entre es artistas participantes estão: Aires, Cauê,

Filipe Alves, João Paulo Lima, Marília Oliveira, Rhamon Matarazzo e as Terrorista del amor. Na primeira edição em 2022, não foi elaborado um material de acessibilidade, mas na segunda edição, pensando em estratégias de acessibilidade para pessoas cegas e de baixa visão, foi elaborado um material pedagógico com a descrição visual das obras participantes da exposição . como estratégia de auxiliar o educativo no processo de mediação com PCD's.



Imagem 01:
Fonte: Arquivo Pessoal.

Pensando em maneiras mais eficazes na mediação para PCD's em exposições de artes visuais, foi que produzimos a criação de um material guia para a descrição visual das obras presentes na mostra Imaginários Queer. Por se tratar de uma exposição independente e com baixo orçamento, tendo sido apenas aprovada em um pequeno edital local (TAC-2022/ Instituto Dragão do Mar), essa alternativa de acessibilidade, principalmente por conta do baixo custo, nos parecia ser uma ação possível a ser experimentada. Assim, mesmo compreendendo a falta de investimento da política pública cultural no que diz respeito a acessibilidade, podemos inventar estratégias que estabeleçam algum tipo de acessibilidade em exposições de artes visuais, pois esperar pelo cenário perfeito, principalmente em projetos independente e de baixo orçamento, é adiar um exercício criativo e de amplitude de fluência do projeto, ao passo que desconsideramos o público PCD.

É importante destacar que, no *corpus* da exposição, também contamos com o artista João Paulo Lima²²³ com o trabalho *Devotees*. Uma videoperformance que explora a questão da sexualidade de pessoas com deficiência, sobretudo pensando nas diferentes intersessionalidades possíveis no que diz respeito a gênero, sexualidade e corporalidade. Destacar a presença de João Paulo, é também defender que o pensamento sobre acessibilidade nas artes visuais, não deve se restringir apenas ao entendimento da pessoa com deficiência apenas como público, mas também como criador de poéticas que apontam outras perspectivas sobre o corpo, para além das hegemônicas.

Nesse sentido, retomando o debate sobre o material produzido para pensarmos na relação do educativo com pessoas cegas e de baixa visão, podemos trazer como exemplo, a estrutura que utilizados no material guia para descrição das obras visuais da exposição *Imaginários Queer* (Quixadá -CE), no recorte da obra *Desvotos* do artista Filipe Alves.

223. É artista-performer- educador e escritor. Doutorando em Dança (UFBA). Mestre em Literatura Comparada (UFC) Técnico em dança contemporânea e assessor de acessibilidade. Desenvolve suas pesquisas sobre corporeidades diversas. Dirige espetáculos de dança, teatro e video- performance. É ativista dos direitos das pessoas com deficiência e colaborador do coletivo nacional LGBT: Vale PCD.



Imagem 02:
Artista – Filipe Alves/Obra
– Desvotos
Fonte: Arquivo Pessoal.

Como indicativo para pensar a descrição visual da obra, foi elaborado o seguinte texto que compunha a apostilha entregue ao educativo da exposição. Desvotos: díptico contendo uma fotografia e um estandarte em tecido. Neste trabalho o artista explora ritos populares ligados a religião para criar um Santo chamado “Nosso senhor dos desvotos” o santo das causas não alcançadas. A fotografia funciona enquanto registro de uma performance realizada pelo artista em uma deriva em sua cidade natal, Nova Olinda -CE. Em procissão pelas causas não escutadas, representadas pelos DES-VOTOS, Filipe reivindica os pedidos não realizados, ao contrário do EX-VOTO que traz um agradecimento para as graças alcançadas.

Na primeira obra, uma fotografia colorida, na parte superior da imagem algumas folhas verdes que fazem parte de uma árvore. No centro da imagem, o artista que tem pele clara, e cabelos curtos, está vestido com camisa e calça branca e um lenço azul sobre os ombros. Filipe, vendado com um tecido branco de renda que cobre seus olhos, nariz e parte de sua boca segura, ao lado de seu corpo, o estandarte do “Nosso senhor dos desvotos”. O estandarte é vermelho na forma de um pentágono com a ponta para baixo, as bordas estão envoltas com um tecido dourado e coberto por pequenas flores de tecido verdes. O objeto tem uma estrutura de madeira na parte superior para que possa ser carregado. No centro do estandarte a imagem de “Nosso senhor dos desvotos” impresso em uma folha A4 que tem as bordas preenchidas por tecido de renda branca. O santo tem a pele na cor cinza e cabelo verde, em volta de seu rosto uma aréola amarela com flores brancas ao redor. Seus olhos estão encobertos por um tecido de renda branca e sua vestimenta é uma manta que tem a cor vermelho-violeta com algumas pequenas flores vermelhas espalhadas por seu manto. O santo usa uma echarpe com cor salmão com o escrito “Desvoto” na cor vermelho-violeta. Ele está com o braço direito flexionado e a palma da mão na altura do ombro, fazendo sinal de benção. Já o braço esquerdo, está flexionado segurando um pequeno canudo de papel branco sobre o peito. Ao fundo da imagem de modo desfocado há uma igreja.

Na segunda obra, um objeto em tecido temos um estandarte vermelho na forma de um pentágono com a ponta para baixo, bordas envoltas com um tecido dourado, e coberto por pequenas flores de tecido verdes. No centro do estandarte a imagem de “Nosso senhor dos desvotos” impresso em uma folha A4 que tem suas bordas preenchidas por tecido de renda branca. O santo tem a pele na cor cinza e cabelo verde, em volta de seu rosto uma aréola amarela com flores brancas ao redor. Seus olhos estão encobertos por um tecido de renda branca e sua vestimenta é uma manta que tem a cor vermelho-violeta com algumas pequenas flores vermelhas espalhadas por seu manto. O santo usa uma echarpe com cor salmão com o escrito “Desvoto” na cor vermelho-violeta.

Tal texto acima citado, faz parte do material entregue ao educativo da exposição, mediante uma formação técnico/conceitual da Mostra. O objetivo dele é o de contribuir para uma melhor partilha do educativo ao receber a visita de uma pessoa com deficiência na exposição. Com base no material, o educativo da instituição cultural poderia direcionar de forma mais eficiente a descrição das obras, bem como o contexto conceitual ao qual estava inserida. Como podemos observar, a descrição é realizada por meio de uma contextualização do processo de criação poética do trabalho, juntamente com a descrição dos materiais utilizados, bem como uma descrição dos *fundamentos da linguagem visual* (VAZ, SILVA, 2016) como o ponto, a linha, a forma, o plano, a textura, e a cor. Sabemos que essa estratégia adotada, não é a única possível de adotada quando abordamos as questões de acessibilidade nas artes visuais. Todavia, além de disponibilizar um material guia para o educativo do centro cultural Cego Aderaldo (Quixadá-CE), oferecemos também uma formação, para o educativo da instituição, acerca do campo conceitual em que estava imersa a exposição enriquecendo ainda mais o processo de descrição das obras bem como à prática da mediação. Vale destacar que compreendemos a função de mediação a partir da perspectiva trazida por ALENCAR (2008) onde:

Os mediadores a que me refiro são os educadores que fazem visitas e/ou atendem o público nas exposições de Artes Visuais de curta ou longa duração em Museus e Instituições Culturais, já que estes não são os únicos mediadores possíveis. Textos de parede, catálogos, folhetos, curadoria também são ações mediadoras (p.36)

Desta forma, concebendo a importância da figura do mediador, podemos considerar que um guia para descrição visual de obras de artes visuais pode ser também um instrumento pedagógico para o educativo de museus e instituições culturais pois, através desse guia, o educativo é provocado não apenas a elaborar uma melhor comunicação com pessoas cegas ou de baixa visão no processo de mediação, mas também adentrar no campo conceitual em que está imersa a curadoria da exposição. Desta maneira como aponta FARIAS (2007):

A mediação não pode incorrer na simplificação do processo que se estabelece entre o público e a obra, não pode pretender reduzir a complexidade do trabalho que está sendo apresentado. Ele tem que garantir que a obra seja apresentada em toda sua plenitude fruída da melhor maneira possível (p.67).

Entretendo, no contexto das artes visuais, nem todas as exposições, pensam em estratégias de acessibilidade para suas exposições, reduzindo, significativamente a plenitude de fruição de pessoas com deficiência. Seja pelo custo de alguns recursos como fones para audiodescrição, peças táteis, mochilas de vibração, entre outras ferramentas, e/ou pela falta de instrumentalização e/ou interesse, ainda temos muitas exposições, até de grande porte, que possui pouco ou quase nenhum recurso de acessibilidade. Entretanto, podemos compreender a importância de pensar em estratégias de acessibilidade já que, como aponta CLAPOT (2016, sp), educadora no *Metropolitan Museum of Art* de Nova Iorque “pessoas com deficiência são o único grupo minoritário do qual qualquer um de nós pode passar a fazer parte a qualquer momento da vida. Negar a experiência da deficiência é, em última instância, negar as complexidades do ser humano”.

Dessa maneira, além da importância na discussão acerca de possíveis estratégias de acessibilidades, a elaboração de um guia para a descrição visual das obras da exposição *Imaginários Queer*, se volta para o olhar da importância da mediação não apenas como ponte entre as obras e os

fruidores, mas também sua importância enquanto ferramenta educacional/pedagógica emancipatória. No Brasil, ainda temos muito a percorrer acerca da acessibilidade, desde as ruas e a falta de acessibilidades para pessoas com deficiência motora, até a não presença de tradução em LIBRAS para palestras ao vivo, legendagem em produções audiovisuais, audiodescrição em filmes, peças teatrais ou espetáculos de dança, muitos espaços e camadas da cultural, infelizmente, ainda contribuem para um mundo capacitista.

Como resultado deste processo de exclusão sistemático, a cultura hegemônica invisibiliza a diferença de corpos e maneiras de vivenciar o mundo em todo o contínuo da vida, atravessando, desde o cotidiano banal, até a possibilidade de fluência artística e criação de PCDs. A contra pelo disto, pensar a mediação cultural partindo de processos curatoriais produzidos por pessoas dissidentes, criando não apenas estratégias de inclusão de PCD's na fruição, mas também no *corpus* da exposição é um exercício contínuo de desvio ao capacitismo estrutural, sendo uma oportunidade de conscientização e mudança de atitude/pensamento assim como aponta hooks (2017) a partir do pensamento freiriano:

Muita gente me diz que pareço estar afirmando que é suficiente que os indivíduos mudem sua maneira de pensar. E, veja, até o uso da palavra suficiente me diz algo acerca da atitude com que eles encaram essa questão.[...]uma mudança de atitude (e não somente o término de qualquer processo transformador) pode ser significativa para um povo colonizado/oprimido. Repetidamente Freire tem de lembrar os leitores de que ele nunca falou da conscientização como um fim em si, mas sempre na medida em que se soma a uma práxis significativa. Gosto quando ele fala da necessidade de tornar real na prática o que já sabemos na consciência (p.67-68).

Sendo assim, pensar uma mediação inclusiva compreendendo-a como um importante instrumento na arte educação, é “proporcionar condições para que o público se sinta bem-vindo [...] e que se sinta parte daquele lugar” (CRUZ, COSTA, 2017. p.40). Essa atitude, entrelaçada a tantas outras, é um caminho potente para criarmos coletivamente uma sociedade que compreende e vivencia as diferentes maneiras e formas de corporeidade no/do mundo e, por consequência, de produção de políticas, poéticas e estéticas da existência.

Referências

- ALENCAR, Valéria Peixoto de. **O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de exposições e museus de arte**. 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2008. Cap. 2. Disponível em: < https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86980/alencar_vp_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em: 05 jun. 2023.
- CLAPOT, Marie. **Acessibilidade e arte-educação: estratégias multissensoriais do Metropolitan Museum of Art**. Diversa. 03. Jun. 2016. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/acessibilidade-arte-educacao-estrategias-multissensoriais-metropolitan/> Acesso em: 05 jun. 2023.
- CRUZ, Sara Vasconcelos; COSTA Robson Chavier da. **Travessias dos sentidos: Estratégias de mediação multissensorial e inclusiva no sobrado Dr. José Lourenço em Fortaleza-CE**. João Pessoa. Editora UFPB.2017.
- FARIAS, Agnaldo. **Entre a potência da arte e sua ativação cultural: A curadoria educativa**. In:MARTINS, Mirian Celeste;EGAS, Olga e SCHULTZE, Ana. Mediando Contatos com arte e cultura. São Paulo: Pós Graduação do Instituto de Artes/ Unesp 2007.

hooks, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes. 2017.

LÓPEZ, Miguel; DAVIS, Fernando. **Micropolíticas Cuir: Transmariconizando el Sur**. Revista Ramona de artes visuales. Nº 99. Argentina. Pag. 8-9. Abril. 2010.

MELLO, A.G. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. Ciência & Saúde Coletiva, 21(10), p.3265-3276, 2016.

PELÚCIO, Larissa. O Cu (de) Preciado – estratégias cucarachas para não higienizar o queer no Brasil. In: BESSE, Maria Graciete; ARAÚJO DA SILVA, Maria; DA SILVA, Alberto e CUROPOS, Fernando (Coords). **Dossier monographique: Queer(s) dans les lettres et les arts luso brésiliens**. Revue Iberic@l, Revue d'étu-

des ibériques et iberoaméricaines. Paris: Université Paris-Sorbonne, Paris IV, Numéro 9. Printemps. 2016
PRECIADO, Beatriz. **Multidões Queer: Notas Para Uma Política Dos Anormais**. Estudos Feministas, vol. 19, no. 1, 2011, pp. 11–20. JSTOR. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/24328004>. Acesso em: 17 jun. 2023

RIVAS, Felipe. Diga “queer” com la lengua a fuera: Sobre las confusiones del debate latino-americano. In: **Por um feminismo sin mujeres**. Coordinadora universitaria por la disidencia sexual (CUDS). Santiago. Chile. 2011.

SAYÃO, Bruno. **Arte, educação e liberdade: Um olhar a partir de Sergio Ferro e Paulo Freire**. Revista Arte em Contexto. v.6, nº16. Porto Alegre. 2019

VAZ, Adriana; SILVA, Rossano. **Fundamentos da Linguagem Visual**. Curitiba. Intersaberes 2016.



7. PEDAGOGIAS DA LITERATURA

TECENDO SABERES DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS ENTRELINHAS DE ANANSE PELAS ESCRIVIVÊNCIAS DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA AMORAS DE OLIVEIRA BELÉM-PA

Rafael Fernando Serrão Chaves²²⁴

RESUMO

O presente estudo é de cunho qualitativo e objetiva dialogar com a experiência do projeto de leitura na escola Municipal Maria Amoras de Oliveiras (Bairro Benguí, Belém-PA) e de como tal projeto pode contribuir para uma educação antirracista no enfrentamento do racismo na escola. Partindo de um tema gerador “resgatar nossa história de vida” o professor e os alunos desenvolveram o projeto de leitura “O baú das histórias de Ananse”, tendo como base teórica os estudos de Zélia Amador de Deus sobre os descendentes de Ananse na Amazônia e as Escrevivências de Conceição Evaristo para construir reflexões fundamentais para a vivência de relações étnico-raciais democráticas, contra hegemônicas por uma educação libertadora, através de obras de escritores negros e das escritas de vida dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Antirracista; Escrevivências; Leitura.

Historicamente se tem discutido o projeto de educação moldado na lógica da dominação que está pautada nas pressões, cerceamentos do mundo externo, que permite ao mercado gerir o monopólio do conhecimento, pois o mercado caminha de acordo com as normas do capitalismo. Construir um projeto educativo libertador que permita o acesso ao conhecimento visando à educação como direito inviolável, passa por um processo importante que dá forma ao pensamento que é constituído pelo ato de ler, ou como afirma Paulo Freire (1989) “a leitura de mundo é precedida pela leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). Pelo ato de ler o mundo é possível escrever e reescrever uma visão da história e dialogar criticamente sobre a forma de conhecimento sistêmico imposta pelo sistema de ensino que nos afasta do que nos é sensível e do viver-com. Ou, como nos demonstrava Milton Santos (2001) ao direcionar nossos olhares para um problema crucial baseado na passagem de “uma situação crítica para uma visão crítica” (SANTOS, 2001, p.116) para depois alcançar uma tomada de consciência que permite agir no mundo para transformá-lo.

Dentre as situações críticas que circundam no mundo guiado por uma globalização perversa é possível apontar o racismo como elemento cultural e estrutural de um sistema de dominação e violência (física e psicológica) contra a população negra. Para tanto, surge o desafio de pôr em ação a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam

224. Graduado em Pedagogia (2013) pela Universidade Paulista -UNIP. Pós-graduação em Arte-Educação pela Faculdade FaSouza- MG- 2022. Professor efetivo da SEMEC - EMEIF Maria Amoras de Oliveira. De 2017 a 2023 Núcleo de Oficinas Curro Velho oficinas de fotografia. Discente da especialização de Linguagens e Artes na Docência IFPA – Campus Belém-PA. Membro do GT EDUQ – Educação Quilombola da UEPA.

a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos (negros e indígenas). Tal Lei permite o acesso ao estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira entre outros aspectos que auxiliam na reescrita da história e orienta nosso pensar na perspectiva do ato de ler, conhecer o outro para uma consciência crítica para romper estereótipos negativos quanto a imagem do negro e do indígena.

Neste sentido de reescrita e combate às práticas racistas na sociedade foi elaborado um projeto com a turma do 4º ano (C21101) da Escola Municipal Maria Amoras de Oliveira (Rede Pública de Ensino, Bairro do Benguí, Belém-PA) chamado “O Baú das Histórias de Ananse” tendo como recurso pedagógico o livro de Gail E. Haley (1994) “O Baú das Histórias” e como base teórico-metodológica o livro da professora Dra. Zélia Amador de Deus (2019) chamado “Ananse tecendo teias na diáspora”. No livro ilustrado de Haley, Kwaku Ananse o “homem aranha” que também são chamadas de “Histórias de Aranha” conta como homens e pequenos animais superam grandes dificuldades pela inteligência. No livro, a Ananse tece uma teia até o céu e tenta resgatar todas as histórias da terra que pertencem a Nyame, o “Deus do Céu”. Zélia (2019) explica no seu livro que mesmo diante da cultura do senhor, as culturas dos africanos escravizados resistiram e persistiram e que essas memórias caminham no tempo e espaço (o que nos direciona para o significado de ancestralidade) e cita Homi Bhabha (1996) ao falar do “entre-lugar” como uma renovação do passado, ou seja, o “passado-presente” como parte da necessidade de viver. A autora discorre que escolheu a lenda de Ananse como uma metáfora de um fenômeno sociocultural desencadeado pelo tráfico de africanos para o continente americano e pontua as diversas formas como a Ananse é conhecida:

Nesse contexto, a deusa Aranã, metamorfoseada de aranha, faz-se presente em vários países das Américas, apresentando-se sob diversos nomes: Anansia, Ananse, miss Nancy, Nanci, Nância. Nomes diversos para referir a mesma divindade capaz de tecer laços de solidariedade entre seus filhos dispersos sob o jugo de uma intensa dominação. (DEUS, 2019, p 24).

A partir da fala dos alunos foi possível intuir que seus olhares e formas de ver o mundo pelas imagens estavam voltados para um padrão de sujeito pautado no referencial de brancura, ou seja, o diferente, o outro que é coisificado. E, passa a ser ligado a imagens negativas como diz Santiago (2015) ao denunciar estereótipos aos quais crianças negras são submetidas como os estranhos, os pretinhos, os marginais, os moreninhos, as safadas, entre outros. Buscou-se levar em conta o aspecto emocional, cognitivo e social dos alunos, a partir da analogia da teia de Ananse, construir uma “teia de afetos” e recolher-acolher histórias a partir de um repertório de leituras de escritores negros, como Carolina Maria de Jesus, Jefferson Tenório, Conceição Evaristo que potencializasse a aquisição de leitura para uma tomada de consciência sobre o que tange às práticas antirracistas, onde pode-se perceber e identificar situações de racismo que os alunos passaram ou estavam passando no cotidiano a partir de rodas de leitura e produções textuais (ao todo foram 14 aulas no qual o projeto foi realizado de setembro a novembro de 2022). O desafio neste processo, além da escolha do repertório literário, foi fomentar o prazer, a autonomia pelo ato de ler, gerar consciência em alunos que, muitas vezes, foram orientados a recusar o livro ou como diz Bell Hooks (2020) que “ia dar aulas para estudantes que simplesmente tem pouco ou nenhum interesse em ler” (HOOKS, 2020, p. 199).

O caminho encontrado para trilhar práticas antirracistas e tecer teia de afetos parte da ideia explicado por Freire (1989) dizendo que é fundamental “encontrar significado da educação no contexto da existência social” (FREIRE, 1989, p. 9), ou seja, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, estabelecendo relação entre texto e contexto. Está relação possibilitou tecer teias de afeto com os alunos que uma vez por semana tinham roda de leitura, diálogo aberto, produção artística

e literária em sala de aula com recursos disponibilizados pelo professor. Um momento que ajudou muito a produção e diálogo dos estudantes ocorreu quando se utilizou o termo “Escrevivência” de Conceição Evaristo (2020) que parte *a priori* da escrita das mulheres negras que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, resgatando nos estudantes o sentido de suas vivências individuais e coletivas no decorrer da história. De uma turma de 22 alunos, 60% eram alunos pretos ou pardos, o que permitiu constatar nas aulas e práticas antirracista, através de textos, vídeos e escrita que todos os alunos pardos ou pretos foram vítimas do racismo e encontraram no projeto do Baú de Ananse um lugar para acolher sua voz, dores e também esperanças de transformação, pois é uma armadilha do sistema de poder colocar práticas antirracistas em voga.

Conceição Evaristo (2020) discorre nos seguintes termos sobre o termo “Escrevivência”:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. (EVARISTO, 2020, p. 11).

Acerca deste assunto, Isabella Nunes (2020) comente que para as Escrevivências se realizarem de fato precisam estar “profundamente cumpliciado com a vivência de quem narra, de quem escreve; mas, ao mesmo tempo em que o sujeito da escrita apresenta em seu texto a história do outro, também pertencente a sua coletividade” (NUNES, 2020, p. 18). Sobre a vivências e experiências dos sujeitos a partir do ato de se tornarem escrevientes esse processo permite chegar a compreensão de que a “produção de singularidades e subjetividades a que se propõe a “Escrevivência” potencializa sujeitos que antes tiveram seus conhecimentos e saberes obliterados, principalmente na escrita, mas logo extrapolando esse campo (ADÃO, 2021, p. 25).

Evocar de modo coletivo as Escrevivências dos alunos por meio de suas produções artísticas e literárias como poesia, desenho, redação, leitura em grupo e pequenos estudos de caso através de notícias em jornais impressos ou de páginas da internet remete novamente as teias de Ananse, mas como uma “teia do acontecimento relacional” (KIFFER, PEREIRA, apud GLISSANT, 2021, p 17). Isto é, tudo entra em relação para perceber o mundo-contexto do outro, um ser social em liberdade criativa, pois, o racismo nos faz desaprender de si, a constituição e história de si e o sentido de comunidade. E, como nos demonstra Bell Hooks (2022) “lutar contra o racismo é um processo de reafirmação de si mesmo como sujeitos que sofrem o “impacto desumanizador do racismo” que tenta nos manter no lugar de objetos” (HOOKS, 2022, p.185). É muito violento identificar o que o racismo causou na vida de crianças em processo de construção de identidade pessoal e também coletiva, como foi percebido no relato de uma menina de 10 anos que sofria racismo de seus familiares por conta do cabelo encaracolado e da cor de pele, e diziam frequentemente as seguintes falas racistas: “vai pentear esse cabelo feio” ou ainda, “você é uma macaca feia”, pois o racismo faz o negro (a) odiar, negar a si mesmo e compreender erroneamente que ser negro é negativo, e que por conta de práticas racistas que projetam um ideário de brancura pelo imaginário social como o verdadeiro referencial simbólico de beleza, de estética positiva desde o período da invasão do Brasil e segue nos dias atuais alimentado pelo preconceito racial ou como diz Kabengele Munanda (2006) que o “preconceito racial é o coração do racismo”.

Aprender por meio de uma “educação descolonizada é compreender o direito de existir plenamente como uma condição da diversidade do mundo” (RUFINO, 2021, p. 36) o que exige uma prática de

educação libertadora ética e estética, que envolva uma descolonização dos saberes que passa pela inconformidade, rebeldia e lutas contrárias a dominação e o desvio do ser, de suas práticas de saberes. Decorre daí a não desistência do sonho como possibilidade e um ato de transgressão, já que os fios-teias de Ananse bordam e (re)conectam presenças ancestrais no espaço-tempo das vidas e dos afetos. As vivências dos alunos em sala, além de ser processo educacional, visando uma consciência crítica e o desenvolvimento cognitivo, busca também a cura, o conhecimento e o autoconhecimento para responder contra discriminações e preconceitos a população negra no Brasil, entendendo que para transformar a sociedade exige entusiasmo constante a transgressão de uma lógica pedagógica da dominação baseada na colonialidade²²⁵ e ao questionamento/ reflexão para agir na modificação de padrões de exclusão de forma individual e coletiva.

No mês de novembro de 2022 foi trazido um texto do Jornal o Globo, onde Jeferson Tenório (2021) compartilha que “a maior transgressão que pude fazer na vida foi me tornar leitor”²²⁶, onde foi debatido temas urgentes sobre educação e isso sensibilizou os alunos quanto as situações didáticas de leituras que foram utilizadas no projeto do Baú das Histórias de Ananse. Assim, a fala de Tenório inspira os alunos a compreenderem o ato de ser leitor como um ato de transformação social, cultural e contra hegemônico, pois passamos a nos entender como “sujeitos em relação com o mundo” (LIMA apud FREIRE, 2021, p.75).E, também, passamos para uma relação de Viver-com, onde compartilhamos nossas “escritas de nós” e a escrita passa para uma visão madura, crítica quando Adão, Amaral, Carmo (2022) afirmam que “escrita não é apenas uma expressão poética romântica de representação de um eu, é muito mais que isso, há um caráter político, de transformação” (ADÃO, AMARAL, CARMO, 2022, p. 93).

Zélia Amador explica que “ao narrar uma história pelas teias de Ananse ela não fala na condição de espectadora, mas fala como parte envolvida do processo” (DEUS, 2019, p. 26). Em outras palavras, Zélia é uma herdeira de Ananse e compartilha essa presença na Amazônia, através de sua história, o que buscou-se fazer também na vida de cada aluno, resgatar histórias que foram silenciadas. Ao final do mês de novembro, o professor e os alunos construíram um fotolivro intitulado “Antirracismo na Escola” e vivenciaram a partir de suas produções textuais, experiências de leitura em um outro mundo possível, para além do massacre de suas subjetividades pelo racismo. Nesta perspectiva, é possível entender quando Mesquita (2022) ao citar outra trilha possível (coletivamente assumida), para além da violência encontrada por Beatriz Nascimento dizia que é necessário “(re)inscrever-se no mundo a partir de nossas próprias lentes”(MESQUITA apud NASCIMENTO, 2022, p. 47).

CONCLUSÕES

Logo, a partir do presente artigo é urgente promover uma prática de educação antirracista no chão da escola que sensibilize os alunos para uma tomada de consciência que possa identificar, combater e erradicar o racismo na escola. Nesse sentido, a literatura é um recurso metodológico e pedagógico eficaz, à luz das ações da Lei 11.645 e das vivências e lutas de escritores negros contra as diversas formas de opressão, que atingem a população negra no Brasil.

Em suma, apresentar a vivência dos alunos, por meio das Histórias de Ananse e de suas próprias Escrivências indica caminhos para gerar relações étnico-raciais mais saudáveis, que

225. Colonialidade, é um fenômeno histórico muito mais complexo (no que diz respeito ao colonialismo) que se estende ao presente e se refere a um padrão de poder que opera através da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais, epistêmicas, possibilitando a reprodução de relações de dominação. Pedagogias Decoloniais na Amazônia: Fundamentos, Pesquisas e Práticas, p 59-60.

226. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/educacao-360/educacao-360-maior-transgressao-que-pude-fazer-na-vida-foi-me-tornar-leitor-afirma-escriptor-jeferson-tenorio-25199527>>. Acesso em: 03 de março de 2023.

possibilitem a reflexão e a discussão acerca da importância da leitura em sala de aula numa perspectiva antirracista, que fomente o resgate da história do povo africano e de seus descendentes (assim como Ananse fez na história) a partir das próprias experiências, vivências e pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

- ADÃO, Alessandra Barbosa. **(Re)contando histórias capixabas: A Escrivência como ponte para a escrita feminina e negra**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2021.
- ADÃO, Alessandra Barbosa, AMARAL, Amanda Gomes do, CARMO, Monaliza Aparecida do. **As escrituras de mulheres negras: resistências, vozes e fazeres que nos circundam**. Giro Epistêmico para uma Educação Antirracista - Organização Ellen Souza, Sidnei Nogueira, Gabriela Tebet. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p 87-102.
- AMADOR DE DEUS, Zelia. **Ananse tecendo teias na diáspora: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse**. Belém. Secult, 2019.
- BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Dispõe sobre a alteração da 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". Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 04 de março de 2023.
- Escritura: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo** / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GLISSANT, Édouard. **Poética da Relação**. Rio de Janeiro. Bazar do Tempo, 2021.
- HALEY, Gail E. **O Baú das Histórias – Um conto africano**. Rio de Janeiro. Autores e Agentes e Associados, 1994.
- HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico, sabedoria prática**. São Paulo. Editora Elefante, 2020
- _____. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. São Paulo. Editora Elefante, 2022
- LIMA, Venício A. de. **A prática da liberdade, para além da alfabetização**. São Paulo. Fundação Perseu Abramo. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2021.
- MESQUITA, Tayná Victória de Lima. **Decolonizando o eu: Reflexões a partir de um ponto de vida negro**. Pedagogia Feminista Negra: primeiras aproximações – Organização Carolina Pinho e Tayná V.L Masquita. São Paulo. Editora Veneta, 2022. p. 45 – 74
- MUNANGA, K. **Palestra. Mesa Redonda – Ações Afirmativas**. In: CONFERÊNCIA DE INTELECTUAIS DA ÁFRICA E DA AFRO-DIÁSPORA (CIAD), 2., 2006, Salvador. Anais eletrônicos... Salvador: Centro de Convenções de Salvador, 2006. Disponível em <<https://bit.ly/38MH3ZO>>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro. Mórula, 2021.
- SANTIAGO, Flávio. **Cheche e Racismo**. Eletrônica de Educação, São Carlos, v.9 n. 2, p. 441-460, 2015.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª ed. Rio de Janeiro. Editora Record, 2001.

LITERATURA E CULTURA NAS ESCOLAS

Rejane Dias da Silva²²⁷

INTRODUÇÃO

As Academias de Letras e Artes vem ao longo dos anos agregando acadêmicos dos diversos matizes literários na apresentação e divulgação dos seus trabalhos, o que consolida o desenvolvimento das letras e das artes em nossas cidades históricas.

As lutas dos nossos antepassados nos deixaram um legado muito rico na construção da nossa história e, no modo como vivemos, com princípios de liberdade, autodeterminação e convivência pacífica. Os livros nos mostram as pelejas, os sofrimentos, mas acima de tudo as conquistas alcançadas.

Hoje, cantamos em prosa e verso o nosso presente e convocamos as crianças e jovens da nossa cidade histórica, Igarassu, para escrever sobre nossa história, nossas artes, nossas letras, nossas culturas. Atingimos um patamar literário respeitável com escritores e artistas que nos orgulham, não só na nossa região, como no Brasil e no mundo.

Assim, a Academia Igarassuense de Cultura e Letras, apresenta esta proposta com a finalidade de contribuir para a divulgação das manifestações artísticas e culturais existentes na nossa cidade histórica.

Nessa perspectiva, este relato de experiência, apresenta o projeto concurso literário IGARASSU em VERSOS, que este ano estar na 6ª Edição, o objetivo é desenvolver nas crianças e jovens o gosto pela leitura e descobrir talentos e estimular a produção literária. Essa ação vem crescendo tanto que nessa edição o tema é IGARASSU, EM CORES, VERSOS e PROSAS, para que possam participar crianças da Educação Infantil até os jovens do Ensino Médio.

Quem somos

Academia Igarassuense de Cultura e Letras, também denominada AICL, fundada em 13 de junho de 2010, é uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, com sede provisória no sítio Histórico – Igarassu – Pernambuco, com duração por tempo indeterminado.

A AICL tem por finalidade difundir a cultura e a literatura, em especial do município de Igarassu. Nesse sentido, é que apresentamos essa ação que foi desenvolvida no município, com o propósito de contribuir para a divulgação das manifestações culturais existentes na nossa cidade, hoje podemos considerar que temos um celeiro cultural com várias expressões artísticas, temos um número significativo

227. Diretora Presidente da Academia Igarassuense de Cultura e Letras; Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2008), Estágio Pós-doutoral na Universidade de Aveiro Portugal (2022). Atualmente é professora Associada IV da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com atuação no Centro de Educação, no Departamento de Políticas e Gestão da Educação e no Programa de Pós graduação em Educação / PPGE. É líder do Grupo de Pesquisa Grupo Interdisciplinar de Estudos Sobre Representações Sociais e Educação/GIERSE. Desenvolve pesquisa no Centro Internacional em Representações Sociais e Subjetividade Educação / CIERS-Ed e na Cátedra de Profissionalização Docente da UNESCO, e da Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores, (RIDEP) do PPGE/UNIUBE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: representações sociais, formação de professor da educação básica, políticas educacionais, gestão educacional.

de grupos culturais e artistas que no nosso entender precisam que seus trabalhos sejam conhecidos e divulgados no município, principalmente entre os jovens, para que os mesmos conheçam e também valorizem esse tipo de conhecimento.

Para realizar tal empreitada contamos com algumas parcerias são elas: Secretaria de Educação Municipal de Igarassu, e o IPHAN – Casa do Patrimônio.

Concurso Literário

O projeto Concurso literário IGARASSU em VERSOS, que está sendo desenvolvido desde o ano de 2013, sua primeira edição, em 2016, o mesmo estava na 4ª Edição, cujo objetivo é desenvolver nas crianças e jovens o gosto pela leitura e descobrir talentos e estimular a produção literária. Contudo sem o apoio da Secretaria de Educação, só conseguimos editar o livro, e fazer o lançamento dele, no dia 19 de setembro de 2019, na Biblioteca Pública do município, na ocasião o Prefeito junto com o Presidente da Câmara assinaram o ato de Utilidade Pública da Academia. A entrega dos livros aos vencedores do concurso foi muito interessante, estavam presentes autoridades locais, como Secretária de Educação e sua equipe com os diretores das escolas contempladas.

Nesse mesmo dia foi lançado o edital para a 5ª edição do concurso. Contudo, por conta da pandemia, o livro da 5ª Edição, só foi possível fazer o lançamento, no dia 19 de outubro de 2022. E este ano já temos o Edital para a realização do 6º Concurso Igarassu em Cores, Versos e Prosas, com o tema: ***“Igarassu, preservando manifestações culturais”***. Segue o regulamento do referido edital.

Regulamento do 6º Concurso Igarassu em Cores, Versos e Prosas

Art 1º - A Academia Igarassuense de Cultura e Letras e a Secretaria de Educação de Igarassu, através da Diretoria de Ensino, em Parceria com o IPHAN (Casa do Patrimônio de Igarassu), promovem o 6º Concurso de Poesias, Prosas e Ilustrações, tendo como tema: ***“Igarassu, preservando manifestações culturais”***. O concurso é destinado aos estudantes da educação básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio e EJA) das redes pública e privada do Município de Igarassu, com o objetivo de difundir a cultura, descobrir talentos e estimular a produção literária, em especial dos estudantes igarassuense.

Parágrafo Único: O concurso abrange todos os estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA devidamente matriculados nas escolas das redes pública e privada de ensino do município de Igarassu.

Art 2º - O 6º Concurso está dividido em 03 níveis de ensino e 01 modalidade a saber: da educação infantil, do 1º ao 5º ano, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, ensino médio e EJA, nas categorias:

- 1- **Ilustração:** da educação infantil ao 3º ano do ensino fundamental;
- 2- **Poesia:** do 4º ao 9º ano ensino fundamental e EJA.
- 3 – **Prosa:** Ensino Médio e EJA

Art. 3º - Apresentação dos trabalhos

Os trabalhos apresentados ao concurso deverão ser inéditos (nunca publicados em formato impresso) e terão como tema: ***“Igarassu, preservando manifestações culturais”***, podendo ser abordado aspectos como:

- Patrimônio Histórico;
- Cultura;
- Meio Ambiente;
- Belezas naturais;
- História da cidade;
- E outros.

§ 1º - As poesias deverão ter um mínimo de 10 (dez) versos para os alunos do 4º ao 5º ano e EJA Fases I e II e o máximo de até 40 (quarenta) versos para os alunos do 6º ao 9º ano e EJA Fases III e IV.

§ 2º - As poesias deverão ter um título.

§ 3º - Cada autor poderá participar com apenas 01 (uma) poesia.

§ 4º - As prosas (crônica, conto e dramaturgia) deverão ter no mínimo 20 (vinte) linhas e no máximo 100 (cem) linhas.

Art. 4º - Envio do material.

O candidato deverá entregar os trabalhos para o envio na **Biblioteca Pública de Igarassu, localizada na Rua Frei Caneca 24 – Sítio Histórico de Igarassu / PE. CEP: 53610-040**, no período de **15/06 a 15/08**, no horário das 8 às 12 e das 14 às 17h de segunda a sexta-feira.

§ 1º - Caberá a equipe gestora das unidades de ensino selecionar 03 (três) produções, por categoria, e preencher o formulário de inscrição dos alunos participantes com os seguintes dados: nome completo, endereço, nome da escola, série, idade, nome dos pais ou responsáveis, nome do professor (a) e telefone para contato.

§ 2º - Os Trabalhos devem ser entregues em envelopes lacrados, constando o nome da escola remete, telefone e endereço.

§ 3º - Os trabalhos deverão ser enviados impressos, em fonte Arial, tamanho 12 e espaçamento simples.

§ 4º - As ilustrações devem ser feitas em papel A4.

Art. 5º - Prazos de inscrição

As inscrições serão aceitas no período **de 15 de junho a 15 de agosto de 2023**.

Art. 6º - Resultado e Premiação

O resultado será divulgado no site da Prefeitura Municipal, no Blog da AICL, nos espaços públicos e meios de comunicação locais (Rádios e Jornais), e individualmente a todos os participantes.

§ 1º - Serão selecionadas três poesias, três prosas e três ilustrações em cada nível de ensino e modalidade, de acordo com o Art. 2º deste edital.

§ 2º - As 15 (quinze) melhores produções classificadas em cada nível/modalidade serão publicadas em formato de livro.

§ 3º - As 15 (quinze) poesias classificadas serão impressas com as ilustrações classificadas da educação infantil ao 3º ano.

§ 4º - Todos os participantes do concurso receberão um livro.

§ 5º - O evento de premiação será no dia 01 de setembro, na Biblioteca Pública Municipal, situado a Rua Frei Caneca 24 – Sítio Histórico de Igarassu / PE. CEP: 53610-040.

Parágrafo Único: Cada autor que tiver sua produção classificada receberá 02 (dois) exemplares do livro publicado.

Art. 7º - Comissão Julgadora.

A Comissão Julgadora será composta pelos membros da Academia Igarassuense de Cultura e Letras (AICL).

Art. 8º - Disposições Gerais.

As decisões da Comissão Julgadora serão soberanas, não cabendo nenhum tipo de recurso. A inscrição no presente concurso implica na aceitação plena deste regulamento.

Considerações finais

Os trabalhos apresentados ao concurso versaram sobre *Igarassu*, abordando aspectos do Patrimônio Histórico; da Cultura; do Meio Ambiente; e da História da cidade. A cada edição do concurso, nos surpreendemos com o potencial criativo e literário dos estudantes do nosso município. Aqui temos uma mostra gratificante de que é possível sim, desenvolver nas crianças e jovens o gosto pela arte literária. Temos poesias e prosas belíssimas escritas por estudantes das nossas escolas públicas. A realização desse trabalho é muito gratificante, a cada edição temos certeza, vale a pena continuar acreditando em Educação.

A realização desse trabalho, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação Municipal, tem fortalecido e despertado o gosto pela leitura e a escrita nas crianças e jovens, como também possibilita o interesse desses estudantes para o conhecimento de sua cidade, criando dessa forma uma identidade e pertencimento ao lugar onde vive.

A concretização dessa obra só foi possível graças à colaboração de todas as pessoas envolvidas, que acreditaram e apoiaram a efetivação dessa ação. Nosso agradecimento especial as escolas participantes: equipe gestora, funcionários, professores e alunos. Nosso reconhecimento e gratidão, a todos que fazem a Biblioteca Municipal de Igarassu, que apoiou efetivamente a realização do concurso.

PROJETO BAÚ DE HISTÓRIAS: LENDO COM E EM FAMÍLIA (FORMANDO LEITORES)

Thays Meirely Silva de Oliveira²²⁸

Marilene Severina de Oliveira Coutinho²²⁹

RESUMO

Neste trabalho descrevemos experiências de incentivo à leitura, uma parceria de integração dos programas de educação e cultura do Centro Educacional Empresário Aluizio Maranhão com a turma do infantil III. Tendo como principais objetivos estimular o hábito e gosto pela leitura desde a educação infantil formando novos leitores, como também, incentivar e oportunizar momentos de leitura, incentivando a família e os estudantes a estarem mais próximos da escola. Para tanto, através de sorteio, a cada semana um estudante está sendo escolhido para levar o Baú de Histórias para casa. Nele, contém um livro de histórias infantis apropriado para a faixa etária do estudante e alguns elementos que pode enriquecer o reconto da história durante a semana e na apresentação para a turma na semana seguinte. Durante os encontros já realizados para o reconto, podemos compreender através de falas das mães dos estudantes que até então já vivenciaram a experiência, que o projeto tem sido relevante para aguçar a curiosidade dos pequenos, bem como, aproximar as famílias deste momento de conversa e leitura em seus lares, além de estimular a oralidade, a curiosidade e o gosto pela leitura, pois os estudantes ficam na expectativa de ser o próximo sorteado a levar o baú para casa. Durante as apresentações notamos a participação ativa dos mesmos e a desenvoltura na fala, na dramaturgia, no fazer, no recontar usando o faz de conta relacionando o com a realidade. Tendo a biblioteca como local de prazer, de encantamento, de novas aprendizagens, identificando nas histórias contadas, principais personagens, cenários e contextos.

Palavras-chave: Baú de Histórias; Família; Novos leitores.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um projeto que está em andamento e que já nos rendeu resultados elevantes, parceria dos departamentos de educação e cultura/biblioteca, experiências de contação de histórias realizadas pela turma de educação infantil III do Centro Educacional Empresário Aluizio Maranhão localizado na cidade de São Lourenço da Mata PE.

228. Bibliotecária, contadora de histórias, oficinaira, moderadora de diálogos e mediadora de leitura. Rabisca contos, memórias, poemas, histórias infantis, enfim. Escreve o que sente, o que toca e o que ama. Pós-graduada em Pós-Graduação em História, Cultura e Literatura Afro-Brasileira e Indígena thaysmeirely@gmail.com

229. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil (2017). Pós Graduada em Gestão educacional e Coordenação pedagógica – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Tradutor/Interprete de LIBRAS pela Escola Estadual Almirante Soares Dutra-ETEASD. Professora de educação infantil do Serviço Social do Comercio. marioliveira.coutinho@gmail.com

Um trabalho de integração na qual, os serviços visam proporcionar aos estudantes da instituição uma educação que seja integral no sentido de oportunizar condições de desenvolvimento desde a educação infantil e ao longo de toda sua vida.

A escolha por iniciar este projeto com a turma da educação infantil III deu-se a partir da reflexão sobre a formação de novos leitores desde o início da vida escolar dos estudantes, como também percebemos que os livros levados para casa voltavam sem que os responsáveis tivessem o interesse de parar e ler para a criança, os pequenos relatavam que liam sozinhos (leitura de imagens), sendo assim, durante um atendimento foi surgindo a ideia de iniciar o projeto Baú de Histórias: lendo com e em Família, projeto este que seria necessário a participação direta da família, ou seja, pais ou responsáveis como agentes parceiros para que tudo desse certo.

A partir destas e de outras constatações relacionadas ao desenvolvimento dos estudantes ampliamos nossa compreensão de que nós, enquanto instituição de ensino deveríamos interferir de forma mais direta nesta missão de formar novos leitores, pois, entendemos que é na primeira fase escolar que devemos oportunizar condições necessárias para o desenvolvimento amplo dos sujeitos e essas condições devem ser prolongadas por toda a vida escolar.

De modo geral é criar condições para aprendizagem, é disponibilizar recursos que auxiliem em sua atuação visando o melhor desempenho e compreensão dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

REVISANDO A LITERATURA

Revisando a literatura disponível acerca da importância da leitura na educação infantil compreendemos que o estímulo a leitura é uma prática que traz inúmeros benefícios pois, estimula a concentração, a memória, o raciocínio, a compreensão de mundo e amplia a capacidade criativa dos estudantes. Diante disto, é correto afirmar que o ato de ler é uma forma de conhecer o mundo, de acordo com Paulo Freire (2000)

...não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da língua escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

Sendo assim, podemos inferir que a prática da leitura não está atrelada apenas a leitura de um texto, no sentido da linguagem escrita, mas sobretudo no que se refere a observação de ações dos sujeitos que o cerca, sua maneira de vida, cultura, costumes, culinária e entre outros. É como essa criança enxerga e compreende o mundo a sua volta e isto acontece mesmo antes da alfabetização acontecer, para tanto, é na família que esse processo tem início cabendo aos pais e responsáveis o papel fundamental na formação do leitor.

Outro ator fundamental para continuidade deste processo é o professor, proporcionando ações pedagógicas que oportunize ao estudante condições de desenvolvimento da leitura não apenas do mundo que a cerca, mas, associando com as palavras, contribuindo para que este estudante se forme um leitor crítico, reflexivo capaz de compreender, reescrever, reinventar o mundo a sua volta.

Partindo desta premissa, de acordo com Nunes (2012) as estratégias de leituras para as crianças pequenas deve ser um hábito adquirido no decorrer da sua vida, pois ninguém nasce leitor. Sendo assim, entende-se que é preciso incentivo à leitura desde a tenra idade. Para além disto,

...mais importante do que ensinar vogais e alfabetos nas séries iniciais do ensino fundamental, seria apresentar aos alunos o contato com a língua escrita com diferentes tipos de linguagens, pois é a partir daí que eles aumentarão sua compreensão, poderão fazer múltiplas leituras do mundo que os cerca.”

Assim, compreendemos que ambos os autores defendem que o hábito de leitura é algo adquirido no decorrer da vida da criança e que este hábito precisa ser criado desde a primeira infância. Além disto, a família e a escola devem ser parceiras nesse processo de aprendizagem, a fim de que os estudantes consigam desenvolver sua formação leitora.

Lei 12.244/10

Faz-se importante ressaltar neste artigo a importância da lei 12.244/10 ou Lei da Universalização das Bibliotecas Escolares, “que considera biblioteca escolar o “equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo”, possuindo uma série de objetivos, como disponibilizar e democratizar a informação, promover as habilidades e constituir-se como espaço de recursos educativos.” Além de possuir um acervo mínimo de um título para cada aluno matriculado e um bibliotecário por colégio. Dessa forma as bibliotecas funcionam como um local importante de apoio a formação leitora junto com a família e a comunidade escolar como um todo. Sendo, portanto, um instrumento do direito à leitura, direito este que está explícito no artigo 2º da Lei n. 13.696 de 12 de julho de 2018 que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita.

Oralidade

A oralidade antecede o contato do indivíduo com o texto escrito, Zilberman corrobora essa, ao dizer

por sua vez, quando se examina o universo da criança, verifica-se que o contato original dela com o mundo se faz por meio da audição e da recepção de imagens visuais. O texto escrito lhe é imposto tão somente após a interferência e intermediação da escola. A partir de então, ela tem acesso às mesmas modalidades de cultura, podendo fazê-lo de modo autônomo, por liberar-se paulatinamente do adulto, senhor da voz que até então lhe transmitia o conhecimento (1998, p. 67).

Entende-se dessa forma que a oralidade é o caminho para inserir nos estudantes o gosto pela leitura. Tendo em vista que uma história bem contada aguça a imaginação, o senso criativo e a vontade de conhecer mais histórias, além de auxiliar na leitura de mundo como um todo. Na antiguidade a única forma de comunicação, além dos desenhos encontrados nas paredes das cavernas, era a oralidade. Sem o domínio da escrita, a transmissão de conhecimentos era dada de boca em boca, daí a expressão oralidade. Por muito tempo, o poder da palavra foi dado aos anciãos, aqueles com experiência adquirida pelos anos vividos (Gomes, 2018).

O ato de transmitir histórias, conhecimentos através da tradição oral ainda permanece forte em países do continente africano, sobretudo na figura do griot que são contadores de histórias que narravam de aldeia em aldeia os ensinamentos adquiridos na escuta de seus ancestrais ou de seus mestres. Os griots, jali ou jeli, de origem francesa, são contadores de histórias e vivem hoje em muitos lugares da África Ocidental, incluindo Mali, Gâmbia e Senegal. Sua denominação pode ter derivado da

transliteração para o francês guiriot (Busatto, 2003). Nesse exemplo de oralidade primária, que não recebe influência da escrita, a palavra tem como função a gestão da memória social, da lembrança e das vivências sensoriais dos indivíduos.

Partindo desse conceito ancestral africano que os saberes eram transmitidos através da oralidade pelos mais velhos aos mais jovens, que o Projeto Baú de Histórias acontece através do reconto da família do estudante para os demais colegas da turma. Causando uma aproximação entre gerações, além da transmissão de valores e respeito aos familiares.

No parágrafo a seguir traremos o que diz os documentos normativos que norteiam a educação infantil acerca da importância da leitura para essa faixa etária.

Os documentos normativos

De acordo com o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/1996 que determina a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em aspectos físicos, intelectual, social e psicológico, e pontuando a importância da família e da comunidade nesse processo de desenvolvimento.

Dentre esses direitos é mencionado a importância da leitura ao longo da educação básica como requisito indispensável para efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Outro documento norteador que rege a educação no país é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC o qual traz:

[...] Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:

- da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
- da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re) conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;

OBJETIVOS

- Incentivar o gosto pela leitura mostrando diferentes formas para que os estudantes consigam fazer leitura de mundo, pois, esta precede a palavra;
- Aproximar as famílias da escola e da biblioteca como local de pertencimento;
- Proporcionar momentos em família tendo o exemplo prático como instrumento de aprendizagem e formação de novos leitores, escritores;
- Proporcionar momentos em família.

METODOLOGIA

Iniciamos o projeto Baú de Histórias: lendo com e em família, apresentando a proposta, primeiro para nossos coordenadores dos programas que aprovaram de imediato, em seguida realiza-

mos um momento de roda de conversa na biblioteca para explicar aos estudantes da turma do infantil III como funcionaria o projeto.

Explicamos que o projeto seria vivenciado, primeiro na casa de cada estudante, que os pais ou responsáveis ficariam com o compromisso de receber o Baú de Histórias e vivenciar com o estudante a leitura do livro escolhido em casa. As vivências seriam realizadas a cada quinze dias durante o ano letivo de 2023, com o momento do reconto da história, desta vez no espaço escolar, que poderia acontecer em qualquer ambiente, biblioteca, sala de aula, jardim ou até mesmo em outros locais externos dentro da escola. Feito isto, logo que perceberam que todos participariam em forma de sorteio, demonstraram empolgação para descobrir quem seria o primeiro sorteado.

Realizamos o sorteio e a primeira edição seria realizada pelo estudante Bento Ferreira e por seus responsáveis, o livro escolhido foi Álbum de Família do autor Lino de Albergaria com ilustrações de Ana Maria Moura.

O livro traz no contexto a bela relação entre avós e netos permite resgatar o passado e ter esperança no futuro. É o que vive Manuela, protagonista do livro. No convívio com os avós, que se muda para sua casa, ela descobre um novo mundo nas histórias, fotografias e músicas revividas por eles.



Fonte: <https://www.amazon.com.br/%C3%81lbum-Fam%C3%ADlia-Lino-AlbergariaAmazon>.

Após a roda de reconto da história, a mãe do estudante conduziu a interpretação oral da história, foi realizando perguntas geradoras onde os estudantes iam respondendo questões como: a ideia central da história, os principais personagens, cenários e contextos.



Fonte:
Arquivo
pessoal.

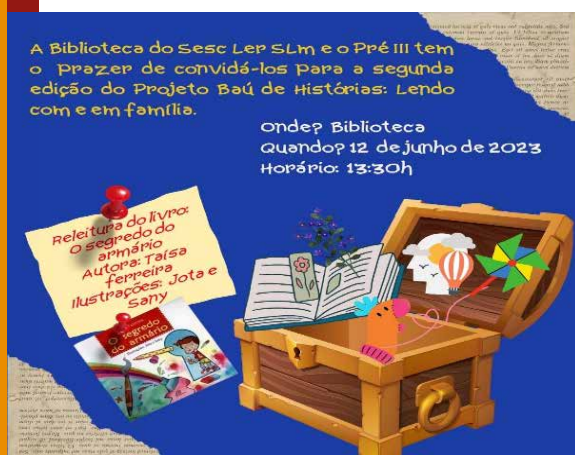
Ao concluir este momento, nós, professores e bibliotecária sondamos como foi para ela vivenciar a experiência. A mesma relatou que por já ter o hábito de desenvolver leituras diversas com seus filhos em casa, não encontrou dificuldades para desenvolver o reconto na escola, sendo assim, agradeceu a participação e disse está realizando um sonho, pois é o que ela ama fazer. Identificamos na fala da mãe a importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, pois, o estudante Bento é um dos que se destacam na leitura de mundo bem como, tem ótimo desempenho ao desenvolver as atividades em sala de aula, com excelente oralidade e consciência fonológica.

Na segunda edição o estudante sorteado para levar o Baú foi Ruan Gabriel com o livro escolhido, O Segredo do Armário da autora Taisa Ferreira com ilustrações de Jota e Sany. Traz na narrativa a curiosidade do menino Lucas que leva à descoberta de um talento muito especial que dará vida, formas e cores à sua imaginação, demonstrando que o gosto pela arte também pode ser herdado.”



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Segredo-Do-Armario-Taisa-Ferreira/dp/8573116145>

Para esta segunda vivência recebemos a Aline mãe do estudante Ruan Gabriel que desenvolveu com maestria o reconto da história. Mesmo tendo sinalizado que não estava se sentindo à vontade por ser um público de educação infantil. Pois, justificou que na sua profissão costuma palestrar para pessoas adultas. No final ao compartilhar como foi vivenciar a experiência, disse ter se surpreendido com os estudantes e que amou a experiência. Pontuando a importância do projeto bem como a oportunidade de estar perto do filho no ambiente escolar. Ruan por sua vez externou a alegria de ver e estar junto com sua mãe realizando a atividade do projeto.



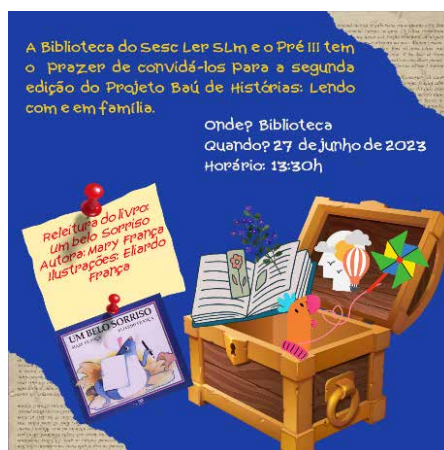
Fonte:
Arquivo pessoal





estava arrumado: faltava chapéu, gravata, paletó. No final ele descobre o que era mais importante para ter no desenho do retrato era o sorriso.

Importante ressaltar que nas três edições realizadas até agora tem-se ocorrido uma devolutiva positiva por parte das famílias e dos estudantes. As primeiras informando que começou a adquirir um hábito de leitura e conseguiu uma maior aproximação dos seus filhos. E os estudantes têm se mostrado mais interessados pelos livros e por esses momentos com a família e a turma.



Fonte:
Arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos trazer neste trabalho a importância da parceria família e escola na formação leitora dos estudantes desde a primeira infância. Sensibilizar as famílias a ser agentes nesse processo de aprendizagem, para que estes, entendam sua importância na entrada das crianças no mundo do livro e da leitura de forma mais eficiente e eficaz.

É bem verdade que a leitura nos permite criar laços com os que estão ao nosso redor, é uma possibilidade de voar na imaginação sem tirar os pés do chão. com ela podemos nutrir-nos de

conhecimento, e socializar de maneira a partilhar conhecimentos, nos tornando sujeitos críticos e reflexivos. A socialização quando bem trabalhada no espaço escolar, revela-se um verdadeiro ganho na preparação de nossas crianças para a vida.

Ou seja, um momento de roda de leitura ajuda em diversos fatores de desenvolvimento do indivíduo, como na socialização, no ato de ouvir, no processo criativo e no senso crítico.

Nesse sentido podemos dizer que os objetivos propostos para este projeto têm sido alcançados, pois, além dos responsáveis estarem mais envolvidos e presentes na escola, os estudantes mostram-se estimulados a participar de forma mais efetiva tanto nas ações que envolvem leitura na biblioteca como em sala de aula, identificando personagens, cenários e contextos, conseguindo fazer releituras das obras trabalhadas através de desenhos, pinturas e encenações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 12.244, DE 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília, DF: Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/5/2010, Página 3. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12244-24-maio-2010-606412-norma-pl.html>. Acesso em 04 de julho de 2023.

BRASIL. Lei n. 13.696 de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília, DF: Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/7/2018, Página 1 . Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13696-12-julho-2018-786975-publicacaooriginal-156036-pl.html>. Acesso em 04 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez Ed., 2000.

GOMES, Elaine. A arte de narrar histórias. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2018.

NUNES, Izonete et al. A importância do incentivo à leitura na visão dos professores da escola Walt Disney. In.: Revista eletrônica online. Editora: REFAF -, 2012.

ZILBERMAN. R. A Literatura infantil na escola. 10.ed. São Paulo: Global, 1998.

A ARTE DA PALAVRA: DIÁLOGO ENTRE LEITURA, ESCRITA E CRIAÇÃO

Fabya Martins Silva²³⁰

Dayana da Silva Miranda²³¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compartilhar a prática realizada na Escola Sesc de Araguaína através do Projeto Institucional Tons do Brasil 2022, destacando a importância da leitura de diferentes textos e da função social da escrita entrelaçada com a arte em suas diferentes linguagens. Pretende-se demonstrar estratégias pedagógicas, pesquisas e investigações utilizadas com crianças de 2 a 10 anos para o desenvolvimento da aprendizagem dentro dos eixos de leitura e escrita. Baseamos-nos em autores como Barbosa (1998), Candido (1995), Petit (2013), Lener (2002), Edwards, Gandini e Forman (1999), dentre outros, que fomentaram as discussões e embasaram nossas considerações acerca da transdisciplinariedade, das infâncias, da literatura, da arte e do trabalho com projetos.

Palavras-chave: leitura; literatura; artes; escrita; projeto.

Introdução

A leitura é um ato de descoberta e, a esse ato, está relacionada a vida, suas nuances e inteirezas, aliada à multiplicidade que constitui e caracteriza o ser humano, nas constantes idas e vindas, nas construções e reconstruções, semelhanças e diferenças. É nessa dialética que se constituem e se reconhecem sujeitos da história, produtores de cultura imbuídos de um modo de pensar reflexivo, crítico e criativo. Tal leitura pode proporcionar a interlocução entre sujeitos de diferentes lugares, culturas e tempos, sendo capaz de dar significado e ressignificar padrões e instâncias de vida que se solidificam e se refazem cada vez que um livro se abre. Neste contexto, Candido (1995, p. 242) afirma:

A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação [...] ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.

Ao ler literatura, depara-se com universos diferentes, mergulha-se em ficções que levam a pensar o papel de cada um na sociedade e o indivíduo tende a se fortalecer como cidadão. É uma prática social que acontece num processo interativo entre o autor e o leitor, e nesse processo intrínseco acon-

230. Graduada em Letras (Letróloga) com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso. Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Linguagens: Língua Portuguesa, Artes e Educação Física. Pós-graduada em Educação à Distância: Tutoria, Metodologia e Aprendizagem. Educadora do Sesc (Serviço Social do Comércio) há 13 anos. E-mail: fabya@sescto.com.br

231. Graduada em Letras (Letróloga) com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Federal do Tocantins. Educadora do Sesc (Serviço Social do Comércio) há 12 anos. E-mail: dayana@sescto.com.br

tece o desenvolvimento de potencialidades criadoras e inventivas. Pensar a Literatura como um direito (CANDIDO, 1995) e não como uma obrigação é um grande avanço na compreensão da importância da ampliação do repertório cultural e artístico para o desenvolvimento de uma civilização. Neste aspecto, Petit (2013, p. 23) traz uma valiosa contribuição:

O desejo de pensar, a curiosidade, a exigência poética ou a necessidade de relatos não são privilégio de nenhum grupo social, cada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico. Cada homem e cada mulher têm direito de pertencer a uma sociedade, a um mundo, através daquilo que produziram aqueles que o compõem: textos, imagens, nos quais escritores e artistas tentam transcrever o mais profundo da experiência humana.

Assim, vale ressaltar a importância da escola nesse contexto literário. Silva e Magalhães (2011, p. 90) afirmam que “É necessário, portanto, que a escola compreenda que, diferentemente das demais disciplinas ou letramentos, o letramento literário exige uma didática da incerteza, da perseguição do indizível, do encontro das subjetividades”. Entender esses conceitos é importante para que a escola ressignifique sua prática pedagógica no trabalho com a leitura e amplie as estratégias do campo literário.

Nesta premissa, analisou-se os níveis de aprendizagem que os estudantes da Escola Sesc Araguaína/TO estavam após o contexto pandêmico. A partir da análise, identificou-se que as crianças de 2 a 5 anos precisavam avançar no que diz respeito a demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e textos; formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos; levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Com as crianças de 6 a 10 anos constatou-se que havia necessidade de progredirem na valorização da leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e ampliação de fruição estética; nos processos sociais, históricos e culturais de produção linguístico-textual-discursiva; na compreensão de temas, estruturas composicionais e recursos de descrição, narração e argumentação de diferentes gêneros textuais e textos de caráter artístico e literário. Neste cenário, o problema a ser investigado foi: quais estratégias pedagógicas seriam necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças de 2 a 10 anos dentro dos eixos de leitura e escrita?

Considerando tal problemática, as coordenadoras dos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais aprofundaram as pesquisas, investigações e estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola. Neste sentido, Silva e Magalhães (2011, p. 88) ajudam nas reflexões:

Como a escola deve proceder para respeitar as esperas e nostalgias dos alunos? Como criar espaços de aprendizagem para que se estabeleça uma relação íntima e flutuante entre objeto e sujeito, possibilitando a fruição estética? São questionamentos que os educadores precisam fazer e buscar responder na elaboração de práticas mais assertivas de letramento literário.

Tal atitude docente precisa estar articulada às noções relativas à criança, ao modo como aprende e se desenvolve, as quais estão intimamente ligadas às concepções de ensino e aprendizagem. Quanto a esse particular, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 72) afirmam que “pensamos em uma escola para crianças [...] como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relaciona-

mentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças”. Nessa discussão sobre como fazer intervenções didáticas junto a estudantes, pode-se considerar o pensamento de Petit (2013, p. 61), que indaga sobre como deve ser apresentado o trabalho literário: “fazê-los descobrir a voz singular de um poeta, a admiração de um sábio ou de um viajante, que podem se oferecer a grandes compartilhamentos, porém tocando-nos um a um”.

Partindo desta premissa, elaboramos o projeto institucional com uma temática que demonstrasse a concepção da Escola Sesc na compreensão do trabalho com a Leitura e Escrita e que possibilitasse a elaboração de estratégias onde o estudante relacionasse as experiências que vive na escola às experiências de sua própria cultura, para que, desta forma, as aprendizagens fossem, de fato, significativas.

1. Projeto didático: entre reflexões, pesquisas e investigações

O trabalho com projeto pedagógico colabora de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, proporcionando possibilidades de investigação e construção do conhecimento de forma profunda e significativa. A escola se torna um lugar que associa as situações de vivências e contextos sociais aos seus objetivos de aprendizagem. Para Nogueira (2003), os projetos são verdadeiras fontes de investigação e criação, passando por processos de pesquisa, análise, depuração e criação de novas hipóteses.

Neste sentido, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 254) afirmam que “os projetos envolvem uma espiral de experiências de exploração e discussão em grupo [...]. Os projetos evoluem em seu próprio ritmo orgânico, criando um senso de aventura tanto para as crianças quanto para os professores”. Compreende-se aqui que o trabalho com projeto evita a fragmentação dos conteúdos e favorece o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, fazendo com que eles se tornem autores da sua própria aprendizagem.

Diante da importância dos projetos para o currículo, a Escola Sesc de Araguaína trabalha no segundo semestre o Projeto institucional Tons do Brasil, o mesmo tem como propósito valorizar a diversidade do patrimônio cultural por meio das diferentes linguagens artísticas. Com o entrelaçamento entre arte e as diferentes temáticas que envolvem o projeto é possível desenvolver um trabalho onde as expressões artísticas permeiam todo o processo. Nesse ideário, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 254), afirmam que “a arte não é vista como uma parte separada do currículo, mas ao invés disso é vista como uma parte integral da aprendizagem cognitiva/simbólica plena da criança em desenvolvimento.”

A construção do projeto institucional dialoga com os eixos estruturantes da Proposta Pedagógica de cada segmento. Sendo que na Educação Infantil temos como eixos o Brincar e as Interações permeando todo trabalho com os Campos de Experiências e no Ensino Fundamental anos iniciais, temos os cinco princípios estruturantes que atravessam toda a proposta pedagógica. Um desses princípios está ligado diretamente ao trabalho com a transdisciplinaridade. De acordo com Sesc (2022, p. 15):

A transdisciplinaridade como princípio é coerente com a busca pelo desenvolvimento do pensamento crítico e relacional que ultrapasse os limites dos componentes curriculares na lida com questões complexas, sem prescindir dos recursos conceituais e dos tipos de abordagem de fenômenos que lhes são específicos.

Partindo desses pressupostos e da problemática citada anteriormente, construímos o Projeto Institucional Tons do Brasil 2022 intitulado - *A arte da palavra: diálogo entre leitura, escrita e criação*.

O projeto teve como foco de trabalho três eixos: leitura de textos literários, leitura de gêneros textuais e prática social da escrita entrelaçadas com diferentes técnicas de artes visuais. Somente com uma escuta atenta às necessidades das crianças foi possível construir um projeto capaz de ir além dos muros da escola e que favorecesse o alcance dos objetivos propostos nas áreas de Linguagem, Ciências Sociais e dos Campos de Experiência.

2. Contextos investigativos com crianças de 2 a 5 anos

A partir da temática macro do projeto institucional, cada grupo enveredou por uma abordagem de pesquisa diferente, tendo como referência os objetivos de aprendizagem para cada faixa etária. Para as crianças de 2 anos o foco de trabalho foi *O mundo da literatura: facetas da arte e as múltiplas linguagens da infância* com ênfase na leitura dos livros literários *O rei bigodeira e sua banheira* e *A casa sonolenta* dos escritores Audrey Wood e Don Wood.

As propostas de trabalho foram fundamentadas no que Piaget (1971, p.67) afirma sobre o brincar “quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objetivo não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui”. Nesta premissa, as crianças deste grupo, se transformando em reis e rainhas, construíram dicas de leitura, brincaram de dia do pijama, ouviram muitas histórias, investigaram o mundo da literatura e exploraram as múltiplas linguagens das infâncias.

Para as crianças de 3 anos a abordagem de estudo *Representação gráfica: leituras e vivências de um conto* foi um tema que possibilitou que o explorar fosse algo presente no dia-a-dia do grupo através da leitura do livro *Os setes cachorros amarelos* de Ivana Rando. A vivência dos contextos literários permitiu aos estudantes a exploração por meio das expressões, imagens, textos escritos, citação de história e rodas de leitura das mais variadas formas. Além disso, as crianças experienciaram possibilidades de elaboração de marcas gráficas e desenhos em diferentes suportes e construíram seus repertórios de linhas e traços.

As crianças de 4 anos tiveram como temática do projeto de grupo Um olhar sobre as diferentes linguagens: traços, formas e imaginação e as de 5 anos estudaram sobre a Arte que conta histórias: linhas e linguagens da literatura para as infâncias. O encantamento pelas rodas de leitura ganhou espaço para o reconto das histórias lidas. Com mais autonomia, as crianças foram à frente do grupo e realizaram a leitura dos livros, associando as vivências de sua cultura ao contexto das narrativas, em uma proposta onde a leitura de mundo precedeu a leitura da palavra (FREIRE, 1989).

Neste contexto, o desvelar da escrita aconteceu de maneira natural, os traçados, as linhas e as retas foram ganhando novas formas e as crianças foram construindo suas próprias marcas com escritas espontâneas de forma efetiva e diária. Neste sentido, Ferreiro (2011, p. 98) afirma que a escola precisa “permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas [...] brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças”. Desta forma, as aprendizagens acontecem de forma significativa em meio as histórias, aos livros e as fantasias em diferentes linguagens.

3. Contextos investigativos com crianças de 6 a 10 anos

Para as turmas do Ensino Fundamental anos iniciais, os contextos investigativos foram pensados levando em consideração as características e interesses dos estudantes; assim como, os objetivos específicos das áreas de conhecimento abordadas pelo projeto. Neste sentido, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 255) afirmam que “a abordagem de projeto está baseada em um modelo integrado,

ligando as experiências das crianças, construindo conexões e relacionamentos dentro do mundo das crianças que as ajudam a extrair um sentido do ambiente”.

Neste ideário, para a turma do 1º ano (crianças de 6 anos) tivemos como contexto investigativo *Livro Literário: campo de experiência estética e escrita*, tendo como base o livro *Viviana, a rainha do pijama* de Steve Webb. A partir dele, foram desenvolvidas diferentes estratégias de leitura, escrita e ilustração. A turma do 2º ano (crianças de 7 anos) enveredou pela temática *Biblioteca itinerante: leitura, imaginação e fruição* com foco nas leituras de diferentes livros e visitas às bibliotecas.

Dentre as estratégias de trabalho com as crianças, abrangemos aula campo em diferentes espaços de leitura, entrevista com escritores da cidade, pesquisas sobre a técnica de pintura e escrita em espelho. Neste contexto, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 130) afirmam que a escola deve ser um lugar “onde as crianças podem torna-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalho com argila – todas as linguagens simbólicas”.

A abordagem *Felpe Filva – possibilidades e estratégias de leitura e estudos sobre os gêneros textuais* foi o foco da pesquisa escolhida para a turma do 3º ano. A partir desta temática foram desenvolvidas estratégias de leitura que contribuíram para o enriquecimento do imaginário das crianças, além de colocá-las em contato com uma diversidade de gêneros, estilos, vocabulário e campos semânticos que ampliaram seu universo lexical e literário. A turma do 4º ano abarcou a temática *Olhares sobre a narrativa literária: criação, percepção e autoria* com ênfase no livro do Pequeno Príncipe de Antoine de Saint-Exupéry. Destacamos como principais estratégias de leitura e escrita com esta turma a análise de diferentes versões do livro e criação de texto autorais a partir de perguntas disparadoras.

Neste sentido, refletimos sobre a função da literatura no desenvolvimento da capacidade de fabular e de seu papel humanizador:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador [...]. Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significados; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 244).

Nessa perspectiva, temos a literatura no seu caráter de formação humana e construção de uma civilização capaz de sonhar. Uma civilização propícia a criação, a invenção, a resolução de problemas, a olhar para si mesma e construir um futuro pautado na democracia. Ela abre possibilidades de conhecimento do mundo e de si mesma, proporciona ao sujeito estar em muitos lugares ao mesmo tempo e potencializa a capacidade de imaginar.

As turmas de 5º anos optaram por investigar os gêneros textuais jornalísticos, sendo que uma turma enveredou pela temática *Uma história da imprensa: por entre caminhos da escrita e do imaginário* e a outra por *Narrativas da publicação: da escrita às crônicas*. Dentro os gêneros textuais, a primeira turma focou nas notícias, estudando desde o contexto histórico do jornal impresso e televisionado até a construção do jornal elaborado pelos próprios estudantes. A segunda turma explorou as nuances das crônicas onde os debates em torno de seus temas proporcionaram o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas, textuais e discursivas.

Tais propostas favoreceram o trabalho com a leitura de diferentes gêneros e o mapeamento de suas estruturas, debates sobre diversas temáticas, aula campo para vivência real do que estavam estudando na teoria e o uso de recursos tecnológicos. Neste sentido, de acordo com Sesc (2022, p. 12):

Os recursos digitais de informação e comunicação [...] possibilitam o acesso cada vez mais ampliado a processos de criação, edição e distribuição de produções textuais e discursivas, em suas multimodalidades [...] Com uma atitude crítica e reflexiva, o trabalho pedagógico pode fomentar o emprego desses recursos, para que, em associação com os tradicionais analógicos [...] propiciem o desenvolvimento de práticas de assistência, de leitura e de escuta para a experiência do conhecimento, a vivência lúdica e a apropriação crítica dos acontecimentos, dos saberes e de sua interpretação.

Neste contexto, além do trabalho com campo literário e gêneros textuais, realizamos em todas as turmas estratégias que favoreceram o desenvolvimento da produção textual e o aprimoramento da escrita respeitando os aspectos formais da língua. Os estudantes vivenciaram o processo de escrita, revisão e reescrita de textos autorais, ampliando assim seu campo lexical e semântico. Neste sentido, Lerner (2002, p. 64) afirma que “ao atuar como leitores e escritores, os alunos têm oportunidade de ser apropriar de conteúdos linguísticos que adquirem sentido nas práticas; é assim que as práticas de leitura e de escrita, progressivamente, se transformam em fonte de reflexão metalinguística.”

4. Entrelaçamento entre leitura, escrita e arte

A arte é uma forma de conhecimento e um instrumento de compreensão do mundo e intervenção na realidade através de seu caráter estético e intimamente relacionado com as emoções dos sujeitos. Sua manifestação se dá por meio de atos criativos que modificam e transformam a matéria, constituindo um modo de fazer que se inventa no próprio ato de fazer, integrando produção e invenção na geração de algo novo, singular e inesperado. (SESC, 2022, p.76).

A arte, por meio de suas diferentes linguagens e manifestações, expressa as singularidades dos indivíduos e representa as expressões da cultura de um povo. São diferentes formas de narrativas sobre as experiências e contextos da humanidade. Neste sentido, Barbosa (1998, p. 16) afirma que:

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica.

Neste ideário, trabalhamos no projeto institucional a leitura e a escrita entrelaçadas com a arte e suas diferentes linguagens. As crianças ampliaram suas referências estéticas e experienciaram formas de criação artística através do manuseio de diferentes materiais e suportes: tinta acrílica, tinta a óleo, guache, telas, pincéis, tecidos, canetas para tecido, espelhos, tábuas de carne, aventais, pratos, panelas de barro, bolas, diferentes papéis, quadros, plástico de mesa, bastidor, pote de acrílico, caixas de MDF, dentre outros.

Neste contexto, os estudantes fizeram uso de diferentes técnicas de pintura em tecidos, espelhos e envelhecimento de papel utilizando borra de café; assim como, trabalharam com relações entre elementos como: ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, proporção, dimensão e movimento, configurados em um meio bidimensional, tridimensional e digital, criando significados e contando sua história de aprendizagem através de suas produções. Neste sentido, Sesc (2022, p.83) ressalta que:

Tudo pode ser material para a criação artística, infinitas são as materialidades – das mais naturais e artesanais às mais sintéticas e industriais, que, combinadas a técnicas e procedimentos desenvolvidos de maneira particular pelos autores, resultam em produções sempre singulares.

Compreende-se aqui as infinitas materialidades e procedimentos que podem ser utilizados pelos estudantes em suas produções, pois além dos materiais já consagrados, é possível investigar, inventar e experienciar os diferentes materiais e as formas de utilizá-los. Quanto mais oportunizarmos as crianças possibilidades de vivenciarem estes processos, mais serão potencializadas as habilidades e competências que favorecem a imaginação e a inventividade.

Neste contexto, para finalizar o projeto realizamos uma Mostra de Artes que levou o nome do projeto *A arte da palavra: diálogo entre leitura, escrita e criação*. A Mostra evidenciou as produções das crianças que representavam o que elas vivenciaram, pesquisaram, investigaram e aprenderam durante o decorrer do projeto. Para a turma de 2 anos montamos um quarto da realeza inspirado na história do livro literário lido pela turma. Na oportunidade, foram expostos diários de bordo construídos pelas famílias, diários individuais das etapas vivenciadas no projeto e as roupas que as crianças utilizaram em estratégias de teatralização e dramatização. No grupo de 3 anos, tivemos na exposição uma cortina gigante de papel kraft com desenhos gráficos que representavam os personagens das histórias e as telas sobre os contextos narrativos do livro.

Nos grupos das crianças de 4 anos montamos três exposições, sendo que a primeira apresentou as produções das crianças sobre os animais das histórias lidas construídas com materiais não estruturados com os elementos em bi e tridimensionais. O segundo grupo utilizou materiais variados e diferentes possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar e papel machê) na criação de esculturas dos personagens e na recriação das paisagens. E na última turma de mesma faixa etária, os estudantes trabalharam com registros no plástico transparente, registro escrito e desenho representando para onde gostariam de levar o personagem. Ao final, os plásticos juntamente com bastidores viraram cilindros que produziram narrativas visuais. Além disso, exploraram o trabalho com a pintura no espelho, aprendendo como trabalhar com essa nova técnica.

As turmas do 1º e 3º ano organizaram suas exposições inspiradas nos contextos dos livros literários que vivenciaram durante o projeto. Neste sentido, foi montando um espaço de um quarto com uma colcha de cama com desenhos das crianças, almofadas com escritas e desenhos digitalizados, um grande livro feito de papel panamá com escritos autorais e livros pequenos com desenhos tridimensionais. A turma do 3º ano optou por montar uma cozinha representando as aventuras do personagem principal do livro, com pinturas e escritas em painéis de barro, aventais, tábuas de carne, pratos, xícaras e cartas escritas em papel envelhecido em borra de café feito pelos próprios estudantes.

A turma do 2º ano produziu uma exposição de espelhos em diferentes tamanhos. Neles, as crianças escreveram o que elas tinham aprendido com as diferentes histórias que leram durante o decorrer do projeto e criaram desenhos que representassem essas vivências. A turma do 4º ano transformou o corredor da escola em uma galeria com pinturas e escritas feitas em bolas penduradas no teto, rosas inspiradas em diferentes pessoas, quadros com desenhos inspirados na leitura literária e um livro em tamanho gigante construído com papel panamá com as escritas e os desenhos dos estudantes.

Para as turmas dos 5º anos foram organizados dois ambientes, em um foi montado um estúdio de televisão com jornal televisivo com reportagens feitas pelas crianças no decorrer do projeto e a exposição de um jornal impresso com notícias elaboradas e produzidas pelos próprios estudantes. O outro espaço foi organizado para expor os tecidos com escritas de crônicas autorais e pinturas das crianças. Como Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 254) afirmam “a arte e a estética são vistas como uma parte central da maneira como as crianças percebem e representam seu mundo”.

5. Conclusão:

As experiências com as estratégias de leitura, escrita e criação artística proporcionaram as crianças de 2 a 5 anos uma ampliação do repertório das hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea; reconhecimento de hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura; desenvolvimento das expressões por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais e aprimoramento dos traços e marcas gráficas, em diferentes suportes, utilizando instrumentos riscantes e tintas.

Neste cenário, os estudantes de 6 a 10 anos ampliaram o olhar e compreenderam a importância de serem leitores de diferentes textos e apreciadores das obras literárias; avançaram nos processos de escrita, revisão e reescrita de textos narrativos, descritivos, argumentativos e injuntivos; compreenderam as estruturas composicionais dos gêneros textuais constituintes de práticas de letramento de caráter artístico e literário; ampliaram o repertório cultural, intelectual e artístico, potencializando a curiosidade, o pensamento crítico e autoria, desenvolvendo a percepção estética, imaginação criadora, recursos pessoais expressivos/comunicativos e a capacidade de significação por meio da arte.

Para tornar visível as aprendizagens das crianças (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999) foram construídas no decorrer e após o projeto documentações pedagógicas, sendo a última uma construção coletiva de mini-história de todas as turmas em formato de banner. Elas representaram as vivências e saberes adquiridos e compartilhados durante o processo de criação e construção de aprendizagens significativas. Essa organização permitiu a criação de uma exposição itinerante sobre o processo vivenciado pelas crianças na Escola Sesc de Araguaína – Tocantins.

6. Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. _____. **Vários Escritos**. 3ª Edição. São Paulo: duas cidades, 1995, p. 235-263.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: artmed, 1999.
- FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 26ª ed. - São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 1989.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: artmed, 2002.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2003.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo*. São Paulo: Zannhar, 1971.
- PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução: Celina Olga de Souza. 1ª Edição. São Paulo: 34, 2013.
- SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37, jan./abr. 2008, p. 5
- SESC. Departamento Nacional. Proposta Pedagógica Educação Infantil. Rio de Janeiro, 2015.
- SESC. Departamento Nacional. Proposta Pedagógica Ensino Fundamental. 2ª Edição. Rio de Janeiro, 2022.
- SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Do reino da beleza à república do gosto. RAMOS, Dernival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos S.; PINHO, Maria José; (Orgs.). **Ensino de Língua e Literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares**. 1ª Edição. São Paulo: mercado de letras, 2011, p. 81-92.

O LIVRO DE IMAGEM COMO POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS NARRATIVAS

Adriana Maria Santos de Almeida Campana²³²

Gabriel de Oliveira Campana²³³

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre o uso do livro de imagem enquanto recurso pedagógico em salas de aula, a partir da Educação Infantil, com o objetivo de potencializar a leitura crítica de imagens. Aponta a importância da Cultura Visual e da leitura crítica de imagens, incluindo o contexto das crianças, muitas vezes estereotipado ou invisibilizado pelas narrativas dominantes, como no caso do Semiárido Juazeirense. Assim, propomos a partir deste trabalho uma possibilidade, reflexiva e crítica de leitura de imagens, embasada na Arte/Educação contextualizada, estimulando as crianças a imaginarem e criarem a partir dos seus contextos.

Palavras-chave: livro de imagem. Cultura Visual. Arte/Educação. Semiárido

Este estudo reflexivo, que inicia com o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (UNE-B-DCHIII, 2015) e segue a partir da dissertação de mestrado²³⁴ (CAMPANA, 2019), tem o intuito de pensar potencialidades da imagem e do livro de imagem enquanto recurso pedagógico para crianças a partir da Educação Infantil, buscando olhares diversificados e críticos, considerando o entendimento de diferentes contextos e possibilidades variadas de narrativas. Entendendo também a importância de se pensar na formação inicial do professor/mediador.

Desse modo, inicialmente, para pensar no objeto livro de imagem e compreender o direcionamento teórico desse trabalho, devemos discorrer sobre imagem. Assim, corroboramos com Manguel (2001, p.20-21) e seu entendimento de que,

[...] estamos todos refletidos de algum modo nas numerosas e distintas imagens que nos rodeiam, uma vez que elas já são parte daquilo que somos: imagens que criamos e imagens que emolduramos; imagens que compomos fisicamente, à mão, e imagens que se formam espontaneamente na imaginação; imagens de rostos, árvores, prédios, nuvens, paisagens, instrumentos, água, fogo, e imagens daquelas imagens – pintadas, esculpidas, encenadas, fotografadas, impressas, filmadas. Quer descubramos nessas imagens circundantes lembranças desbotadas de uma beleza que, em outros tempos, foi nossa (como sugeriu Platão), quer elas exijam de nós uma interpretação nova e original, por meio de

232. Mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB). Pedagoga (UNEB). Licencianda em Teatro (UFBA). Vice-líder do grupo de pesquisa EDUCERE. Assessora de formação da SEDUC Juazeiro-BA. campanadida@gmail.com

233. Mestrando pelo Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB). Membro do grupo de pesquisa EDUCERE. bielcampana@gmail.com

234. Este artigo é um recorte da dissertação de Mestrado, da autora, defendida em 2019.

todas as possibilidades que nossa linguagem tenha a oferecer (como Salomão intuiu), somos essencialmente criaturas de imagens, de figuras.

Assim, percebemos nossa sociedade bombardeada, por uma profusão de imagens, sejam em livros, fotografias, jornais, revistas, publicidade, televisão, cinema, internet e, por conseguinte, a sua leitura acaba por parecer instintiva. Hernandez (2000), quando se refere à palavra “bombardeio” de imagens, aponta uma preocupação com a recepção passiva, quase ingênua, pela sociedade.

Como destacado acima, a sociedade contemporânea nos mostra um aumento nas relações dos sujeitos com as imagens. Internet, televisão, outdoor, revistas, livros didáticos, grafites, painéis escolares, entre outras tantas produções. A respeito das mídias digitais, Duncum (2011, p.17) entende que, “essa tecnologia tem proporcionado uma proliferação de imagem que revolucionou por completo, aparentemente em um piscar de olhos, nossa paisagem visual.” Sendo assim, podemos supor que as crianças devam ser estimuladas, no processo de escolarização, a refletir tais imagens, com posicionamento crítico e com percepção de suas identidades. Neste aspecto, Kellner (1995, p. 109) intenciona uma leitura crítica de imagens nas escolas e propõe que aprendamos,

[...] a ler essas imagens, essas formas culturais fascinantes e sedutivas cujo impacto massivo sobre nossas vidas apenas começamos a compreender. A educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens.

Tal pedagogia crítica almejada por Kellner (1995) possibilitaria a quebra de discursos hegemônicos, construídos historicamente e que normalmente não conversam com as identidades minoritárias, mas reproduzem pensamentos que já estão aprofundados tradicionalmente na sociedade. Imagens que não estão para serem refletidas, mas para serem aceitas. Imagens que parecem ser a única maneira de representação deste ou daquele grupo social.

Diante disso, percebemos que a cultura imagética é evidente nas relações sociais e tal como na leitura verbal, faz-se necessário que as crianças se apropriem dela desde pequenas (CASTANHA, 2008), para que não a recebam sem a criticidade necessária.

De tal modo, como ressalta Hernandez (2007), ajudá-los a ler, na contemporaneidade, vai além de ensiná-los a ver o óbvio, cabendo ao professor facilitar a construção de experiências críticas e fazê-los refletir sobre suas identidades e contexto sócio histórico. Dessa maneira, o referido autor compreende que Cultura Visual é uma forma de discurso que ultrapassa “o que é visto” e propõe perceber “quem o vê”, a maneira de se ver e de ver o mundo. Corroborando com Hernandez (2011), Nunes (2010, p.46) entende que a Educação da Cultura Visual,

[...] rompe com as barreiras de uma Educação Tradicional, pois propõe diferentes olhares e interpretações sobre as mais diversificadas situações. Usa e problematiza as temáticas e os objetos do cotidiano, porque acredita que os sentidos atribuídos a esses não são únicos e sim mutáveis. [...] Porém, sua ênfase está em transcender verdades vigentes através de constantes questionamentos, e legitimar ações pedagógicas que possam tornar-se significativas aos estudantes.

Nessa perspectiva, o livro de imagem, aquele que conta “histórias através da linguagem visual, de imagens que falam” (COELHO, 2000, p.161), pode se constituir em uma proposta potente para se trabalhar o aspecto crítico das imagens dentro das escolas, desde a Educação Infantil.

Contudo, para utilizá-los, os professores devem estar atentos à suas possibilidades, bem como, no nosso entendimento, estarem apoiados nas propostas de Hernandez (2000), ao uso contextualizado

e crítico/reflexivo desse recurso pedagógico. Tal como Coelho (2000) e Spengler (2017), entendemos que os livros de imagens diferem daqueles com ilustração, onde autor e ilustrador caminham num diálogo contínuo. Isso significa que aqueles que leem o livro de imagem, devem tentar compreendê-lo usando seus próprios mecanismos internos de leitura, assim como as vivências construídas em seus caminhos de aprendizagem. Esses mecanismos de construção da leitura visual podem e devem ser aguçados por professores, atuando como mediadores do processo de ensino/aprendizagem, à medida que levam os estudantes a reflexões e olhares críticos, partindo de suas leituras a partir de seus contextos de vida. Isso é percebido nas palavras de Frange (2005, p.108),

A significação nasce do embate entre o visto, o visivo e as visibilidades que se dão a ver, a partir de um estudo aprofundado entre o que se vê, o vidente, o visível e as estratégias que articulam esse discurso no seu dizer e no se mostrar a si mesmo. A mediação pressupõe a construção de percursos gerativos de sentido, que possam gerar, gestar e construir sentidos. A mediação é reoperar, a partir da percepção, compreensão e uma “quase pintura outra”, as relações propostas pelo artista numa pintura por ele assinada (o exemplo é de uma pintura, mas poderá ser de outra manifestação visual, inclusive as da arte contemporâneas, como as obras efêmeras e as instalações).

Nesse aspecto, entendemos a importância da reflexão crítica sobre as imagens diante das interpretações que a leitura visual pode proporcionar, para possibilitar a percepção da história das pessoas, culturas, identidades e contextos das mesmas. Assim, cremos necessária a prática da leitura da imagem, contemplando olhares amplificados e contextos, que possibilitem outras significações além da “narrativa hegemônica que deixa de fora a realidade do Semiárido” (MARTINS, 2006, p.40).

Dialogando, portanto, com o lugar onde nasce este artigo e a partir das pesquisas sobre Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido, Reis (2011) entende pontos essenciais para se pensar um currículo que não siga o curso da reprodução hegemônica e perceba o contexto invisibilizado dessas minorias, ou seja,

É preciso que o currículo se constitua num campo de insurgências e transgressões epistemológicas, possibilitando a comunicação dos saberes locais com os saberes globais como estratégia de ampliar a concepção de mundo desses sujeitos acerca do contexto em que vivem na tessitura do cotidiano, para que assim possam melhor conhecer o seu mundo a partir das suas próprias e de outras referências, outras realidades, criando novas maneiras e formas de atuar sobre ele. (REIS, 2011, p 104)

Nessa perspectiva, a Educação contextualizada propõe a necessidade da descolonização dos currículos únicos, descontextualizados à medida que dialogam com uma pequena parte da população. A relação da educação com o contexto dos sujeitos deve ir além de perceber símbolos visíveis do local e trabalhar com eles em sala de aula (MARTINS, 2006, REIS, 2008). Esta pesquisa coaduna com esse pensamento, pois também interpreta que,

O contexto, então, não é apenas físico e objetivo. Nem é fixo. Ele compreende regimes de signos, materiais invisíveis, móveis, componentes de subjetividades. [...] o contexto também não diz respeito somente ao local, à dimensão territorial que nomeamos como o “aqui”, como a “nossa realidade”, sempre vinculada a um lugar, [...] contexto encerra, além disso, o próprio dilema das identidades e os materiais semiótico que as compõem. (MARTINS, 2006, p.44)

Assim, cabe ressaltar que contextualizar não propõe isolar saberes, mas ampliá-los (MARTINS, 2006), desde questões, das vivências, das identidades locais, construir as próprias histórias, as suas narrativas, sem reproduzi-las com uma concepção idealizada do próprio contexto. Nesse entendimento a Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido e a Educação da Cultura Visual seguem o mesmo direcionamento de um repensar o que está posto e “questionar as interpretações existentes, atentando para as condições históricas que contribuíram para tornar uma determinada afirmação aceitável” (NASCIMENTO, 2011, p.213).

Dessa forma, entendemos o Ensino das Artes, que contempla dança, música, teatro além das Artes Visuais, pautado pela proposta da reflexão crítica de imagens, com a possibilidade de uma nova racionalidade para a Educação. Tochetto e Felisberto (2017) em seu trabalho discutem a finalidade do ensino das Artes na Educação Infantil e destacam funções claras, entendendo que,

A Arte permite à criança compreender o ambiente que vive, reconhecendo os objetos e formas que estão ao seu redor, a ampliar o conhecimento sobre outras culturas, exercitando a observação **crítica** de sua própria realidade; a se relacionar, interagir e se posicionar de maneira **crítica** diante de seus problemas e de sua realidade. (p.12). (grifo nosso)

Nesse mesmo entendimento, Frange (2005, p.111) descreve o Ensino das Artes como possibilidade singular de estar no mundo e percebê-lo.

O Ensino das Artes procura dar a ver, tornar competente o professor para sentir, ver, olhar, perceber, descobrir, discutir, refletir, pensar, interpretar, escrever, e fazer associações advindas da própria imagem, e ler a manifestação textual para que os alunos possam sentir, ver, olhar, perceber, descobrir, discutir, interpretar, escrever e fazer associações advindas da própria imagem, e ler essa manifestação, assim como as imagens que estão no mundo à espera de um sentido enquanto construção outra significativamente como situação de interlocução e de experiência sensível e cognitiva

Nesse aspecto, intencionamos a produção de outra racionalidade, que dialogue com a realidade das pessoas, de maneira crítica e reflexiva, valorizando suas culturas e lugares, numa perspectiva diferenciada, de quebra de visões padronizadas e hegemônicas.

Nessa intencionalidade de outros discursos, a partir da reflexão crítica da imagem, está a necessidade de entendimento do Semiárido enquanto lugar com particularidades culturais além de características físicas. Assim, ao falarmos de semiárido nos referimos a uma região que abrange 1262 municípios nos estados do Piauí, Rio Grande do Norte, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Paraíba, Bahia e uma pequena parte de Minas Gerais (SUDENE, 2017), ou seja, é um

[...] território de grande diversidade de paisagens, de povos e suas manifestações simbólico-culturais e místicas, definindo-o por contextos peculiares, que lhe criam múltiplos semiáridos. Certamente definir toda essa riqueza apenas pela presença da seca é desconsiderar essa pluralidade (SCHISTEK e CARVALHO, 2011, p. 20).

Dessa maneira, fazemos um recorte desse Semiárido, nos fixando ao município de Juazeiro, Norte da Bahia, com o objetivo de compreender particularidades deste contexto vivenciado pelos professores e estudantes.

Destacamos Santos (2016) e Simas (2017), além de Albuquerque Jr (2009), que trazem a afirmação de que certas particularidades positivas não são impressas nas imagens do semiárido,

representado na maioria das vezes em condições de seca, solo estéril e pessoas fatigadas ao sol. Alguns teóricos apontam que autores do Congresso de Trinta²³⁵ (1926), trouxeram temas regionais como forma de denúncia das condições locais e que regionalismos também ascenderam no circuito nacional da música, como as canções interpretadas por Luiz Gonzaga, “por falta d’água, perdi meu gado, morreu de sede, meu alazão” (GONZAGA e TEIXEIRA, 1947).

Surgem assim as impressões e rótulos escritos sobre um lugar atrasado, onde meio e raça eram pensados como fatores determinantes para o atraso da sociedade e da cultura (ALBUQUERQUE Jr, 2009). E a intencionalidade da elite do Nordeste se aproveita desse discurso da seca intencionando verbas para que suas fragilidades sociais fossem sanadas, servindo como patrocinador da permanência do próprio discurso da seca.

Neste aspecto, o “discurso da seca” (CASTRO, 1992; ALBUQUERQUE Jr, 2009) atravessa a nossa história e chega até os dias de hoje trazendo a universalização da imagem de um Semiárido problema, fadado à miséria e responsável pelos piores índices de desenvolvimento econômico e social do país. A sua natureza peculiar, não com escassez de chuva, mas com irregularidades, vira refém de um discurso cheio de intencionalidade “legitimando noções existentes e as estruturas de poder que apoiam [...]”. (DUNCUM, 2011, p.21)

Por conseguinte, entendemos que esse Semiárido ainda é visto e narrado de maneira única, ligada ao clima, à “falta de chuva” e à paisagem exclusivamente rural. As referências imagéticas, muitas vezes não fazem sentido para quem vive nesse espaço, mas são propagadas de forma hegemônica na TV, jornais, revistas, livros didáticos e paradidáticos. O poder imagético visível nas mídias representa os estereótipos de negatividade e a natureza hostil, feia, seca, com homens humildes de pé no chão, atingindo o imaginário das pessoas.

O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo. (ALBUQUERQUE Jr, 2009, p. 30)

Neste sentido, compartilhamos do pensamento de que a leitura imagética, por meio da Educação da Cultura Visual, aquela que tem por finalidade “ajudar a inocular desconfianças nas verdades transmitidas pelas imagens” (NASCIMENTO, 2011, p.214) deve permear a educação desses sujeitos, compreendendo suas experiências e caminhos, propondo reflexões e postura crítica diante da leitura do mundo. Este é o desafio para professores em formação, pois,

[...] a Arte/Educação é práxis (VAZQUEZ, 1977) e pode assumir performances de uma ética, de uma estética e de uma política (BAUDRILLARD, 2006) específicas para o contexto. Isso significa que uma formação que a Arte/Educação esteja presente abre espaço para outras reflexões que em outras epistemologias não haveria. (VASCONCELOS, CAMPANA, 2019, p.57)

Por intermédio de um trabalho sobre formação inicial nos Institutos de Ensino Superior do Estado de Pernambuco, Vidal (2011) se depara com professores formadores que se aproximam de uma “formação que não estimula a criticidade, a percepção do sujeito e da cultura que o circunda, além de negligenciarem a reflexão sobre os fundamentos do Ensino da Arte.” (p.184).

235. Movimento que intencionava uma união cultural nordestina própria e faziam frente aos modernistas de São Paulo. José Lins do Rego, Rachel de Queiroz, José Américo de Almeida

Desse modo as salas de Educação Infantil e seus corredores, como descrevem Pereira (2010) e Nascimento (2015), encontram-se cheios de imagens estereotipadas, infantilizadas, com rostos dóceis e obedientes, formas arredondadas que não fogem de personagens de desenho animado, bonecos e bonecas de emborrachado ou animais com carinha de gente sorrindo, como um “mundo encantado”. (NASCIMENTO et al, 2015, p. 273). Sendo assim, os professores reproduzem tais imagens sem as problematizar ou sem a leitura crítica que possivelmente advém de uma ausência ou dificuldade de estudo na sua formação inicial.

Assim, a escola tem como caminho a reconfiguração da sua conduta de reprodutora e a preocupação em discutir e questionar sobre relatos hegemônicos e cheios de estereótipos que segundo Pereira (2010, p.213),

[...] desenham um tipo particular de estrutura de saber e, para isso, constroem jogos de verdades que anulam as percepções identitárias e, por conseguinte, as alteridades, ao mesmo tempo em que fantasiam outras identidades plausíveis centradas nos modelos dominantes.

Entende-se, por conseguinte, que a leitura das imagens se constrói a partir do sujeito e de como ele está inserido e representado no mundo. Diferentemente de mostrar o que está óbvio numa imagem, é necessário ensinar às crianças desde cedo a ler imagens analisando, avaliando, interpretando a partir do seu contexto.

A Cultura Visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações subjetivas (HERNANDEZ, 2000) e por esse motivo, é um conhecimento a ser considerado na construção da leitura e consequentemente nos livros de imagem, e se torna importante quando abordamos o contexto do Semiárido e o que ele representa para os estudantes.

Do ponto de vista dessa investigação, interpreta-se que a Educação da Cultura Visual na escola, faz-se necessário por também ir na contra mão de um discurso único, percebendo os vieses da imagem e questionando que histórias e que reflexões, através e acerca da Arte/Educação ainda estão silenciados diante da Educação no Semiárido (VASCONCELOS, 2016).

Nessa perspectiva, o papel do professor sensível a estas questões e com formação inicial de qualidade é fundamental, na construção de experiências que sejam capazes de possibilitar a leitura crítica das crianças a partir da Educação Infantil, pois “as produções visuais estão saturadas de visões de um mundo “universal”, de concepções de sujeito, moldando modos de ver, criando formas de olhar e perceber.” (HORN, 2010, p.196) e o livro de imagem pode ser uma possibilidade que potencializa o trabalho pedagógico, indo além de um letramento, específico, mas compartilhando múltiplas leituras, enriquecendo o processo de ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIA

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. A Invenção do Nordeste e outras artes. São Paulo: Cortez. 2009.

CAMPANA, Adriana. Livro de imagem: um convite ao olhar e percepção da criança da Educação Infantil. Juazeiro, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas III.

CAMPANA, Adriana. Livro de imagem e Cultura visual:

possibilidades para a Educação infantil de Juazeiro/BA. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Universidade do Estado da Bahia, UNEB. Campus Juazeiro, BA, 2019.

CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto In OLIVEIRA, Ieda de (org.): O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. (141-160)

- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1ª Edição. Moderna. São Paulo, 2000.
- DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: UFSM, 2011, p. 15-30.
- FRANGE, Lucimar Bello Pereira. Arte e leitura de imagens – Considerações. *Revista Univille*, v.10, n 1, Jul, 2005. Disponível em: < http://www.artenaescola.org.br/pdf/artigo_arteleitura.pdf >. Acesso em 18/12/2018.
- GONZAGA, Luiz, TEIXEIRA, Humberto. *Asa Branca*, 1947.
- HERNANDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- _____. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto. Alegre: Artmed, 2000.
- _____. Para a Erina Ninguém diz nada...E nós não podemos fazer o que queremos. A educação da cultura visual na Educação Infantil. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene. *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2010.(71-85)
- HORN, Ticiania Elisabete. “É qui eu num sei nada di nada!” Visualidades sobre a infância rural em artefatos visuais endereçados às crianças in MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene. *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2010.(191-208)
- KELLNER, Douglas. *Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna* in SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LDBEN <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em 20/09/2018
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- _____. *Lendo imagens*. São Paulo. Companhia das Letras, 2001.
- MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em Torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido. In: RESAB, Secretaria Executiva. *Educação para a convivência com o semiárido: reflexões teórico-práticas*. 1ª Ed. Juazeiro-BA: Secretaria Executiva da RESAB, 2006. (29-52)
- NASCIMENTO, Erinaldo Alves do, SOUSA, Idália Beatriz de, COELHO, Clícia Tatiana. Um mundo encantador nas visualidades da Educação Infantil In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). *Educação da Cultura Visual: aprender... pesquisar...ensinar...Santa Maria, RS: Editora da UFSM*, 2015. (263-288)
- NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Singularidades da educação da Cultura Visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: UFSM, 2011, p15-30.
- PEREIRA, Alexandre Adalberto. Estereótipos desenhados, identidades projetadas. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene. *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2010. (209-226)
- REIS, Edmerson dos Santos (Org); CARVALHO, Luzineide Dourado (org); NÓBREGA, Maria Luciana (Org). *Educação e convivência com o Semiárido: Reflexão por dentro da Uneb*. Juazeiro: NEPEC – SAB, 2011. 173p.
- REIS, Edmerson dos Santos. (2009). A contextualização dos Conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular nas escolas do Campo. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador; 2008.
- SANTOS, Fabiola Moura Reis. O sertão que a TV não vê: o jornalismo contextualizado com o semiárido brasileiro. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação, Cultura e Territórios Sem<<http://sudene.gov.br/planejamento-regional/delimitacao-do-semiariado>>. Acesso em 10/02/2018
- TOCHETTO, Andrieli, FELISBERTO, Lidiane Gomes dos Santos. O ensino de arte e a sua finalidade: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental In *Anais XIII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE*. Curitiba, 2017.
- VASCONCELOS, Flávia Maria de Brito Pedrosa. Projeto de Pesquisa de docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. *Linha Educação para a convivência com o semiárido. Arte/Educação Contextualizada: redesenhando o semiárido*. PPGESA – UNEB: 2016. 13pgs
- VASCONCELOS, Flávia Maria de Brito Pedrosa, CAMPANA, Adriana. Construindo a pesquisa em Arte/Educação contextualizada no semiárido In: REIS, Edmerson dos Santos. *Contextualizar a educação, dar sentido aos saberes*. Curitiba: CRV, 2019
- VIDAL, Fabiana Souto Lima. A formação inicial em Pedagogia e o ensino da Arte: Um estudo em instituições de ensino superior do estado de Pernambuco. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado em Educação UFPE. Recife, 2011.

AS ILUSTRAÇÕES DE POTY LAZZAROTTO EM DIÁLOGO COM O TEXTO LITERÁRIO: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DE “OS SERTÕES”, DE EUCLIDES DA CUNHA

Antonio Luceni dos Santos²³⁶

RESUMO:

O presente trabalho tem como intenção verificar em que medida ilustrações contribuem para a compreensão e/ou a expansão da compreensão do texto literário, considerando aspectos pertinentes aos dois textos (visual e escrito), dentro de uma relação intersemiótica e dialógica. Busca, ainda, relacionar as ilustrações presentes num livro como parte dos elementos da “leitura de mundo”, no dizer de Paulo Freire (1989), que antecede a “leitura da palavra”. Para tanto, lançaremos mão da análise das ilustrações do artista visual curitibano Napoleon Potyguara Lazzarotto, mais conhecido Poty Lazzarotto, executadas para uma das edições de “Os sertões” (1956), de Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha ou, simplesmente, Euclides da Cunha. A referida proposta integra a pesquisa que estamos desenvolvendo no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. José Leonardo do Nascimento. Desse modo, pretendemos apontar, ainda que de modo embrionário, dada a etapa da pesquisa, “pistas” no que se refere às muitas possibilidades de leitura e compreensão de textos na relação dialógica que mantém entre si e, com isso, as também muitas possibilidades de leitura por parte de seus leitores/fruidores. Além dos teóricos e teorias já mencionados, acrescentamos estudos acerca do tema realizados pelos professores Aguinaldo José Gonçalves (Unesp) e Roberto Carvalho de Magalhães (USP).

Palavras-chave: Gravuras; Literatura brasileira; Leitura de mundo; Leitura da palavra; Intersemiótica.

Considerações iniciais

As relações entre linguagens é algo cada vez mais presente em nossa sociedade. Desde o advento da “modernidade” as fronteiras entre linguagens delimitadas/singulares é cada vez mais diluídas. A tônica, isso sim, são as chamadas “linguagens híbridas”, ou seja, numa espécie de amálgama cada vez mais intenso.

As exigências, portanto, naquilo que Paulo Freire chama de “leitura de mundo” são cada vez mais aprofundadas, necessitando o leitor cada vez mais de instrumental para perceber e se relacionar com o mundo de modo que se sinta plenamente inteiro nele. Nesse mesmo escopo, a relação entre texto-imagem e os demais textos apresenta-se ainda mais plural, dada a quantidade de textos visuais

236. Antonio Luceni dos Santos é graduando em Artes/ Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, mestre em Letras/Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É membro do Grupo de Pesquisa “Laboratório de Pesquisa em Identidade e Diversidade Cultural” da Unesp, câmpus São Paulo. Professor de Artes Visuais do Instituto Federal de São Paulo.

presentes na contemporaneidade, como pinturas, esculturas, out doors, filmes, rótulos diversos, livros de ilustrações, manuais, caixas de produtos diversos etc. Vale retomar o que o mestre pernambucano refletia há décadas e ainda muito latente,

Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Adernais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou “astutas”, negando de vez a pretensa neutralidade da educação (FREIRE, 1989, p. 7).

Podemos afirmar, portanto, que o texto-imagem como um dos componentes da leitura de mundo, antecede a leitura do texto-palavra, com especial ênfase à palavra escrita. Desse modo, trabalhar com o texto-imagem, a partir das muitas formas com que se apresenta socialmente é, assim, contribuir para com a formação do leitor-leitura-de-mundo.

Para ilustrar um pouco mais os aspectos anunciados acima e, ao mesmo tempo, partirmos para os aspectos do texto-imagem, trazemos o poema Aula de Leitura, de Ricardo Azevedo com forte diálogo freiriano, a saber:

A leitura é muito mais/ do que decifrar palavras./ Quem quiser parar pra ver/
pode até se surpreender:/ vai ler nas folhas do chão,/ se é outono ou se é verão;/
nas ondas soltas do mar,/ se é hora de navegar;/ e no jeito da pessoa,/ se trabalha ou se é à-toa;/
na cara do lutador,/ quando está sentindo dor;/ vai ler na casa de alguém/ o gosto que o dono tem;/
e no pelo do cachorro,/ se é melhor gritar socorro;/ e na cinza da fumaça,/ o tamanho da desgraça;/
e no tom que sopra o vento,/ se corre o barco ou vai lento;/ também na cor da fruta,/ e no cheiro da comida,/
e no ronco do motor,/ e nos dentes do cavalo,/ e na pele da pessoa,/ e no brilho do sorriso,/
vai ler nas nuvens do céu,/ vai ler na palma da mão,/ vai ler até nas estrelas/ e no som do coração./
Uma arte que dá medo/ é a de ler um olhar,/ pois os olhos têm segredos/ difíceis de decifrar. (AZEVEDO, 2019, p. 23)

Ler, no dizer de Freire, ratificado por Azevedo, é algo muito mais amplo, abarcando diferentes saberes, habilidades e interesses humanos. É também, por si só, uma ação dialógica que envolve diferentes linguagens, agentes, intenções, conhecimentos, corroborando, por isso, de forma múltipla, plural.

Podemos, nesse sentido, inferir que uma leitura que valha a pena e, sobretudo, que dê conta de compreender o mundo e, por conseguinte, fazer-nos compreender a nós mesmos, é justamente aquela que tenha significado para cada um de nós e que, ao sairmos dela, ela não saia da gente e, nesse vai-e-vem, nesse ir e vir, os muitos aprendizados se dão, nos muitos exercícios de tentativa e erro, significação e ressignificação, no lançar e abrir mão deste e/ou daquele (des)saber.

Em se tratando com o trabalho com estudantes do Ensino Médio, isto é, com adolescentes e jovens que ainda estão nesse processo do apreender o mundo a partir dessa ânsia de viver intensamente e, ao mesmo tempo, com tantas cobranças sociais, entre elas os mandos e desmandos de adultos que desejam a eles “um futuro melhor”, por vezes sem que o desejo destes convirja com o daqueles, ofertar situações em que esse “apreender” se dê de modo a atender, ainda que em parte, ambos os

“desejos” talvez seja um caminho bom. Compreendemos, portanto, que um aprendizado significativo a partir de determinadas linguagens artísticas igualmente relevantes seja um caminho bom.

Considerações acerca do texto-imagem

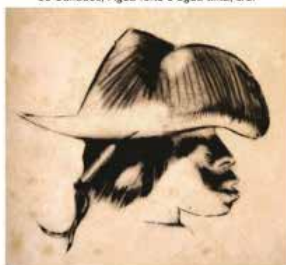
Tomamos por base a ideia de texto a compreensão semiótica trazida por Santaella (2002) em cujo escopo propõe texto como todos os elementos que representam algum significado e sentido para o ser humano, abrangendo as linguagens verbais e não-verbais. Sendo assim, compreendemos imagem também como um tipo de texto, passando a chamá-la para efeitos teóricos aqui como “texto-imagem”.

Isso posto, e considerando o alto índice da circulação de imagens em nosso cotidiano, necessário é lembrar sempre os muitos níveis de exigência diante desse tipo de texto a fim de que nos relacionemos de modo ativo e profícuo nessa leitura de mundo. Acerca disso nos lembra o professor Aguinaldo,

A pintura não existiria como forma de linguagem se não se fizesse linguagem na mente do observador. E a linguagem que se articula na mente do receptor é verbal. É nesse processo que a pintura se move na invenção proustiana. Ela se vale de toda a história da arte para reelaborá-la dentro de um fundamento circular que se verte para uma figura metafórica: trata-se do pintor imaginário Elstir, símbolo das próprias tensões da pintura (...) as tensões dos limites que, na verdade, não devem ser questionadas mas vivenciadas, em nome dos caminhos que nos levam à produção de sentidos capazes de apontar para o insondável que sói mover nossos espíritos. (GONÇALVES, 1997, p. 67)

Ilustrações de Poty Lazzarotto produzidas para edição de *Canudos*, de Euclides da Cunha, 1956

Figura 01 - Perfil de sertanejo incluído no exemplar de *Canudos*; Água-forte e água-tinta; s/d.



Fonte: Acervo do Museu da Chácara do Céu.

Figura 02 - Sem título; Água-forte e água-tinta; s/d



Fonte: Acervo do Museu da Chácara do Céu.

Figura 03 - Sem título; Água-forte e água-tinta; s/d



Fonte: Acervo do Museu da Chácara do Céu.

Figura 04 - Sem título; Água-forte e água-tinta; s/d



Fonte: Acervo do Museu da Chácara do Céu.

Figura 05 - Sem título; Água-forte e água-tinta; s/d



Fonte: Acervo do Museu da Chácara do Céu.

Como vemos, a produção de sentidos, a compreensão do nosso mundo, das muitas realidades a que somos submetidos e, depois de experienciadas, as tantas outras evocadas e anunciadas por nós, tem como atravessamentos as interpretações e fruições que fazemos de imagens.

Esses atravessamentos e experiências vivenciadas por nós, ainda que intuitivamente, serão determinantes para nossa atuação diária entre nossos pares e demais situações em nosso meio ambiente.

Na página anterior, temos alguns exemplos de imagens executadas pelo artista curitibano Poty Lazzaroto para uma das edições de *Os sertões*, de Euclides da Cunha, onde o artista faz uso de uma técnica de gravura bastante simples a fim de oferecer aos leitores dessa obra clássica euclidiana elementos outros, antes mesmo da leitura da primeira linha, se assim o leitor/fruidor desejar, no que se refere a vivência e ao *topos* sertanejo.

A partir de imagens sintéticas, com ousos de apenas uma cor, o preto, o artista vai indicando paisagens locais, usos e costumes a partir de roupas e adereços sertanejos, meios de transporte, comidas e bebidas, vegetação, solo entre outros.

O leitor, ao se deparar com tais elementos do texto-imagem, pode antecipar descrições do texto escrito, ampliar aspectos imagéticos ulterior à leitura escrita narrativa, contrapor ideias, refutar teses, sintetizar temas e/ou conceitos etc.

Considerando aspectos intrínsecos ao texto-imagem, qual sejam a cor, volumetria, textura, ocupação do espaço/papel, linha, entre outros, vemos portanto um ensaio não de concorrência com o texto-escrito, o que seria impossível. Por isso mesmo, um parceiro do texto-palavra, com o qual irá dialogar num jogo de cumplicidade anunciado por Paulo Freire com “dialógico”.

Considerações acerca do texto-palavra

O texto-palavra, diferente do texto-imagem, dentro dos parâmetros a que o submetemos, refere-se aqui ao texto mais detido, especialmente no que se refere à palavra escrita. Detido não no sentido de limitação ou contenção, mas no sentido de ensimesmamento, da exigência que faz ao leitor e a cumplicidade entre ambos.

A exigência primeira de que este, o leitor, seja alfabetizado na língua de que necessita ler, uma língua de um código hermético muito específico. A este leitor é que este texto-palavra interessa e, quanto mais este leitor domina o referido texto-palavra, mais a possibilidade de êxito é garantida.

A relação, portanto, do texto-imagem e o texto-palavra dar-se-á a partir desse parâmetro, conforme afirma Magalhães

É, sem dúvida alguma, na prosa que a utilização literária da pintura deu os seus primeiros frutos mais interessantes. A poesia, apesar das composições do precursor parnasianismo Théophile Gautier, dos versos “pictóricos” de Victor Hugo e dos “Phares” de Charles Baudelaire, exemplos de transposição poética de quadros ou de formas específicas das artes visuais, não oferece as possibilidades analíticas que a narração com seus ingredientes principais – a descrição e a dissertação – oferece. (MAGALHÃES, 1997, p. 69)

É nesse contexto da “palavra-grávida” que ambos os texto-palavra e texto-imagem poderão exprimir-se em sua máxima potência. É na liberdade de ser um e também ser outro, na vertigem de ser um só, mas também muitos que textos (palavra e imagem) quanto leitor/fruidor poderão ser muitos em um só, em vários e em muitos outros que puderem e quiserem ser.

Considerações acerca do diálogo entre imagem e palavra

A essa altura, esperamos que a compreensão que para além de uma relação maniqueístas, estejamos convictos de que ler um tempo é, antes de tudo, ler o mundo, que abarca tantas vertentes e possibilidades quantas o são todas criadas e que ainda surgirão por nós e para nós.

Isso vale tanto no sentido de fruir/ler, quanto no de produzir/propor, como afirmam as autoras de Palavra e imagem – leituras cruzadas, quando dizem que “o exercício de ilustrar textos diversos evidencia, pois, como já foi dito, que se trata sempre de uma forma de leitura”. (WALTY; FONSECA; CURY, 2007, p. 67).

Nessa relação dialógica, tão cara para Paulo Freire, é que se dão as aprendizagens significativas, as conceituações profundas e a práxis da ensinagem e da aprendizagem.

Compreendemos também que uma leitura calcada nos termos apresentados até aqui é, sem dúvida alguma, uma leitura eficaz e significativa.

Considerações (quase) finais

Buscamos trazer nessas poucas linhas algumas reflexões acerca do que seja “texto”, “palavra” e “imagem”.

Dentro da conceituação de Paulo Freire acerca de “leitura de mundo”, propusemos alguns binômios a partir da ideia de texto como “texto-imagem” e “texto-palavra”, calcados nos termos da semiótica, com o horizonte de algo mais ampliado, nos termos também de um fim-começo de uma leitura plural, eficaz e adequada para a contemporaneidade.

Pensamos, ainda, nas “leituras-grávidas” quando das muitas possibilidades nas relações entre os muitos textos.

Destacamos, também, a inserção da ideia do texto-imagem como anterior ao texto-palavra, no sentido da facilidade da proximidade do leitor/fruidor em relação ao primeiro e das exigências/dificuldades em relação ao segundo, sem com isso determinar aqui juízo de valor a nenhum dos dois ao que se refere à importância ou desimportância a nenhum dos dois (se é que isso exista).

O que podemos afirmar, isso sim, é o quão rico é poder ter acesso a um tipo de leitura que de conta de maximizar nossa capacidade de ler o mundo, seja por meio do texto-imagem, do texto-palavra ou de quaisquer outros textos presentes em nosso cotidiano.

Faz-se, portanto, imperativo que arrisquemos nos lançar às muitas leituras de mundo que nos são exigidas, as muitas técnicas, estudos, experimentos etc., tanto na perspectiva estética quanto de textos utilitários. No caso deste último, textos estéticos/artísticos, por vezes, usados para fins didáticos, escolares, como é o caso de obras clássicas como Os sertões, usadas para provas seletivas em vestibulares, concursos e outras atividades.

Referências

- AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. 7ed. São Paulo: Ática, 2019.
- CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. 1ed. São Paulo: Sesc, 2016.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.
- GONÇALVES, A. J. **Relações homológicas entre literatura e artes plásticas: algumas considerações**. *Literatura e Sociedade*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 56-68, 1997. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i2p56-68. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/13268>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- MAGALHÃES, R. C. de. **A pintura na literatura**. *Literatura e Sociedade*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 69-88, 1997. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i2p69-88. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/13269>. Acesso em: 25 jun. 2023.
- NUNES, Fabrício Vaz. **Texto e imagem: a ilustração literária de Poty Lazzarotto**. Orientadora: Patrícia da Silva Cardoso. V. I e II. Curitiba, 2015.
- WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Palavra e imagem - leituras cruzadas**. 2ed. São Paulo: 2007.
- SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica aplicada**. 1ed. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

CORPO-PALAVRA-EM-PRESENÇA: PERFORMANCE ORAL POÉTICA E FORMAÇÃO LEITORA

Daniela Landin Baffi²³⁷

Luciene Souza Santos²³⁸

Resumo: Este artigo está ancorado em uma interlocução entre dois campos de práticas com a palavra, o da formação leitora e o das poéticas orais. Dessa forma, situa-se em terreno híbrido, interseccionado pela Arte-Educação, pela Literatura e pelas Artes Performáticas, articulando percepções acerca da tradição oral, das oralidades e das vocalidades, da performance e do poético, tendo em vista a discussão acerca da noção de *corpo-palavra-em-presença* em diálogo com a de *performance oral poética*, calcadas na presença de um *corpovoz* que enuncia um texto. Para tal, o arcabouço teórico foi constituído por referências como Amadou Hampaté Bâ (2010), Leda Maria Martins (2003) e Paul Zumthor (2007). No que se refere ao âmbito da formação leitora, apresentamos possibilidades de entendimento em torno da leitura a partir das ideias de *palavramundo* e direito, fundamentando-nos no pensamento de Freire (2008), Petit (2013) e Candido (2004). Por fim, compartilhamos uma proposta de ação, com estudantes de Ensino Médio de uma escola pública de Feira de Santana (BA), baseada em uma perspectiva expandida de leitura, em chave *verbivocovisual* e considerando seus vínculos com a performance. A partir da proposição de uma série de encontros, em que uma das pesquisadoras realizará performances com base em textos de obras literárias diversas, pretendemos verificar como os estudantes *leram* tais ações e, posteriormente, quais foram os impactos ocorridos na formação leitora e nas práticas de leitura da palavra escrita deste público.

PALAVRAS-CHAVE: *corpovoz*; performance; oralidade; leitura; poético.

Primeiros gestos, primeiras palavras

A ideia de *corpo-palavra-em-presença* remete-nos, a princípio, em chave ética, política e afetiva à discussão proposta pelo educador Paulo Freire a respeito da *presença no mundo*. Partindo do pressuposto de que o ser humano, inacabado por excelência, é condicionado por sua realidade de classe, raça e gênero, entre outros marcadores sociais, mas, vale ressaltar, não determinado, cabe a cada uma e a cada um a responsabilidade ética de forjar o seu modo de mover-se no mundo, construindo de forma autônoma a sua presença e a sua intervenção, enquanto sujeito, e não objeto,

237. Daniela Landin Baffi é graduada em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero (2007) e em Licenciatura em Teatro pela Universidade Estadual Paulista/Unesp (2013), com Especialização em Narração Artística pela Casa Tombada (2021). Atualmente, é mestranda em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: landind@gmail.com

238. Luciene Souza Santos é graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1999), com Mestrado (2005) e Doutorado (2013) em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana, é credenciada no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais/UEFS. E-mail: lssantos@uefs.br

da História. Nesse sentido, a noção de *presença* trazida para o início da discussão que aqui desejamos propor já desponta em perspectiva relacional e crítica:

[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade (FREIRE, 1996, p. 10).

Nessa perspectiva, esta pesquisa investiga modos de praticar a palavra no que se refere à leitura e às oralidades poéticas, com especial interesse por um *corpovoz* cujo encontro com outros se dá pela palavra vocalizada e pela busca da experiência com a *palavramundo*, termo forjado por Paulo Freire.

Uma experiência que se configura como uma das referências para esse trabalho é aquela relatada pela contadora de histórias e pesquisadora Regina Machado que, na época em que trabalhava como professora de Educação Artística, viu-se em uma sala de aula com um grupo de estudantes agitados, “(...) ocupados em exercitar de modo barulhento sua sede de interrogar todos os mundos do mundo, sobretudo o porvir, muito pouco interessados, é claro, nos assuntos escolares” (MACHADO, 2019, p. 50). Diante da situação, passou a narrar o conto “O espelho”, de Machado de Assis. Nesse momento, o caos deu lugar a um silêncio atento e profundo dos adolescentes e que preenchia toda a sala de aula. Essa experiência é apontada pela autora como um dos marcos para a construção de sua jornada no Ensino da Arte pela Narração de Histórias.

Outra referência para nós está nas práticas e reflexões de Ana Mae Barbosa, com base nas pesquisas que vêm realizando há décadas acerca da leitura de imagem enquanto experiência significativa de Arte-Educação e, no contexto desta investigação, também de formação leitora, compreendida de modo expandido, em suas relações com a leitura de mundo e a formação artística em diferentes linguagens.

Além disso, a noção de *verbivocovisual* é um dos conceitos-chave que sustenta as discussões propostas e um dos pilares metodológicos desta pesquisa. O termo, criado pelo escritor irlandês James Joyce (1939), foi motor para as elaborações dos poetas Augusto de Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos (1975) no âmbito da poesia concreta. Para nós, é uma perspectiva que compõe nosso entendimento de performance oral poética, enquanto prática constituída pelas dimensões verbal (a palavra), vocal (as sonoridades da voz) e visual (a gestualidade do corpo) e aponta um caminho de interlocução com os estudantes participantes da pesquisa, cuja pergunta central formulamos da seguinte maneira: ações artísticas ligadas à palavra vocalizada a partir de textos literários, isto é, o que estamos nomeando de *performance oral poética*, movida por um *corpo-palavra-em-presença*, podem contribuir com a formação leitora deste público (no caso, uma turma de estudantes de Ensino Médio de uma escola pública de Feira de Santana, cidade do interior da Bahia)?

Percepções acerca das noções de *corpo-palavra-em-presença* e de *performance oral poética*

Sendo a tradição oral uma das matrizes de saber desta pesquisa, é relevante escutar a voz de Amadou Hampâté Bâ (2010), que parte de experiências africanas de oralidade (com foco nas regiões

de savana da antiga África ocidental francesa). De acordo com o tradicionalista malinês, é possível pensar a tradição oral como “herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos” (BÂ, 2010, p. 167). A tradição oral diz respeito a uma *presença particular no mundo*, “um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem” (Idem, p.169). O autor aponta para um dos aspectos fundamentais a serem observados em sociedades predominantemente orais: a ligação das pessoas com a Palavra. De acordo com ele, onde o testemunho, a comunicação e a transmissão de experiências e saberes ocorrem predominantemente pela oralidade, as pessoas estão comprometidas, em sentidos profundos, com a Palavra. Elas *são* a Palavra. Em tais sociedades, os sujeitos são, portanto, *corpos-palavra*, corpos que não se dissociam da palavra, elemento central na existência e aspecto fundante da relação com o conhecimento, com a espiritualidade, com a ancestralidade, isto é, com um modo de estar no mundo e em comunhão com o tempo.

No trânsito entre os tempos, passado e presente conversam por meio da materialização possibilitada pela palavra falada. Hampâté Bâ afirma que não se trata de “recordar” um saber antigo, mas de “trazer ao presente” uma experiência do passado para que todos participem dela, como “testemunhas vivas e ativas” do evento narrado, do conhecimento transmitido. Essa transposição temporal ocorre graças à *performance* de quem narra, de quem vocaliza.

A respeito disso, Leda Maria Martins (2003) explicita que, além da escrita, a voz e o corpo são também ambientes nos quais a memória se inscreve, por exemplo, em performances da oralidade. A poeta, ensaísta e pesquisadora brasileira nos ajudar a elaborar *corpovoz* como um “portal de inscrição”. Em performance, o corpo pode ser entendido enquanto “local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia; nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem” (MARTINS, 2003, p. 66). Nesse sentido, a palavra, compreendida como “sopro, hálito, dicção e acontecimento performático” (Idem, p. 67) é grafada no corpo em performance.

A autora forja, no bojo dessas reflexões, a noção de oralitura, significante ancorado na performance e grafia desenhada na palavra vocalizada e no movimento do corpo:

A esses gestos, a essas inscrições e palimpsestos performáticos, grafados pela voz e pelo corpo, denominei oralitura, matizando na noção deste termo a singular inscrição cultural que, como letra (littera) cliva a enunciação do sujeito e de sua coletividade, sublinhando ainda no termo seu valor de litura, rasura da linguagem, alteração significativa, constitutiva da alteridade dos sujeitos, das culturas e de suas representações simbólicas (MARTINS, 2003, p. 77).

Martins lança mão do termo “oralitura” em distinção ao de “oratura”, comumente utilizado para se referir em geral às tradições orais e suas marcas nas textualidades verbais. Enquanto “oratura” diz respeito ao corpus verbal, “oralitura” tem, como âncora, a performance.

A performance é assunto recorrente também no âmbito das reflexões do medievalista suíço Paul Zumthor (2007), entendendo-a a partir de inúmeras possibilidades conceituais: performance como reconhecimento, que concretiza o que é possível reconhecer, da virtualidade à atualidade; em contexto cultural e ao mesmo tempo situacional, é o que destoa de um certo ambiente e nele mesmo encontra lugar, ou seja, que se criou ali, atingiu a plenitude e ultrapassou o curso comum dos acontecimentos; a performance modifica o conhecimento, sendo não apenas um meio de comunicação, mas, comunicando, ela o marca; em uso mais geral, refere-se a um acontecimento oral e gestual – daí a implicação de um elemento fundamental, a presença de um corpo.

Na situação performancial, a presença corporal do ouvinte e do intérprete é presença plena, carregada de poderes sensoriais, simultaneamente, em vigília. Na leitura, essa presença é, por assim dizer, colocada entre parênteses; mas subsiste uma presença invisível, que é manifestação de um outro, muito forte para que minha adesão a essa voz, a mim assim dirigida por intermédio do escrito, comprometa o conjunto de minhas energias corporais. Entre o consumo, se posso empregar essa palavra, de um texto poético escrito e de um texto transmitido oralmente, a diferença só reside na intensidade da presença (2007, pp.68-69).

Destacamos que Zumthor não contrapõe leitura e oralidade ou escrito e vocalidade, mas aproxima esses universos por meio de uma noção de presença, que opera como uma interlocutora entre um campo e outro. Tal noção nos parece extremamente significativa ao analisarmos a ideia de performance oral poética, em que a presença do corpo é fundante e fundamental.

Em “Corpo cênico, estado cênico”, a performer e teórica da performance Eleonora Fabião (2010) discute o conceito de estado de fluxo do psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi enquanto estado alterado de consciência, extra-cotidiano, oposto a uma conduta caracterizada por ações automatizadas, dispersas e desatentas. Tal estado levaria a uma postura íntegra e engajada, em que o atuante seria capaz “de perceber, gerir e gerar o real”. A pesquisadora relaciona essa noção com uma certa ideia de presença:

O fluxo abre uma dimensão temporal: o presente do presente. A capacidade de conhecer e habitar este presente dobrado determina a presença do ator. Perder-se nos arredores do instante – na ansiedade do futuro do presente ou na dispersão do passado do presente – faz com que o agente se ausente de sua presença. A qualidade de presença do ator está associada à sua capacidade de encarnar o presente do presente, tempo da atenção. O passado será evocado ou o futuro vislumbrado como formas do presente (p. 322).

Além disso, a autora indica o caráter de “entre” do corpo presente que, quando em fluxo, não expressa um estado, mas *vibra* em estado. Contrapondo-se a ideias de profundidade, solidez e dicotomias, defende a densidade, a vibratilidade e o entrelaçamento dentro-fora. A presença operaria justamente num entre-lugar do nosso corpo com vistas ao que não está em nós: “longe de ser uma forma de aparição impactante e condensada, corresponde à capacidade do atuante de criar sistemas relacionais fluidos, corresponde à sua habilidade de gerar e habitar os entrelugares da presença” (p. 323).

Importa ressaltar ainda a relação entre performance e a noção de poético, em suas interlocuções com a poesia, enquanto gênero literário, e também para além dela. Se quem performa, de acordo com alguns dos significados da palavra, age, faz algo acontecer, restaura uma ação, a poesia tem mesmo algum parentesco com a performance. Décio Pignatari (1977) sintetiza:

A palavra “poeta” vem do grego “poietes = aquele que faz”. Faz o quê? Faz linguagem. E aqui está a fonte principal do mistério. (...) Para o poeta, mergulhar na vida e mergulhar na linguagem é (quase) a mesma coisa. Ele vive o conflito signo vs. coisa. Sabe (isto é, sente o sabor) que a palavra “amor” não é o amor – e não se conforma... (pp. 4-5)

Pignatari elabora uma definição de poeta que poderia ser utilizada também para artista, de um modo geral, e traz contribuições para pensarmos a noção de poético de forma ampliada em

articulação com a performance. Para Zumthor, a “performance é uma realização poética plena: as palavras nela são tomadas num conjunto gestual, sonoro, circunstancial tão coerente (em princípio) que, mesmo se se distinguem mal palavras e frases, esse conjunto como tal faz sentido” (2005, p. 87). Além disso, o medievalista distingue a prática discursiva poética como aquela que exige a “presença ativa de um corpo: de um sujeito em sua plenitude psicofisiológica particular, sua maneira própria de existir no espaço e no tempo e que ouve, vê, respira, abre-se aos perfumes, ao tato das coisas” (2007, p. 35). O poético estaria, portanto, profundamente, isto é, corporalmente, vinculado à dimensão de estesia, no que essa palavra toca tanto no que concerne aos sentidos quanto à percepção do “belo”, e mais especificamente ao prazer. Prazer que, para o autor, é um critério absoluto para identificar a natureza propriamente poética de um texto, sendo a performance o único modo vivo dessa espécie de comunicação. Ainda nas palavras dele: “A beleza vem a mais, como uma graça. Mas da presença gera-se um prazer. E o prazer é o mais alto valor do espírito, pois é ao mesmo tempo alegria e signo: o signo de uma vitória de e sobre a vida, esta vitória que nos faz humanos” (Idem, p.109).

Algumas considerações sobre o que é ou o que pode ser a leitura

1. A leitura é, ou pode ser, uma experiência com a *palavramundo*

Ao inventar o termo *palavramundo*, Paulo Freire sintetizou a sua percepção a respeito da leitura, inserindo mais essa noção na poética do seu pensamento. Para ele, o ato de ler começa muito antes da leitura da palavra, iniciando-se na leitura do quintal-mundo de uma pessoa. Posteriormente, a leitura da palavra não poderia acontecer pela ruptura ou pela descontinuidade de sua leitura do mundo. Em suas palavras, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2008, p. 11). A partir da proposta do educador, é possível extrair um movimento dialético de leitura – mundo-palavra-mundo-palavra-mundo... –, em permanente fluxo, cuja duração se dá enquanto uma pessoa se predispõe a ler a palavra e o mundo, isto é, durante todo o transcurso de uma vida. A perspectiva freireana abarca ainda a possibilidade de, por meio da leitura da *palavramundo*, elaborarmos nossa atuação no mundo, tendo em vista um horizonte de transformação:

Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2008, p. 20)

A leitura seria, portanto, propiciadora da construção de uma intimidade com o mundo, partindo da própria realidade e sendo realizada com base em um trânsito entre o próprio mundo e um “mundo alargado” que compreenda outras relações sociais, modos de vida, experiências. Dessa forma, é possível pensar em um trânsito entre o espaço privado e o espaço público, entre o íntimo e o compartilhado, nos termos de Michèle Petit (2013). A autora reflete sobre esse diálogo a partir das indagações do historiador francês Roger Chartier a respeito das origens culturais da Revolução Francesa, em que ele desenvolve um argumento segundo o qual um certo modo de leitura inédito até então, e não propriamente o conteúdo dos livros, uma nova relação com o texto, enfim, uma atitude mais livre e crítica diante de obras da cultura escrita teria contribuído para o surgimento de um novo espaço público. A leitura, de caráter dessacralizado e não-reverente, despojada inclusive da autoridade estatal, seria um agente significativo para a construção de um âmbito de intimidade e, ao mesmo

tempo, de coletividade. Além disso, de acordo com Petit, não há uma oposição entre intimidade e sociabilidade, uma vez que, quando lemos, podemos transitar por paisagens profundamente pessoais e, ao mesmo tempo, experimentar a nossa humanidade compartilhada.

Essa possibilidade de a leitura se materializar em uma experiência com a *palavramundo* diz respeito justamente a esse movimento de leitura do próprio mundo, da palavra e, por conseguinte, do mundo que se alarga paulatinamente nesse processo. Indo mais além, afirmamos que a leitura, nessa perspectiva, é contato e investigação da própria subjetividade, de um mundo íntimo, pessoal, e também de um mundo constituído por outras subjetividades – no limite, de outros mundos. Dessa forma, o encontro com um texto, com uma outra voz, por meio da leitura, possibilita um contato consigo e também aberturas para o mundo.

2. A leitura é um direito humano

Michèle Petit relaciona a leitura, em chave psicanalítica, ao trabalho realizado pelo inconsciente durante o sonho. Antonio Candido (2004) tece relações semelhantes em sua análise acerca da importância da literatura no processo humanizador e na construção de uma sociedade menos desigual. Para ele, “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2004, p. 175).

O crítico literário afirma que não é possível viver sem estar em contato com alguma espécie de fabulação e o sonho seria a expressão da presença indispensável desse universo em nossa vida. Dessa forma, a literatura, concebida em sentido amplo, corresponderia a uma necessidade vital para o ser humano, cuja satisfação constitui um direito. Um direito humano.

As reflexões do autor nos apontam para a potência da literatura – e, aqui, estendemos o debate à leitura – no que se refere ao impacto subjetivo, no plano do sujeito, e social, no âmbito dos direitos. O nível humanizador inicial da literatura estaria na força de sua palavra organizada. “A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (Idem, p. 177). Nesse sentido, a literatura, nas palavras de Candido, nos organiza, nos liberta do caos e nos humaniza; portanto, negar a sua fruição é mutilar a nossa humanidade (Idem, p. 186). Em segundo plano, a literatura pode ser abordada em um contexto “de restrição de direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos” (Idem).

Este pensamento dialoga profundamente com as perspectivas de Petit (2013). Para a antropóloga francesa, todas as pessoas têm direitos culturais, como o direito ao imaginário e o de se apropriar de bens culturais, que contribuem para o conhecimento de si, a fabulação, o exercício de alteridade e a construção de pensamento crítico, isto é, o “direito de pertencer a uma sociedade, a um mundo, através daquilo que produziram aqueles que o compõem: textos, imagens, nos quais escritores e artistas tentam transcrever o mais profundo da experiência humana” (PETIT, 2013, pp.23-24). É por meio dessa percepção que construímos a abordagem metodológica de nossa proposição.

Delineamentos metodológicos de uma proposta de ação

No encontro entre os campos mencionados, Arte-Educação, Literatura e Artes Performativas, a pesquisa vem sendo elaborada no contexto maior da formação poética, onde encontra-se a formação leitora, compreendida como um processo que se dá ao longo da vida de uma pessoa, desde os seus primeiros instantes, e a partir dos quais ela vai construindo o seu repertório de leituras – de mundo, de situações, mas também de obras artísticas em diferentes linguagens e da palavra (vocalizada e escrita).

Tendo em vista a importância de garantir a leitura literária enquanto direito humano, de caráter cultural, e considerando as referências teóricas apresentadas, elaboramos uma proposta de ação voltada para a realização de uma sequência de encontros propostos pelas pesquisadoras com um grupo de 25 estudantes de Ensino Médio, no Colégio Estadual Ernesto Carneiro Ribeiro, localizado na cidade de Feira de Santana (BA). Tais encontros, caracterizados por ações de performance oral poética, serão seguidos de conversa com esse público, para posterior registro e análise. Com base em um repertório variado de textos literários, como contos, poemas, fragmentos de romances e de dramaturgias, as ações serão criadas em formatos artísticos diversos, que terão a palavra vocalizada como eixo central e motor: narração de histórias, poesia performatizada, cena teatral, leitura em voz alta. Após a experiência, o grupo de estudantes será convidado a partilhar suas impressões, elaborações da fruição e da produção de sentido realizada a partir da experiência, e como apreendeu as diferentes dimensões de leitura de tal performance, bem como os seus diferentes *textos* (o da palavra, o da voz, o da gestualidade). Nessa interlocução, as pesquisadoras fornecem informações e referências a respeito dos textos performados em um processo de *contextualização*, em diálogo com a proposta de Ana Mae Barbosa no que se refere à leitura de imagem ligada à localização da obra de arte no tempo e explorando suas circunstâncias (BARBOSA, 1989, p. 178). Importante sublinhar que a proposição se caracteriza numa prática dialógica e de escuta, sem redução da leitura de uma obra de arte em um “questionário” ou em um “jogo de questões e respostas” (Idem), empobrecendo a experiência de fruição e construção de pensamento.

A finalidade última é contribuir com a formação poético-leitora dos estudantes e realizar um trabalho de Arte-Educação com foco na linguagem literária, já o objetivo inicial e imediato é verificar de que modo este público leitor – “leitores/as de oralidades” –, formado por diferentes subjetividades leitoras, realiza a *leitura* das performances. Uma leitura *verbivocovisual*. O termo, discutido pelos poetas e teóricos da poesia concreta Augusto de Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos, diz respeito a uma das orientações centrais para a análise da experiência leitora das performances que serão oferecidas a esse público: “(...) estruturação ótico-sonora irreversível e funcional, e, por assim dizer, geradora da ideia, criando uma entidade todo-dinâmica, ‘verbivocovisual’ – é o termo de Joyce – de palavras dúcteis, moldáveis, amalgamáveis, à disposição do poema” (CAMPOS; PIGNATARI; CAMPOS, 1975, p. 34). A noção de verbivocovisual diz respeito às dimensões do texto poético, identificadas por Haroldo de Campos (1975, p. 49), como conteudística, ligada aos comandos da palavra e seus significados, acústico-oral, isto é, sua potência sonora e vocal, e gráfico-espacial, ou seja, em sua força (e forma) imagética, visual.

Debatido pelos autores inicialmente no âmbito da poesia, o neologismo nos parece fértil no contexto de nossas teorizações e práticas (isto é, nossa práxis) tanto no que se refere à criação das ações poético-performativas quanto em relação a uma perspectiva para estimular a conversa com o grupo de estudantes e, posteriormente, a análise da produção de sentido realizada por eles. Como o público apreendeu, elaborou, recriou a performance em suas dimensões verbal (a palavra), vocal (as sonoridades) e visual (a imagética corporal)? De que forma leu esses diferentes *textos* apresentados na performance? Em outras palavras, como realizou a sua leitura verbivocovisual? A partir dessa questão, outras perguntas começam a nascer... Essa primeira experiência de leitura, mais apreensível de modo imediato, que diz respeito a uma formação poética e leitora, em sentido ampliado, pode ter algum impacto nas práticas de leitura da palavra escrita? E como esse exercício de leitura verbivocovisual de uma performance pode compor, alterar, enfim, impactar a leitura de mundo desse público?

[...] a construção da capacidade de produzir e compreender as mais diversas linguagens está diretamente ligada a condições propícias para ler, para dar sentido a expressões formais e simbólicas, representacionais ou não, quer

sejam configuradas pela palavra, quer pelo gesto, pelo som, pela imagem. E essa capacidade relaciona-se em princípio com a aptidão para ler a própria realidade individual e social. (MARTINS, 1982, p. 65)

Em diálogo com Maria Helena Martins, pesquisadora de perspectiva freireana, entendemos que as leituras que serão feitas das performances orais poéticas estarão vinculadas às leituras de mundo que cada pessoa que compõe o grupo participante da pesquisa vem forjando ao longo de sua vida. Além disso, não se pode perder de vista o contexto social e cultural dos sujeitos, dimensão implicada na leitura de mundo e na leitura das experiências propostas, sem desconsiderar ainda as singularidades de cada pessoa do grupo. Nesse sentido, propomos ações que estimulem os estudantes a investigar recursos próprios para a confecção de suas leituras (de mundo, da palavra). Talvez haja aí um caminho para concretização do acesso à literatura como direito, tal qual defende Antonio Candido, ativando possibilidades de fortalecimento de uma especificidade humana, como lembra Michèle Petit, ligada à fantasia e à simbolização.

REFERÊNCIAS

- BÂ, Hampaté Amadou. **A tradição viva**. In: KI-ZERBO, Joseph. História Geral da África. Brasília: UNESCO, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados, Volume: 3, Número: 7, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>.
- CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos (1950-1960)**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.
- FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. In: **Revista Contrapontos** – Eletrônica, Vol. 10 – n. 3 – p. 321-326 / set-dez 2010.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2008.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.
- LORDE, Audre. Usos do erótico: o erótico como poder. **Irmã Outsider**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MACHADO, Regina. Memoriar, a que será que se destina? **Revista Sentidos da Cultura/Universidade do Estado do Pará**. V.5, N.8. Belém: EDUEPA, Jan/Jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/sentidos/article/view/2022>
- MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. In: **Letras**, nº 26, 2003, p. 63-81. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PIGNATARI, Décio. **Comunicação poética**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.
- ZUMTHOR, Paul. **Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios**. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.
- _____. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

A LITERATURA-ARTE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UM ESTADO DA ARTE

Jéssica O. de Pádua²³⁹

Alessandra Cardoso de Freitas²⁴⁰

RESUMO: Este texto apresenta uma parte da pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte intitulada “Ler com Arte: a arte como potência na mediação literária”. Tem como objetivo apresentar e refletir sobre o estado da arte da pesquisa em educação que relaciona a Literatura dentro do seu aspecto estético representado pelo conceito de Literatura-arte, baseado em Souza (2011) relacionada aos estudos de Dewey (2010) e Eco (2003). A discussão, construída a partir do estado da arte da investigação acadêmica, busca debater a ausência da percepção da arte literária ligada ao viés utilitário e moralizante elencado à literatura infantil desde sua origem.

Palavras-chave: Literatura-arte, pesquisa em educação, arte literária, experiência estética.

Este artigo parte de pesquisa de mestrado surgida como resposta às inquietações oriundas das práticas pedagógicas, como mediadora de leitura em bibliotecas escolares e como arte-educadora na rede municipal e estadual de ensino no estado do Rio Grande do Norte, atuando há mais de uma década. Ainda como professora de arte, atendendo a todas as séries da educação básica, constatei que a dificuldade de ler dos alunos era acompanhada pela ausência da compreensão sobre arte, marcada pelo desenvolvimento insuficiente da experiência estética. John Dewey (2010) teórico basilar em meus estudos, entende que a compreensão estética só se dará a partir da astúcia da natureza da produção artística, aliada ao deleite da percepção (Dewey, 2010, p. 73), e isso se dá a partir da experiência.

Os estudantes, inexperientes no contato aprofundado com as linguagens artísticas, apresentavam fragilidades de compreensão do que liam, seja um texto informativo, como aqueles presentes nos livros didáticos, sejam textos de ordem literária e artística, como poemas, contos, pinturas, músicas, filmes, cenas e coreografias. As obras de arte se apresentam como um grande desafio à interpretação deles. Muitos só classificavam o percebido nas obras apoiados no gosto pessoal: “legal”, “bonito”, “chato”, “estranho”, “feio”. Eram essas as respostas após apreciação artística. Sophie Curtil, artista plástica, gravadora, editora e ilustradora francesa atuante sobretudo na literatura infantil, citada por Michele Petit (2019), pondera sobre a educação artística e cultural: “uma educação para arte solicita particularmente a sensibilidade, a instrução, o espírito de síntese, suscita a analogia e a metáfora que estão cruelmente ausentes no ensino analítico e racional dominante” (CURTIL apud PETIT, 2019, p.193).

239. Arte-educadora atuante pela SEEC/RN e SME/ Natal, especialista em educação musical (UFRN, 2012), em Literatura e ensino (IFRN, 2021) e no ensino do teatro (IFRN, 2023). Mestranda do PPGEd/ UFRN. E-mail: jessipaduaartes@gmail.com.

240. Graduada em Pedagogia (1995) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com Mestrado (2002) e Doutorado (2005) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UFRN). Professora adjunto I pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa Ensino e Linguagem (UFRN). E-mail: alessandra.freitas@ufrn.br.

A partir dessa percepção, comecei a estudar estratégias de mediação de leitura apoiadas em metodologias ativas do ensino da arte, na perspectiva da promoção da leitura com atividade prazerosa: atividade lúdicas sonoras, jogos cênicos, oficinas de ilustrações e pinturas, oficinas de dança-teatro, leituras dramáticas, além de atividades ligadas à arteterapia foram adotadas como estratégia de preparação para a mediação de leitura.

Como resposta, houve uma considerável aceitação às atividades propostas, acompanhadas da participação dos estudantes, além da ampliação dos empréstimos de livros de literatura para leitura livre, desvinculada de objetivo pedagógico guiado pelo professor, como nos elucida Zumthor sobre o exercício da leitura:

ora, em certos casos (que é preciso definir), a leitura deixa de ser unicamente decodificação e informação. Somam-se a isto e, em casos extremos, em substituição, elementos não informativos, que têm a propriedade de propiciar um prazer, o qual emana de um laço pessoal estabelecido entre o leitor que lê e o texto como tal. Para o leitor, esse prazer constitui o critério principal, muitas vezes único, de poeticidade (literariedade). (ZUMTHOR, 1990, P. 24).

A proposta de mediação de leitura literária, a partir da concepção de performance do corpo, desenvolvida por Zumthor (1990), apresenta o texto literário em consonância com a poética do autor: "(...) um discurso se torna de fato realidade poética (literária) na e pela leitura que é praticada por tal indivíduo (ZUMTHOR, 1990, p.24), de modo a provocar nos estudantes a percepção dos sinais motivados pela experiência estética. "Toda obra de arte segue o plano padrão de uma experiência completa, fazendo que seja sentida de maneira mais intensa e concentrada" (DEWEY, 2010, p.134), seja através das linguagens artísticas ou literárias, contemplando os efeitos de encantamento e aprendizagem concomitantes acerca da leitura – estética e literária – do texto apreciado.

A fim de esclarecer a ligação privilegiada entre a literatura e a arte, iniciei a pesquisa no mestrado, percebendo que a arte e a literatura conversam como linguagens e interagem a favor do ensino e da aprendizagem por meio da leitura estética e literária. Essa ideia, mesmo que bem aceita no meio acadêmico, ainda não havia sido investigada a fundo, principalmente tratando-se de uma abordagem metodológica. Petit também observa essa lacuna:

seria estimulante explorar mais minuciosamente o que é específico à mediação pelo texto literário, pelo desenho, pela realização audiovisual etc., precisar a contribuição de cada uma dessas atividades, de cada um desses modos de simbolização, a partir da experiência dos que a eles se entregam (PETIT, 2009, p.145).

Assim, tenho empreendido investigação acadêmica em andamento pelo mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, inclinada à defesa do que chamaremos de Literatura-arte, abordando os aspectos estéticos da arte literária e observando ainda como a literatura é tratada nas pesquisas acadêmicas correlatas ao processo educacional. Entendemos que a literatura-arte potencializa a aprendizagem da leitura concomitantemente ao desenvolvimento da sensibilidade estética e, portanto, necessita ser vista como obra de arte e ter sua presença assegurada, tanto na pesquisa em educação quanto nas práticas educativas na sala de aula.

Sabe-se que a literatura se encontra dentro do campo da arte, da arte com a palavra, que só se consolida quando sua obra se encontra com seu público – o leitor - através das três categorias básicas da experiência estética - *poesis* (consciência criadora), *aisthesis* (consciência perceptora) e *karthisis* (experiência subjetiva) (JAUSS, 1979, p.102). Hans Robert Jauss, coautor da teoria da

estética da recepção junto a Wolfgang Iser, percebe o leitor não como mero decodificador ou receptor passivo da obra literária; este último, a partir da experiência estética, recria e dá sentido e significado próprio ao texto:

em todas as relações entre as funções, a comunicação literária só conserva o caráter de uma experiência enquanto a atividade da *poesis*, da *aisthesis* ou da *kartharsis* mantiver o caráter de prazer. Esse estado de oscilação entre prazer sensorial e mera reflexão nunca foi descrita de forma tão incisiva em que um aforismo de Goethe, que, aproximando-se aí da teoria moderna da arte, já antecipava a inversão da *aisthesis em poesis*: “há três classes de leitores: o primeiro, que goza sem julgamento, o terceiro que o julga sem gozar, o intermediário, que julga gozando e goza julgando, é o que propriamente recria a obra de arte. (JAUSS, 1979, p.103).

A percepção estética do texto literário oportuniza a construção de horizonte de expectativas e aprendizagens, maiores e encantadoras ao aluno. A arte, enquanto proposta de percepção da realidade, pode sensibilizar o aluno para ler, ouvir, interpretar e sentir o texto literário. Ler com arte é, além de entender a história lida, compreender a história percebendo-a estética e sinestesicamente.

Literatura como arte: a arte na literatura

Defino Arte a partir de Dewey para o qual “a arte denota um processo de fazer e criar” (2010, p.126); esta tem uma proposição estética que seria “a experiência como apreciação, percepção e deleite” (2010, p.127). Para ele, para qual há uma relação inerente entre arte e estética, sendo estas entendidas respectivamente como fazer criativo, resulta num produto artístico e na apreciação do produto deste fazer, que se permutam e consolidam-se, através de um processo que ao mesmo tempo é sensorial e intelectual, denominado por ele como experiência estética. O sensorial aqui denota os sentidos e os sentimentos no campo da emoção, que na visão deste autor consolida e valida toda experiência, tornando-a singular. A aprendizagem está incluída nesse tipo de singularidade, já que “a ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significados; aprendê-lo é o objetivo de toda a compreensão” (DEWEY, 2010, p.122).

Para o conceito de Literatura evoco Antônio Cândido (2012), em defesa da literatura como direito humano:

chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.” (CÂNDIDO, 2012, s.p.).

Para o autor, a literatura é uma manifestação social presente em todas as culturas e em todos os tempos, afirmando ainda que não há possibilidade de existência humana sem a confabulação, a necessidade de criar narrativas poéticas por meio da linguagem da palavra (CÂNDIDO, 2012, s.p.).

Duarte Junior (1994) observa o fenômeno estético presente na literatura e defende o conhecimento humano como um jogo dialógico entre o que é sentido e o que é simbolizado pela linguagem, sendo a palavra o elemento transformador do mundo (DUARTE JUNIOR, 1994, p.19). No entanto, para o autor, a linguagem não é capaz de apresentar a natureza dos sentimentos, somente os comunica; esta inflexão da linguagem é suprida pela arte, na tentativa de apresentar os sentimentos em seu instante. Assim, ao tratar da literatura e da poesia, enquanto linguagem empregada de forma artística, o

autor delimita que, nesse caso, ela altera sua forma, prioritariamente para comunicar, para definir e para “procurar explorar ao máximo seu polo expressivo, distanciando-se da simples transmissão de conceitos” (DUARTE JUNIOR, 1994, p.47).

Tanto Dewey como Duarte Junior consagram à arte e à literatura o papel marcante da expressão do sentir, ainda reforçando a necessidade da proposição do artista/autor para que a percepção estética seja efetiva. Nesse ponto, concordamos com ambos, na afirmação que a intenção do artista/autor é a percepção da linguagem de forma estética, marcada por uma nova visão dos signos, sons, gestos, movimentos e palavras.

No tocante à relação conceitual entre arte e literatura, trataremos de autores e suas concepções de literatura a fim de construir a ideia que temos dessa forma artística, a qual não se resume na ideia simplista da “arte das palavras”, e avançamos no conceito de literatura-arte evocado neste artigo.

Iniciamos com Cândido (1972), com sua palestra intitulada “A literatura e a formação do homem”, na qual elucida a principal função da literatura: a humanização. Reunindo-se com a função psicológica, que nos permite fantasiar, a função formadora busca desenvolver a reflexão através da ética, aliada à função social – o reconhecimento da realidade. Já a função humanizadora da literatura utiliza a linguagem para percepção, na tentativa de entender a experiência humana (CÂNDIDO, 1972, p. 82-86).

Umberto Eco (2003) suscita características e funções da literatura como: constituir um patrimônio coletivo; desvelar identidade e comunidade; dar liberdade à interpretação ao mesmo tempo que constrói verdade (ECO, 2003, p. 10-11). O autor reafirma a função educativa da literatura, assim como Cândido, entendida por ele como educar para a liberdade e a criatividade, o destino e a morte. Esta última, metaforicamente, nos remete à catarse de Aristóteles, ponto alto do sofrimento encenado que nos traria a sensação única e viva do sentir e compreender, fruição chamada por Dewey (2010) de experiência estética.

Percebamos que ambos conceitos e ideias do que vem a ser a literatura, a contempla como objeto que sensibiliza, liberta, faz o leitor perceber-se como pessoa histórica-social presente no mundo que se traduz através das palavras e da linguagem. Isso só é possível pela sua vertente artística, que o faz ler sentindo e sentir lendo. Partindo desse princípio, alcançamos a concepção de literatura-arte, ideia basilar deste estudo, quando a leitura só tem sentido na fruição, como nos traz brilhantemente Souza (2011).

Partindo disso, a compreendemos como arte povoada e significada por indivíduos e por uma multidão simbólica de personagens; como arte que promove encontros com ideias perturbadoras e organizações linguísticas estranhas; como arte que é experiencial, pois aciona sensações e sentimentos do ser; como arte que se utiliza de um instrumento poderoso, a palavra, para envolver o ser em uma reflexão social; como arte produto e destino de uma subjetividade com vistas à humanização; como arte que humaniza e torna acessível a bagagem humana e cultural. (SOUZA, 2011, p.93).

A literatura-arte, que a grafia torna redundante propositalmente, nos provoca a percepção da arte na literatura, aquela promove a humanização que suscita Cândido pela leitura-fruição – outra grafia redundante. Ora, se literatura está no campo estético da palavra, toda literatura é arte? Assim, toda leitura é fruição?

Tomando empréstimo à linguagem matemática transmutada em metáfora, afirmo: a fruição está para a leitura de literatura assim como o fermento está para o pão; sem o primeiro, o segundo pode até alimentar, mas não sacia, não traz o gosto/gozo do sabor, não amplia o paladar. Rememoro Dewey

(2010) ao salientar sobre a intencionalidade do autor/leitor: é preciso alinhar-se aos objetivos do autor na recepção da obra, à percepção do leitor. A arte se faz desafiante àqueles com pouco repertório. Poeticamente, Eduardo Galeano (2002) exemplificou essa necessidade no microconto “a função da arte/1”, conto presente na obra “O livro dos abraços”:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, s. p.).

A arte ensina a olhar, assim como a leitura de literatura ensina a ler, a fruir o texto. A literatura-arte - esse substantivo composto - que nesse estudo será chamada somente pelo seu nome simples - literatura, o é porque acredito, toda literatura é arte e deve ser lida como tal. O processo de leitura de literatura permeada pela experiência estética, atenta a fruição, promove o prazer de ler, extasiado - em *karthasis* - como aquele que se depara, pela primeira vez, frente à imensidão do mar.

A literatura-arte nas pesquisas acadêmicas em educação

Sobre o meu objeto de estudo - a literatura articulada à arte no momento da mediação literária, constitui o estado da arte da temática coletando no mês de maio do ano de 2023, no Catálogo de Dissertações e Teses (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram selecionados dois trabalhos acadêmicos elaborados entre 2018 e 2022, mediante as seguintes palavras-chaves: Literatura articulada à Arte; Mediação de Leitura Literária, Experiência Estética, Educação Estética, Literatura Infantojuvenil; refinando pelos seguintes requisitos: trabalhos de mestrado e doutorado, aplicados à grande área das ciências humanas, concentrados na área de da educação, cultura e linguagens.

Identificamos várias dificuldades relacionadas à temática, como o fato de as pesquisas ligadas à literatura se concentrarem na promoção de leitura na turmas do ensino médio; a ideia, quase unânime, quando se trata da articulação entre literatura e arte, que a mediação está condicionada à contação de histórias e não na leitura de literatura, em sua maioria voltada ao lúdico do público da educação infantil; pesquisas centradas no aspecto instrumental da leitura de literatura, como viés utilitário para ação pedagógica; ou ainda, focando na arte como simples entretenimento, lançada como “isca didática”, visando o processo de leitura para ‘domesticação’ da criança ou para ajudar na animação da leitura pelo mediador.

A primeira dissertação elencada para análise desse estado da arte foi apresentada no ano de 2018 pela docente Zenaide Aparecida Negrão, com o título “A cartola mágica das palavras: o encantamento na formação do leitor”, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza - PPGEN, na cidade de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Esse estudo centra-se numa proposta de ensino de “leitura sedutora e lúdica”, objetivando a construção de um produto educacional, como um manual de atividades para orientação inicial voltada à formação de leitores, além de um curso de formação continuada, ambos direcionados a estudantes do curso normal (magistério de nível médio) (NEGRÃO, 2018, p. 13). Observa-se que a autora tem como objetivo

A proposta é rever os processos de letramento, aprimorando as técnicas e recepção do texto, oferecendo um material simples, objetivo, fruto da pesquisa e também da experiência da pesquisadora e de sua orientadora, desenvolvido e compilado ao longo de anos em sala de aula, numa tentativa de auxiliar a resolução do problema: como promover, principalmente quanto aos professores, o interesse pela formação do leitor. (NEGRÃO, 2018, p.13).

Tendo como corpus obras de escritores brasileiros de ficção, com ênfase aos gêneros histórico e policial, abordando temas de denúncia social, além de poesia dentro do gênero infantojuvenil, a autora defende a leitura de literatura desde os primeiros momentos da alfabetização e a promoção da leitura de forma lúdica, sedutora ao aluno, guiado pelo professor leitor da pesquisa dela e recém-formados em nível médio do curso Normal.

Negrão (2018) se aproxima desta pesquisa quando busca promover a formação de leitores pelo prazer da leitura ainda na infância. No entanto, entendemos que há o discurso ambíguo, ao aliar a leitura de literatura junto a tarefas de escrita e leitura, vinculando a literatura a um caráter utilitarista. Defendemos que a aula de leitura deve ser vista como aula de literatura, apoiada na mediação e na apreciação da leitura literária propriamente dita, sem intenção de “uso” do texto literário para ensinar a ler e escrever, nos remete ao que Souza chamou de *apologia da escrita* (SOUZA, 2011, p.89-90).

Da mesma forma, não acreditamos num ensino de literatura padronizado a partir de um “manual”, já que as crianças devem ser observadas como sujeitos únicos, que mesmo pertencendo a mesma faixa etária e grupo social apresentam suas subjetividades, impossibilitando a adoção de ações pedagógicas padronizadas para emprego didático da literatura, assim como no ensino da arte.

A segunda investigação, a tese “A literatura infantil pelo olhar da criança”, da pedagoga pesquisadora Maria Elisa de Araújo Grossi, defendida também em 2018, foca na análise da recepção por crianças das obras altamente recomendadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), no ano de 2015. A pesquisa intenciona coletar e refletir sobre a recepção de crianças do primeiro ano do ensino fundamental sobre as obras recomendadas para as leituras deste público, mas que, ambigualmente, são selecionadas por adultos. A autora faz parte de um dos grupos de pesquisadores que ajudam na análise e seleção dessas obras e fez a checagem junto de pequenos grupos de crianças a partir de círculos de leitura. Uma das justificativas da autora para tal pesquisa foi

o acesso aos livros a serem selecionados para a atribuição do selo Altamente Recomendável permite, também, a identificação de uma diversidade de propostas de literatura para a criança e esse aspecto suscitou o desejo de uma investigação mais qualitativa em relação ao olhar da criança sobre os livros a elas endereçados. (GROSSI, 2018, p.22).

A percepção e a recepção dos adultos em relação às obras literárias recomendadas para o público infantil, quase sempre, não observam – ainda mais qualitativamente, as recepções das próprias crianças a tais livros. A pesquisa qualitativa trata daquilo que é imensurável, marcada pela interpretação de fenômenos e atribuição de significados (PRODANOV, 2013, p. 70).

Grossi (2018) se aproxima da nossa pesquisa quando abarca a literatura infantil; uma das marcas dessa pesquisa – com alinhamento conceitual de literatura como arte fundamental apoiada em Regina Zilberman (2003), além da observação da recepção literária das crianças, utilizando a estratégia

círculos de leitura planejados para leitura em voz alta das obras analisadas pela pesquisadora. Tal ação didática, norteadas em perguntas estratégicas, busca compreender como se dava a percepção e a recepção literária pelas crianças, além de mediar a conversa. Foi traçada como metodologia de pesquisa baseada no método chamado *Círculo de leitura* pelo pesquisador Rildo Cosson, caracterizada como processo dinâmico semiestruturado como uma conversa, no qual as crianças teriam maior oportunidade de fala: “caberia a essa, formular algumas perguntas apenas para iniciar o diálogo e motivar a fala dos pequenos leitores. Havia a possibilidade de outras perguntas surgirem, a partir das considerações dos pequenos leitores. (GROSSI, 2018, p. 207).

Perguntar e construir diálogo sobre a leitura é uma das propostas de atividade para o momento de pós-leitura da Experiência de Leitura com Andaimes – a Andaimagem, metodologia desenvolvida por M. Graves e B. Graves (1990) escolhida para instrumentar nossa pesquisa quanto à mediação da leitura. No método da andaimagem, a pergunta não se destina somente à verificação da resposta “certa” e sim na escuta ativa do estudante leitor, a fim de compreender o processo de leitura a partir da recepção deste sujeito, como coautor/cocriador, através da experiência da leitura do texto literário.

Questionamento é frequentemente usado e é uma atividade segura. Atividades de questionamento dão aos professores a oportunidade de encorajar e promover o pensamento de ordem superior - de levar os estudantes a enfrentar o material, a interpretar, a analisar e avaliar o que eles leram. (...) É claro, os professores não são os únicos que devem fazer perguntas depois da leitura. Os estudantes podem fazer perguntas entre eles, eles podem perguntar aos professores, e eles podem fazer perguntas que eles planejam responder através de leituras futuras. (GRAVES; GRAVES, 1995, p.12).

Apesar desse estreitamento, percebemos que a leitura no trabalho de Grossi (2018) não explicita alguma proposta de mediação de leitura, empregando somente leitura em voz alta das obras escolhidas pelas crianças, sendo 4 obras lidas em cada círculo de leitura. Em nossa proposta investigativa, elencamos 1 obra literária para cada encontro, explorando profundamente possibilidades de articulação entre linguagem artística e literária, seguindo o modelo da andaimagem, com momento de pré-leitura, da leitura propriamente dita e de pós-leitura.

Discussão: Por que a Literatura não é investigada como arte nas pesquisas acadêmicas em educação?

A ausência de pesquisas acadêmicas no âmbito da literatura articulada à arte voltada à mediação de leitura evidencia dois pontos de cisão percebidos na educação voltada a crianças: primeiro - a distância entre a percepção da literatura como arte e a prática da leitura na escola, desarticulando o texto literário da estética presente na obra literária, sem oportunizar a fruição e, por consequência, o prazer da leitura literária. Amarilha (1997) trata disso quando observa a problemática dos docentes em relação à poesia.

Enquanto se fala de fruição do texto, na necessidade em se relacionar com a literatura de forma libertadora, a verdade é que pouca atenção tem se dado aos componentes da literatura quase transformam em objeto de prazer e, por tanto, desejada pelos seus usuários. É difícil falar de prazer para quem nunca o experimentou. No entanto, entendo que mais difícil ainda é ensinar a encontrar prazer no texto quando nós mesmos não nos deparamos com esse momento. (AMARILHA, 1997, p.25).

O segundo ponto a ser observado é a formação pedagógica-didática que não contempla o ensino e a mediação de leitura literária por educadores de crianças. Acredita-se que a literatura só pode ser ensinada por docentes ligados às línguas, ou ainda, somente no ensino médio, desconsiderando a literatura infantil e juvenil do âmbito de obras literárias contempladas pelo ensino, como pertinentes e importantes para a formação de leitores.

Amarilha (1997) já evidenciava a problemática da vacância da literatura na prática didática em suas pesquisas anteriores, quando retoma o dado de que somente 25% dos professores de linguagens promoviam o ensino da literatura mesmo que de forma assistemática; a literatura era vista pela maioria dos educadores como conteúdo pouco significativo (AMARILHA, 1997, p.17). Após essa constatação, Amarilha (1997) apresenta aspectos significativos da oralização de narrativas como: a demonstração de interesse dos alunos em ouvir a leitura de literatura; a função organizadora proposta pela narrativa, como a busca de sentido; a participação no jogo da narrativa, ativa na antecipação na resolução da situação do personagem, provocando a inteligência do leitor; além de ampliar o domínio das regras da narrativas, o que posteriormente será uma habilidade requisitada na escrita, finalmente privilegiando a formação de futuros leitores (AMARILHA, 1997, p. 19-22). Conclusiva, a autora defende a necessidade do domínio dos aspectos teóricos da estrutura narrativa e sua importância pelos docentes para o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem pelos estudantes, para que “a prática da literatura na escola tenha, de fato, um objetivo que lhe faça jus” (AMARILHA, 1997, p.23).

Ademais, criticamos o emprego das práticas artísticas como subterfúgio lúdico. Evocar a arte somente ao aspecto facilitador é reduzir a arte a mero entretenimento, para o efeito animador no processo de leitura. Buscamos na arte o suporte multimodal do sensível, para a ampliação da percepção da poética literária proposta na experiência aliada ao som – ao corpo – ao movimento – marcada na experiência estética da música, do teatro e da dança, aliadas à literatura.

A arte educa os sentidos para perceber profundamente o mundo e suas narrativas, como elucida Vigotsky (2013): “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” (VIGOTSKY, 2010, p. 342). A educação estética da literatura alicerçada na experiência estética no processo da leitura e fruição une pensamento, sentimento e amplia o repertório cognitivo, objetivo fundamental à educação: à promoção do saber junto a criticidade do saber ser.

Defendemos a permanência da literatura infantil aplicada à educação por seu caráter humanístico e emancipatório, observado quando lemos literatura como arte, através da experiência estética consolidada pela fruição. Relegar à literatura recurso didático para fazer atividades de leitura e escritas após a apreciação da obra literária é contrário à proposta da arte literária, elencada por Kafta, citado por Manguel (2021, p.111-112): “No fim das contas, penso que devemos ler somente livros que nos mordam e piniquem. (...) Um livro tem de ser um machado para o mar gelado de dentro de nós. É nisso que acredito”. A proposição/provocação que uma obra literária pode fazer a nossa imaginação, atinge nosso pensar e nossa vivência. Não há atividade escrita repositória que alcance a ampliação de horizonte cognitivo e emocional, que consiga acercar o que a experiência estética vivenciada na leitura literária proporciona.

Por isso, adentro a esta investigação ciente da pertinência de sua temática, pois acreditamos que a literatura - que é arte - deve ser experienciada a partir da leitura estética, e que esse processo seja direcionado didaticamente sem desmerecer o prazer da fruição e da experiência estética, fatores consolidantes para formação de leitores - algo almejado por muitos na educação brasileira.

Referências bibliográficas

- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Vozes, Petrópolis; Natal: EDUFRRN, 1997.
- CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Revista para publicação em, v. 8, p. 8, 1972.
- _____. **O direito a literatura**. IN: O direito à literatura / organizadores: Aldo de Lima...[et al.] – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- DEWEY, John. Ter uma experiência. IN: **Arte como experiência**. Org. Jo Ann Boydston; São Paulo: Martins Fontes, p.109-141, 2010.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que Arte-educação?** 7ª ed. Campinas: Papirus, 1994.
- GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: **Reading**. UK. April.1995.
- GROSSI, Maria Elisa de Araújo. **A literatura infantil pelo olhar da criança**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. - Belo Horizonte, 2018
- JAUSS, Hans Robert. o prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. IN: **A Literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. - Rio de Janeiro: paz e Terra, p. 85-104, 1979.
- NEGRÃO, Zenaide Aparecida. **A Cartola Mágica das Palavras**: o encantamento na formação do leitor. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2018.
- PETIT, Michele. **A arte de ler ou como resistir as adversidades**. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.
- _____. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Trad. Julia Vidile – 1 ed. - São Paulo: Editora 34, 2019.
- SOUZA, Daniele Medeiros de. Uma janela sobre literatura-arte, uma janela sobre literatura-educação. In: JALLES, Antonia Fernanda. **Arte e cultura na infância**. Keila Barreto de Araújo (orgs) – Natal, RN: EDUFRRN, p.88-106, 2011.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Coleção textos de psicologia. - 2 ed - São Paulo WMF Martins Fontes, p.323-364, 2004.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção e Leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo, COSACNAIF: 1990.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: VISÃO E RE-VISÃO DE UM CONCEITO

José Nogueira da Silva²⁴¹

Moisés Monteiro de Melo Neto²⁴²

Resumo: O texto em discussão realizar uma pesquisa bibliográfica, especificamente, uma revisão de literatura, acerca do conceito de Literatura Afro-Brasileira, com base em Chaloub (2012), Fanon (2008), Duarte (2008) e Bernd (1998). Assim, o questionamento acerca do que é o conceito não será encerrado, mas a reflexão acerca desses diversos pontos de vista permitem uma compreensão mais ampla e corente acerca do mesmo.

Palavras-Chave: Literatura – Afro-Brasileira - Revisão

INTRODUÇÃO

A presente reflexão será predominantemente qualitativa de cunho bibliográfico. Segundo Gil (2002), uma pesquisa bibliográfica necessita passar por diversas etapas como: a escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar, formulação do problema, elaboração do plano provisório do assunto, busca por fontes e leitura do material.

Este trabalho realizará uma revisão de literatura acerca do conceito de Literatura Afro-Brasileira, o qual será embasado em nome como: Chaloub (2012), Fanon (2008), Duarte (2008) e Bernd (1998). Munidos das referências devidas, questionamos, o que é a Literatura Afro-Brasileira? Assim, sem o intento de uma respostas definitiva, buscaremos reunir as proposições mais capacitadas para essa reflexão, no intuito de produzir considerações capazes de melhor identificarmos obras que podem constituir essa tradição e melhor compreendê-la.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: DILEMAS DE UMA CLASSIFICAÇÃO

A literatura afro-brasileira, como proposta para projetos pedagógicos na educação para relações étnico-raciais, é uma realidade a ser proposta nas escolas, inclusive, sua inserção é amparada pela Lei 10.639/03. Hoje, tantos os cursos de graduação em Letras trazem a preocupação de ter em suas grades curriculares a cadeira de literatura africana e afro-brasileira, quanto o universo de informações extra-classe, no qual os alunos estão inseridos, permite que levem esses conteúdos e seus questionamentos para os diálogos em sala de aula.

241. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas e Mestre em Estudos Literários pela mesma instituição. No decorrer da trajetória acadêmica tem realizado pesquisas interdisciplinares, dando ênfase à cultura popular, especificamente a Literatura de Cordel e a cantoria de Repente. Nesse viés, leva em conta as relações entre Literatura e História, a carnavalização, o dialogismo bakhtiniano e o pan-africanismo - e-mail: nogueira.silva@upe.br

242. Moisés Monteiro de Melo Neto possui graduação em Letras (1992), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2004) e doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). Atualmente, é professor assistente da Universidade Estadual de Alagoas e professor adjunto da UPE (Universidade Estadual de Pernambuco). UPE/UNEAL - e-mail: moises.melo@upe.br

No caso dos professores formados antes da aprovação da referida Lei e a mudança curricular que a mesma exige com a inserção de estudos antes ausentes no ensino básico, tanto a exigência da Lei 10.639/03 quanto as formações continuadas e a disposição profissional e intelectual impulsionam essa aproximação entre o currículo e a realidade sociocultural dos alunos. Assim, cumpre-se a Lei e seus objetivos de reparar os estragos causados à população afrodescendente, reconhecer e valorizar a cultura africana e afro-brasileira.

Perante as considerações supracitadas, cabe os seguintes questionamentos: qual a importância da formação continuada de professores para a implementação da Lei 10.639/03? A lei trará mudanças no panorama das escolas? Quais? No anseio por tais respostas, ao menos parciais, uma vez que a particularidade de cada escola e sala de aula trará novos questionamentos, inferimos que a formação do professor, durante a graduação e a formações continuadas subsequentes possuem um imenso potencial para contribuir com as culturas africana e afro-brasileira para que conquiste seu espaço, garantido por lei, dentro da escola.

Por essa via, é necessário tecermos as devidas justificativas da proposta da Lei supramencionada. Ao falarmos de literatura afro-brasileira é necessário compreendermos que se trata de um conceito em construção. Essa literatura que se denomina afro-brasileira ou afrodescendente nunca teve uma produção tão intensa quanto no século XXI, contudo, a obra literária em si tem uma longa trajetória, seja consciente de sua representatividade ou não.

Desde o século XVIII, com a obra “Viola de Lereno” Domingos Caldas Barbosa em 1798, a qual traz modinhas e lundus e as manifestações populares com heranças afrodescendentes, ou Maria Firmina dos Reis ao publicar “Úrsula”, o primeiro romance de autoria feminina da literatura brasileira em 1859, ano em que Luiz Gama publica “Trovas Burlescas”, e a obra “O filho do Pescador” de Teixeira de Sousa (1943), romance pioneiro na então tendência romântica da literatura daquele momento. Assim, temos a presença de autores afrodescendentes produzindo literatura, mas também literaturas produzindo afrodescendentes, nem sempre escritas por afrodescendentes, a exemplo de “Macunaíma” de Mário de Andrade em 1928.

No mesmo século XIX, Inácio da Catingueira, Fabião das Queimadas e outros se destacavam no campo da poesia oral improvisada, conhecida como Repente, manifestação na qual o poeta improvisa estrofes rimadas e metrificadas com acompanhamento de um instrumento de cordas, geralmente viola, mas na época era viola e rabeca. Dessa forma, essa literatura existe e demonstra uma longa trajetória no tempo e no espaço de nossa formação enquanto nação.

Nesse ínterim, cabe indagarmos quais elementos podemos elencar para conceituar uma literatura afro-brasileira, uma vez que logicamente é literatura brasileira, mas o que teria de diferente para também receber o nome “afro-brasileira”? Na busca de um embasamento que contribua na compreensão desse fenômeno literário, são válidas as considerações de Eduardo de Assis Duarte (2008) em “Literatura afro-brasileira: um conceito em construção”, ao qual iremos somar outras referências. Duarte (2008) relaciona cinco elementos capazes de compreender as especificidades dessa literatura: temática, autoria, o ponto de vista, linguagem e público leitor.

A temática é sem dúvidas um dos elementos pertencentes a um texto da literatura afro-brasileira, pois através dela, podem ser contemplados a emotividade de elementos históricos concernente ao período de escravização, as agruras da diáspora, a exaltação de heróis negros como Zumbi, Ganga Zumba, Dandara, ou as façanhas dos quilombolas, presente em “Canto dos Palmares” de Solano Trindade (1961). Esse movimento vai de encontro ao de apagamento da história negra realizado por uma estrutura social branca dominante (FANON, 2008).

O PONTO DE VISTA E A VOZ DO NARRADOR

Na Cantoria de Repente, manifestação oral improvisada predominantemente na região Nordeste do Brasil, podemos destacar o “Romance do boi da mão de pau”, de Fabião das Queimadas (CASCUDO, 1984), no qual adenúncia de escravização é metaforizada pelo poeta, também é pertinente destacar a autoafirmação de orgulho negro perante o branco realizada por Inácio da Catingueira (CARVALHO, 1928), contudo, esse elemento isoladamente não torna uma literatura afro-brasileira, mas sim, o diálogo com a autoria e o ponto de vista. Acerca disso, Duarte (2008) comenta que a temática afrodescendente não é obrigatória para um autor negro, algo que empobreceria as possibilidades de produção do mesmo. Por outro lado, também há a possibilidade da temática afro estar presente na escrita de autores brancos, como ocorreu nas primeiras décadas do modernismo e nas artes de vanguarda, por meio da moda primitivista e negrista na escrita literária brasileira.

Essa afirmação de Duarte (2008) é reforçada por Zilá Bernd (1998) no texto “Literatura negra brasileira: racismo e defesa dos direitos humanos”, no qual ela compreende a linguagem literária como plural, pois é a única que pode conter todas as demais, mas não é obrigada abordar determinadas temáticas. Portanto, esse aspecto a torna denotativa e unívoca, pois a cristalização do tecido temático dispersa a consistência literária. Essa temática faz parte da literatura afro-brasileira, mas não faz sentido tratarmos de literatura e exigir que um autor trate apenas deste assunto, ou seja, excluindo da literatura afro-brasileira por não ter essas características, pois, poder dialogar com as outras, é uma questão de predominância.

No que diz respeito à autoria, temos um dos fatores mais controversos na busca pela definição da literatura afro-brasileira, uma vez que a classificação de uma literatura afro-brasileira com base nos aspectos físicos do seu autor pode implicar parâmetros fenotípicos e também biográficos, isso dentro da complexa delimitação do entendimento do “ser negro” no Brasil. Contudo, ignorar a autoria negra e relativizar totalmente com uma literatura de autoria branca é reduzir da literatura afro-brasileira ao negrismo, uma mera ilustração temática, como ocorreu em “Poemas Negros” de Jorge de Lima (1947), “Urucungo” de Raul Bopp (1932) e “Poemas da Negra” de Mário de Andrade (1929) (OLIVEIRA, 2013). Diante desses dois polos supracitados, temos uma terceira questão, o fato de poetas serem negros, abordarem a temática, mas a tradição da crítica literária não os enquadrarem na literatura afro-brasileira, como é o caso de Machado de Assis, Castro Alves e Lima Barreto. Por último, há uma quarta polêmica em torno do elemento autoria; o fato de poetas afrodescendentes não se identificarem com a literatura afro-brasileira, a exemplo de Marilene Felinto.

Essas questões levam Duarte (2008) a apontar o cuidado ao não reducionismo da definição com base em fatores sociológicos, o que resultaria em interpretações com base em fatores externos como a cor da pele e o posicionamento social do escritor. Por tais motivos, “é preciso compreender a autoria não apenas como um dado exterior, mas na condição de traduzida em *constante discursiva* integrada à materialidade da construção literária” (DUARTE, 2008, p. 15). Nesse caso, a compreensão da autoria não pode se resumir à ligação entre o título da obra e dados biográficos, mas ao fato de as experiências do autor trazerem novos olhares para a construção literária. Há um discurso eurocêntrico que se acha universal, é um lugar de fala branco no qual a sua identidade é negar ou as identidades em prol da universalização de uma identidade específica (ALMEIDA, 2019).

Essa relação é traduzida pela escritora Conceição Evaristo como “escrevivência”. Na afirmação da autora, a escrita das mulheres negras anula vozes não femininas e/ou não negras que as descrevem sem viver na pele suas agruras, transparente imagens que as inferioriza nas entrelinhas. Dessa forma, Evaristo nos traz a mulher negra além de um corpo negro, desconstruindo valores eurocêntricos ainda presente nos discursos acerca da mulher negra, reedificando e reafirmando sua identidade afro.

Essa relação da condição da mulher negra também pode ser encontrada nas impressões de escritores negros, como é o caso do aspecto de denúncia através da ironia de Machado de Assis, como defende Chalhoub (2012).

No caso da cantoria, temos, por um lado, poetas negros que trazem uma autoafirmação em suas condições fenotípicas, além de aspectos de denúncia, por outro lado, temos poetas não negros, mas que trazem a marca poética oral afrodescendente em suas produções. Por isso, é importante verificarmos o conjunto da obra no momento da definição de uma literatura afro-brasileira, pois, caso os critérios que a inclui sejam predominantes, mesmo uma pessoa branca, pode trazer uma escrita afrodescendente por força da tradição poética que carrega.

O ponto de vista da voz do autor-narrador vai além de sua ligação com a visão de mundo do narrador-pessoa, é um universo axiológico presente na malha textual, ou seja, os valores ideológicos que embasam as escolhas necessárias para a construção do texto, como o vocabulário, relação entre as personagens, desfecho, entre outros. Hodiernamente, há um número ainda pequeno em relação aos autores brancos, mas crescente e muito maior de escritores negros do que no início do século XX, dado o avanço dos debates raciais, acesso à escola e luta por equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para uma busca por delimitar a tradição literária Afro-Brasileira, delimitamos o que se compreende como tal literatura através da definição de Duarte (2008), o qual identificou cinco elementos capazes de compreender as especificidades dessa literatura: temática, autoria, o ponto de vista, linguagem e público leitor. Diante disso, é perceptível que a literatura afro-brasileira, assim como o próprio conceito de literatura, não possui uma definição exata, mas um conjunto de características que, relacionadas, produzem uma literatura com as especificidades afrodescendentes.

Essa revisão de literatura nos permite perceber que o alcance da literatura a torna inapreensível perante a imobilidade dos conceitos. Mesmo assim, a multiplicidade das buscas por compreender a literatura Afro-Brasileira oferece um mosaico conceitual capaz de percebermos como uma manifestação pode ou não estar inserida nessa delimitação. Por essa via, espero que o trabalho seja uma colaboração pertinente para trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira. BEZERRA, Maria Simone. **Escrivência**: Escrita, identidade e o eu feminino negro em Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo. Paulo Afonso. Revista Científica da FASETE, 2019.

BERND, Zilá. **Literatura negra brasileira**: racismo e defesa de direitos humanos. Santa Maria. LETRAS – Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS), janeiro/junho, 1998.

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão**: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista. 1º ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2012.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. OLIVEIRA, Alessandra Flávia Bezerra de. **Tradição oral e a educação escolar**:

uma proposta para implementação da Lei 10.639/03. In: DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira**: um conceito em construção. Estudos de literatura brasileira contemporânea, nº 31. Brasília, janeiro-junho de 2008

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador. EDUFBA, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo. Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. **O negrismo e suas configurações em romances brasileiros do século XX (1928-1984)**. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. (Tese de Doutorado).

A POESIA DOS ESQUECIDOS: LEITURAS E RELEITURAS DE POEMAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO SESC PIEDADE

Laércio Queiroz²⁴³

Carolina Lima²⁴⁴

Resumo

Este relato trata de uma experiência vivenciada em turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, do Sesc Piedade. Os objetivos são: apresentar aos alunos o Movimento de poesia marginal; o Movimento dos Escritores Independentes – MEI – e seus poetas mais significativos; além de mostrar diferentes formas do gênero poema. Para tal, apoiamos-nos, principalmente, em estudos de Bakhtin [2010], que nos auxiliou quanto ao dialogismo nos enunciados, Marcuschi [2008] para nos guiar nos caminhos dos gêneros discursivos e suas particularidades. A experiência pretendeu, a partir de leituras e recital de poemas, incentivar os discentes ao uso da oralidade de maneira mais expressiva e extrovertida, bem como estimular leitura de e produção de poemas e releituras.

Palavras-chave: MEI. Gêneros discursivos. Poemas. Poesia.

Introdução

Críticos, professores, leitores, teóricos já se debruçaram sobre a arte poética na tentativa de conceituar poesia e poema. Sobre o último, mesmo uma análise superficial, praticamente, não encontrará dificuldade conceitual, pois, de modo simplista, pode-se afirmar se tratar de um gênero literário em verso. Porém, em relação à poesia, mesmo poetas, apresentam os mais distintos enfoques: Para Zizo, por exemplo, “a poesia doma a alma”; Lara costuma vociferar que “a poesia é uma doida fumando um beque, sentada num caminhão de pólvora. Miró da Muribeca afirma: “a poesia é salvação!”; Eugênio Nogueira versifica que poesia é emotividade diáfana; Otávio Paz escreve: “A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono, operação capaz de transformar o mundo.” (PAZ, 1982).

Seja qual for a compreensão de apreciadores ou artistas da palavra, certo é que há definições várias. E pode-se garantir que a apreciação do poético implica sensibilidade artística a fim de solver o alumbramento do qual a poesia é capaz de provocar.

Apoiado no cânone, o poema, ainda que não seja dos gêneros mais lidos - se considerarmos os gêneros em prosa - por exemplo, mesmo leitores ingênuos são capazes de identificar quando estão diante de um texto em versos. Se um gênero apresenta rima, dirão se tratar de um poema. Parece-nos ser esta a característica mais conhecida do público comum, a condição fundamental para o gênero em questão.

243. Professor da rede Sesc de Pernambuco, integrante da Comissão Pernambucana do Folclore e, sob a égide desta, realiza pesquisas sobre poéticas da oralidade feminina. Graduação em Letras [FACHO] Mestrado em Teoria da Literatura [UFPE], Especialização em Antropologia [UFPE], Doutorado em Linguística [UFPB].

244. Professora da rede SESC, de Pernambuco, graduada em Licenciatura em Arte Cênicas pela UFPE, Especialista em Cultura Pernambucana.

Não raro, há pessoas que não consideram poema um texto cuja rima não aparece. Contudo, a modernidade, nos idos de vinte e dois do século XX, considerando a Semana de Arte Moderna,²⁴⁵ há muito aboliu as amarras da estética, do vocabulário e da hierarquização, orientando-nos a perceber o aspecto literário, figurativo, a maneira “nova”, distinta de dizer, como a condição primeira do poema.

Se o Movimento de 1922 deu os primeiros passos para um fazer poético que reconhecesse a linguagem coloquial, a intitulada poesia marginal se apropriou do pensamento de vanguarda e, definitivamente, afastou o poema da normatização estabelecida pela academia. A poesia marginal, insurgida nos anos 1970 do século XX, igualmente ao proposto pela Semana de Arte Moderna, contrapunha-se à normatização. Naquele momento, os poetas foram chamados de marginais por estarem à margem do sistema de editoração vigente, que priorizava um fazer poético imposto pela crítica acadêmica.²⁴⁶ Pretendiam poesia marginal uma alternativa poética distante da erudição, do rebuscamento e da sofisticação desnecessária para a comunicação artística.

MEI: Do Beco da Fome à sala

Com base nessa premissa, valemo-nos da exposição que, durante o mês de agosto, a mídia destinou ao poeta Miró da Muribeca, em razão do seu “encantamento”, para revisitar a poesia durante as aulas. Nosso interesse, além de tornar mais conhecida a obra e a vida do cronista urbano, era também dar voz a poetas esquecidos pelo cânone acadêmico, aqueles que têm a obra como a própria vida e militam em trincheiras invisíveis disseminando seus versos como folha ao vento, contra o sistema excludente que lhes nega espaço, projeção.

Para essa empreitada, inicialmente, tratamos da gênese da poesia marginal no Brasil, a intitulada Geração mimeógrafo, e apresentamos aos estudantes a proposta dos poetas deste movimento, para em seguida, estudarmos mais atentamente o Movimento dos Escritores Independente de Pernambuco - **MEI** - Cuja agitação aconteceu, mais efetivamente, na cidade do Recife, durante os anos oitenta do século XX, e era pautada pela liberdade estética e formal do que se convencionou chamar de poesia “marginal”, cuja palavra era a “seta certa” contra a opressão. Os integrantes entendiam que qualquer lugar era suficiente para publicar e recitar poemas. Segundo Mattoso (1981), poetas dessa envergadura “[...] assumem postura contestatória, [...] são desconhecidos do grande público, produzem e veiculam suas obras por conta própria, [...] sempre fora do mercado editorial.”

Os integrantes do **MEI** eram, em sua maioria, jovens pobres ou classe média que questionavam os modelos estéticos e formais impostos pela academia. Além disso, a maioria entendia que a arte poética deveria ir “aonde o povo estava”. Por esse caminho, qualquer lugar era suficiente para publicar e recitar poemas. Também discordavam dos mecanismos de produção editorial e de divulgação da obra literária convencionais. Por isso, passaram a produzir, a disseminar e a vender sua própria obra em fanzines, sendo o “Balaio de Gato” um dos mais significativos do momento, que publicou, sob a responsabilidade do poeta Jorge Lopes, mais de cem poetas recifenses vivos.

Para disseminação dos poemas, os poetas do **MEI** frequentavam vários espaços da cidade do Recife, mas era costume encontrá-los no Beco da Fome, atrás do edifício Pirapama, na Livro 7 [livraria que, naqueles tempos, era a maior do Brasil], no bar Calabouço, na rua 7 de Setembro, e em outros ambientes onde houvesse público, para recitarem com objetivo de divulgar seus trabalhos e

245. A Semana de Arte Moderna foi uma manifestação artístico-cultural que ocorreu em São Paulo, durante o mês de fevereiro de 1922, e propunha refletir sobre a estética da arte, buscando inovação.

246. Sobre isso, ler: HOLLANDA, Heloisa Buarque de, PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. Poesia jovem Anos 70. Rio de Janeiro: Abril, 1982.

questionar o sistema político vigente. Organizavam recitais nas ruas e bares da cidade. No Movimento, havia anarquistas, marxistas, trostkistas, cristãos e até poetas descomprometidos com ideologias políticas, um balaio de gato. Nas temáticas, predominavam assuntos sociais, o descontentamento com o sistema político.

Gêneros discursivos

Sabe-se que mesmo com a orientação de se trabalhar gêneros discursivos em sala de aula, o poema ainda é preterido, pois a escola tem privilegiado gêneros em prosa. Deixando o poema para situações de culminâncias pouco exploratórias, esquecendo-se do quanto ele é capaz de instigar a reflexão. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), também “[...] é importante formar leitores literários, fazendo o estudante se apropriar dos diversos gêneros discursivos cotidianos.”

Conforme nos faz recordar Marcuschi (2008), não é recente o estudo dos gêneros discursivos, mas está na moda, nunca se falou tanto sobre eles. Remonta a investigação à Antiguidade greco-latina, no princípio, ainda elementar. Platão começa a se debruçar nesta matéria, contudo, os primórdios da sistematização deste campo, deve-se mesmo a Aristóteles que, em sua Poética[1998], apresentará uma percepção mais aproximada do que reconhecemos hoje associada aos estudos dos gêneros discursivo.

Bakhtin [2010] sinaliza que, no cotidiano social, nos diversos espaços, o ser humano desenvolve as mais distintas atividades, na escola, no sindicato, na repartição, no bairro, na família entre outros. Durante diversas práticas habituais, ao fazer uso da linguagem, utiliza-se dos gêneros discursivos. Estes existem porque a língua é um instrumento de interação que contribui com as práticas sociais de produção e recepção. Para se comunicar, o indivíduo se vale dos diversos gêneros, é impossível se comunicar sem um deles.

Ao considerar a aquisição e aprendizagem destes gêneros, Bakhtin (2010) escreve:

[...] as formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente. [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações.

Assim, gêneros são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões e características definidas. Se não existissem, não os dominássemos, se tivéssemos sempre de criá-los pela primeira vez, durante o processo discursivo, a comunicação seria quase impossível.

No Brasil, o estudo dos gêneros tem espaço certo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicado no ano de 1998 e, desde lá, a investigação sobre a temática tem crescido significativamente. Os PCN apontam para a importância de as atividades escolares serem capazes de dialogar com a realidade do estudante. Nesse caminho, cabe ao professor criar condições que oportunizem aos discentes o conhecimento de aspectos socioculturais factuais, tornando a aprendizagem significativa.

O trabalho com textos oferta várias táticas, porque a infinidade de gêneros nos possibilita dialogar com todos os domínios de interação social. Podem-se eleger a entrevista, o poema, o seminário, o discurso, a homilia, o poema e outros.

Pensando assim, durante o primeiro semestre de 2023, no período de meados de fevereiro a abril, decidimos usar o poema como instrumento para consecução de uma prática onde coexistiram disciplinas do eixo Linguagens códigos e suas Tecnologias, quais sejam, Língua Portuguesa e Artes.

Da construção do saber

O primeiro passo foi perguntar aos discentes o que sabiam sobre poema e poesia. Depois das elucidações, para apresentar o MEI, servimo-nos de alguns vídeos à disposição no “youtube”: “Mei ao Meio”, “Miró: preto, pobre e periférico” e “PSI” e “Cidadão Luna”. Durante cada encontro, houve projeção de um vídeo, que foi comentado e observado por aspectos vários: a produção estética, a linguagem escolhida, a imagem etc. Contudo, evidenciou-se, sobretudo, a forma pouco convencional dos textos que nos vídeos apareceram.

Em outros momentos, realizamos leituras compartilhadas de poemas de Erickson Luna, Chico Espinhara, Valmir Jordão, Miró da Muribeca, Zizo, Jorge Lopes, Cida Pedrosa e Lara, além das respectivas biografias.

Em razão do estranhamento dos estudantes por não estarem familiarizados com a estética do gênero apresentado, revisitamos o conceito de poema e poesia, sob o olhar do cânone, e relacionamos à estética dos poetas urbanos. Não sem deixar de registrar o equívoco de se pretender compartimentar a poesia e o poeta, pois poesia deveria ser apenas assim chamada, a forma e a temática não deveriam se sobrepor a manifestação artística, pois como nos ensina Aristóteles (1998), “(...) a poesia assume forma diversa de acordo com o temperamento do poeta.” E por acreditamos que toda poesia é transgressora, nenhum poeta é marginal ou todos o são.

No movimento do projeto, explicamos o conceito de dialogismo à luz de Bakhtin (2010), que pode ser entendido como o diálogo entre textos, e entregamos aos estudantes alguns poemas de autores do cânone, como por exemplo: “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Bandeira; “Vou-me embora de Pasárgada”, de Murilo Mendes; “Poema de sete faces”, de Drummond; “Com licença poética”, de Adélia Prado, e realizamos, ainda uma vez, leitura compartilhada comentada. Depois da leitura, salientamos que os poemas lidos não eram do segmento da poesia alternativa, ou seja, faziam parte do cânone literário. A intenção de apresenta-lo foi verificar a relação dialógica²⁴⁷ entre eles.

Após apresentarmos, quase exaustivamente, vários textos de poetas que participaram do MEI ou de outros, que embora não tenha participado, herdaram a estética e a postura política do Movimento e continuam fora do cânone, como o projeto ainda se encontrava em andamento, frequentemente, durante os encontros, os estudantes realizaram leitura de poemas por eles escolhidos, ou seja, dos mais de trinta poemas entregues, cada estudante elegeu dois para apreender, memorizá-los.

Antes, porém, apresentamos vídeos onde poetas e poetisas recitavam versos autorais ou não. A partir da observação da *performance* destes artistas, pretendemos ajudar na internalização dos poemas e aprendizagem da *performance* do recitar.

Escolhidos os poemas a serem recitados, iniciamos o período de ensaio. Como havia tempo escasso, esta atividade aconteceu virtual ou presencial, dependendo sempre da disponibilidade dos discentes envolvidos.

247. Ler sobre isso: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

O Sarau poético, idealizado pela bibliotecária do Sesc Piedade, ocorreu, na biblioteca, durante uma tarde de sábado. Além dos poemas a serem declamados, houve a presença de alunos do curso de Música da Unidade que se apresentaram executando peças do cancionário popular brasileiro.

O roteiro das apresentações intercalou músicas e poemas. Dividimos as intervenções em blocos: Após três apresentações de canções, assistíamos à recitação de três poemas. E, por assim ser, concluímos outra etapa do projeto.

Na semana seguinte após o evento, retomamos o conceito de dialogismo, ainda uma vez, realizamos leitura de poemas que se encontram na tessitura dialógica, quais sejam, a canção “Diariamente”, interpretada pela cantora Marisa Monte, e o poema “Releitura”, cuja autoria é de Camila Sá. Como os estudantes já estavam familiarizados com o conceito, não foi necessário imprimir grandes esforços durante este momento, os discentes conseguiram perceber as associações entre os enunciados.

A leitura é sempre o encontro entre textos que se constroem a partir da recepção e reprodução deles. No momento em que o leitor encontra o enunciado, tece outros fios capazes de ressignificar o discurso anterior. Pensando nisto, e objetivando instigar a criatividade e produção textual, propomos a recriação de poemas, a partir da produção dos autores lidos durante o projeto. Convém inferir que a releitura de um texto precede a interpretação. Ademais, qualquer texto se associa direta ou indiretamente a outro, e a construção por nós proposta vai nesta direção. Por esse prisma, a intertextualidade pretendeu corroborar com a cimentação do entendimento. Como amostras das releituras confeccionadas por estudantes, seguem exemplos. Inicialmente, há o poema matriz, depois as reconstruções dos alunos.

Antes da produção, realizaram-se leituras compartilhadas de três poemas, entre eles “Ecce Homo”, de autoria de Erickson Luna, que se encantou no ano da graça de 2007, contudo ainda continua bastante vivo na memória afetiva de amigos e apreciadores da sua obra, ele é talvez o mais festejado dos poetas independentes. Habitante das ruas do Recife, o poeta dizia viver em uma casa sem muros. Sua poesia de forte conteúdo filosófico e pessimista apresenta bastante esmero quanto à linguagem.

Eis o poema:

ECCE HOMO

Saiam da minha frente
Matem-se, Morram-se
Deixem livre O meu campo de visão
Me entristece conceber
A semelhança que nos une na semente
Quem é que pode ser feliz se vendo gente?
Portanto, saiam da minha frente

Releitura I

Abram caminho,
Vivam,
Se reconstruam,
Deixem bom nosso campo de visão,
Qual de vocês pode fazer
A felicidade olhar pra gente?
Então, abram caminho!

[Rita de Cássia – Ensino Médio]

Releitura II

Saiam da minha frente,
Sumam-se,
Não atrapalhem o meu campo de visão.
Me deixa triste perceber
A semelhança que temos na semente,
Só encontro pessoas descontentes,
Uma sociedade descrente,
De pessoas indiferentes.
Por tanto, saiam da minha frente.
Como posso ser feliz me vendo gente,
Se temos vivências tão diferentes,
Pessoas que se vendem facilmente,
Com tudo isso, saiam da minha frente.

[Maria Albertina dos Santos – Ensino Médio]

Na primeira releitura, vê-se, desde o verso inicial, passagem distinta do que é apresentado por Erickson. Enquanto este se desassossega pela semelhança entre ele e a raça humana e a exorciza, por compreender a desumanidade das pessoas, a estudante vislumbra outro caminho: Sua releitura, longe de ir ao encontro dos versos do poeta, sugere adversa ideia. No discurso, observa-se uma clamação coletiva a fim de se construir, quem sabe, uma saída. Uma leitura possível, poderá entender um arremate ao exposto no enunciado de Luna.

Segundo Backtin [2010], a língua é usada de acordo com o propósito do enunciador, e o enunciado apresenta nossas vivências de mundo. Nas interações sociais, são usadas outras vozes, a enunciação, do ponto de vista do seu conteúdo. Considerando este excerto, a aluna, embora compreendesse o trabalho com a releitura, preferiu, ao invés de corroborar com o autor, a partir de sua leitura social e de mundo, transgredir o universo do poeta e como se esperanças houvesse ainda na humanidade, tenta desconstruir o pessimismo dele, quando, imperativa, ao desejar ser “atacada” pela felicidade, escreve “Abram caminho!” Por esse prisma, o dialogismo se revela na estrutura e no diálogo das vozes que se frequentam ainda que se refutem.



Fotografia: Cristiane Menezes

Nos versos de Albertina, percebe-se completa convergência com “Ecce Homo”. Sem disfarce, ela segue a trilha apontada no poema pessimista. Além de traduzir a indignação do poeta, amplia o que por este foi determinado e esmiúça aquilo que ficou dito, talvez, nas entrelinhas. Enquanto Luna afirma infeliz por ser gente e admite de igual matéria prima daqueles que despreza, a aluna opta por revelar os motivos que, provavelmente, são tão caros ao poeta. E traduz, de maneira explícita, práticas que, de certo, indignam Erickson e, igualmente, ela mesma. Os discursos se encontram inteiramente, e Albertina, embora se afigure intolerante por questionar as diferenças entre ela e as pessoas, deixa-nos evidente que a sua não aceitação reside no seu discurso avaliativo das características que desabonam, quais sejam, a indiferença, a descrença e a corrupção.

A seguir, apresentamos depoimentos de quatro alunas participantes do Sarau. Neles se observa, na essência, expressões do campo semântico positivo quando à participação no Sarau. Ei-los:



Fotografia:
Cristiane Menezes

Depoimento 1

A minha experiência com o sarau foi desafiadora, porém gratificante. Também me senti insegura, durante os ensaios, que para mim foram poucos, porque já peguei o bonde andando [risos] Quanto aos poemas, escolhi o que mais falou comigo, na verdade, também precisei vencer a timidez, uma experiência única. É sempre bom aprender algo novo e me trouxe mais confiança em mim mesma, como falar em público, decorar e conhecer poemas, abriu um leque em minha visão, amei fazer parte desse sarau espero participar de outros.

Depoimento 2

Participar do Sarau foi uma experiência maravilhosa, enriquecedora pra o meu aprendizado, até então, não conhecia grandes poetas, conheci em sala de aula, poesia, Miró da Muribeca. Ao participar do Sarau, tive a felicidade de declamar o poema “Lua Adversa”, de Cecília Meirelles. A emoção dos ensaios eram grandes, sentia que escolhi um poema que tinha haver algo com minha pessoa, apesar do nervosismo ser grande, mas a emoção foi maior, Agradeço a Deus [...] por mim proporcionar tamanha felicidade.

Depoimento 3

Minhas experiências sobre o sarau foram uma das melhores. Quando o professor veio com a notícia que a biblioteca estava fazendo uma parceria com a educação para podemos ir lá e recitar uns poemas, já fiquei super contente, porque comecei a gostar de poesia e também estava encantada por um poeta que morreu a pouco tempo, Miró da Muribeca. Comecei a ler poemas dele e também de outros poetas como Cida Pedrosa, Erickson Luna e outros. O sarau abriu minha mente para escrever e ler mais sobre poesia, vir que a poesia abre uma porta para a imaginação que é incomum. No sarau, tivemos a parte de escolher os poemas, tivemos ensaio, às vezes, duas vezes na semana, uma vez... Até chegar o dia da apresentação, apresentar poemas para várias pessoas para mim foi gratificante, pois tirou aquele medo que eu tinha do palco. Hoje me sinto mais segura em falar em público e também em declamar poemas. [...] Para mim foi um grande prazer fazer parte do sarau com o professor Laércio e a professora Carolina.

Depoimento 4

Quando o professor falou que teria um sarau, eu pensei, junto com algumas colegas, em nos oferecermos a participar. Gostei muito, foi muito bom, eu recitei poemas de Cida pedrosa, achei muito interessante fazer parte de algo tão rico. Hoje eu aprendi a gostar de poemas, nós escolhemos os poemas que nos identificamos e que nos faziam sentir bem em ler e recitar.

A comparação dos depoimentos nos permite identificar algumas semelhanças quanto às experiências das alunas, tais como, praticamente todas se familiarizaram com o gênero poema durante o projeto do Sarau, o interesse em ler poemas se efetivou, a partir daquele momento, além de reconhecerem a importância do conviver com a arte poética. Apresenta-se ainda, nas narrativas, a convergência de que foi enriquecedora a experiência:

“[...] A experiência com sarau foi desafiadora, porém gratificante [...]” [Depoimento 1]; “[...] Participar do Sarau foi uma experiência maravilhosa, enriquecedora pra o meu aprendizado [...]” [Depoimento 2]; “[...] achei muito interessante fazer parte de algo tão rico [...]” [Depoimento 4]; “[...] O sarau abriu minha mente para escrever e ler mais sobre poesia, vi que a poesia abre uma porta para a imaginação que é incomum [...]” [Depoimento 3]

Os trechos destacados enfatizam um modo de convencer o leitor dos fatos narrados, dar credibilidade às informações tecidas, e, sobretudo, sinalizam o entendimento das alunas de que reconhecem a importância da poesia na vida: “A poesia salva.” Todos produzem um movimento de satisfação e convergência, as vozes se impregnam uma das outras, sobretudo, no tocante à assimilação do poema como meio capaz de transformação.

Embora não seja dito, afigura-nos que os discursos das colaboradoras são, mesmo sem que o saibam, perpassados por discursos de autoridade de outros: quiçá alguém, professor ou apreciador do gênero poema que, em algum momento, sinalizou a importância desse texto para a formação do ser.

Para Bakhtin (2010), “[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma, [...] o ouvinte se torna falante.” E sendo assim, desde logo, as vozes reveladas nos depoimentos, impregnadas de discursos alheios, ao internalizarem o que propagado foi por falantes anteriores, passam a ser agora enunciados igualmente dos discentes, e, neste instante, os enunciados são confeccionados a partir de discursos que ouviram.



Merece ainda destaque os fragmentos seguintes:

“[...] Quanto aos poemas, escolhi o que mais falou comigo, na verdade, também precisei vencer a timidez, uma experiência única [...]” [Depoimento 1]; “[...] A emoção dos ensaios eram grandes, sentia que escolhi um poema que tinha haver algo com minha pessoa, apesar do nervosismo ser grande, mas a emoção foi maior, Agradeço a Deus [...] por mim proporcionar tamanha felicidade [...]” [Depoimento 2]; “[...] Para mim foi um grande prazer fazer parte do sarau [...]” [Depoimento 3]; “[...] nós escolhemos os poemas que nos identificamos e que nos faziam sentir bem em ler e recitar [...]” [Depoimento 4]

Fotografia:
Cristiane Menezes

Desde logo, vê-se, ainda uma vez, a coincidência dos depoimentos. A satisfação por elas mesmas elegerem os poemas a serem declamados se destaca. Afigura-nos que, mesmo se revele certa insegurança advinda da *performance* em público, centra-se o relato, outra vez, na plenitude do prazer em protagonizar momento tão significativo. Ademais, de certo, ao escolherem os autores e textos, nasce, nas alunas, a sensação de pertencimento.

Nos discursos das depoentes, embora se observe uma individualidade na maneira de sentir - pois cada uma é única e possui vivências e histórias de vida diferentes nas relações dialógicas - veem-se muitas semelhanças, principalmente, no que se menciona à descoberta da poesia.

Considerações finais

Sem dúvida, é papel da escola discutir a diversidade. No caso em questão, a diversidade literária. Sabe-se que o poeta alternativo ainda sofre preconceito para se afirmar no universo da literatura, pois a ideia que se construiu da poesia está associada a uma estética clássica, fixa. Ao apresentar poetas engajados e comprometidos com uma nova proposta poética, cremos ter possibilitado aos estudantes um novo olhar capaz de romper as amarras da estética e da forma tradicionais, permitindo ao aluno reflexão sobre as várias naturezas da poesia e, conseqüentemente, do poema.

Nos discursos das alunas, segundo depoimentos apresentados, foi possível observar sentido construídos a partir das suas experiências, visão de mundo, porém se sabe que, nos enunciados revelados, há também outras vozes resultado das relações sociais entre os seres. De qualquer modo, o mais significativo lido nos relatos das estudantes se trata da compreensão coletiva da importância do gênero poema na manutenção da satisfação das pessoas.

A partir dos depoimentos das alunas, vê-se a descoberta delas sobre a importância do poema, tal posição denuncia a necessidade do uso deste gênero, com mais frequência, dentro ou fora da sala de aula. Durante o contato das estudantes com poema, elas perceberam a amplitude desta arte. Além disso, ao confeccionar as releituras, percebemos que os discentes aprenderam a empregar recursos artísticos e entenderam o dialogismo que é próprio da linguagem.

Referências

- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução e comentários de Eudoro de Souza. Brasília: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1998.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório**. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, nov, 1998.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de, PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **Poesia jovem Anos 70**. Rio de Janeiro: Abril, 1982.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATTOSO, Glauco. **O que é poesia marginal**. São Paulo: Editora Brasiliense: 1981.
- PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO DAS ARTES NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Neto Portela²⁴⁸

RESUMO: Este artigo tem como objetivo compreender o processo de construção do ensino das artes no Brasil até a década de 1980. Para compreender esse processo histórico no decorrer deste artigo foram apontados momentos relevantes de contribuição para o ensino das Artes. O artigo é uma revisão de literatura, de natureza qualitativa e a análise dos dados foi feita por meio da análise de conteúdo. Conclui-se que o modo polivalente do ensino das artes e a visão de que a disciplina é inferior às outras áreas de conhecimento ou tida para recriação escolar, são marcas da construção histórica da disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino das Artes; Construção Histórica do Ensino das Artes; Concepções Pedagógicas das Artes.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo compreender o processo de construção do ensino das artes no Brasil até a década de 1980. A delimitação deste período ocorre pelo motivo do presente autor acreditar que o ensino das artes nas escolas da atualidade possui características da construção dessa área ao longo dos anos anteriores.

Nesse contexto, cabe destacar que o ensino das artes no Brasil começou de maneira eurocêntrica, a princípio, os padres, na época chamados de Jesuítas (1549 – 1759), usavam o teatro como forma de catequizar os indígenas e de invasão aos seus territórios. Com a inauguração da Academia Imperial de Belas Artes (1826), o ensino também se taxou como uma educação colonialista, com o objetivo de estruturar a cultura europeia na colônia.

A partir de então, surgiram diversos momentos que tentaram utilizar da arte para ressaltar as expressões artísticas brasileiras sem obter grandes sucessos. A situação começa a mudar quando Ana Mae Barbosa durante o período de 1987 a 1993 dá o pontapé para a sistematização da Abordagem Triangular.

Essa é uma proposta de ensino das Artes que tem como princípio viabilizar o ensino pautado em referências nacionais e Latinoamericanas, claro que abordaria a influência da Europa na área, mas sem privilegiá-la.

Para compreender esse processo histórico no decorrer deste artigo serão apontados momentos relevantes de contribuição para o ensino das Artes. O artigo é uma revisão de literatura, de natureza qualitativa e a análise dos dados foi feita por meio da análise de conteúdo.

248. Professor de Artes da Rede Estadual de Alagoas. Vice-presidente da Associação Teatral das Alagoas (ATA). Ator, diretor e dramaturgo. Pesquisador dos Grupos de Pesquisa Brincantuar e C.E.L.I.A. Mestrando do Mestrado Profissional em Artes da Cena da Escola Superior de Artes Célia Helena. E-mail: netoportela.ifpe@gmail.com

ENSINO DAS ARTES NO BRASIL

No ano de 1500, o Brasil passava pelo período de pré-colonização (1500- 1530), ao qual se caracterizava por “expedições com objetivos de reconhecimento territorial e construção de feitorais para a exploração do pau-brasil” (RAMOS, 2019). A partir desse momento ocorreu o encontro dos portugueses com os indígenas no qual Carvalho (2019) aponta que alguns historiadores relatam esse contato como encontro de culturas, porém o autor ressalta que com o passar da colonização é notória a existência de um “desencontro de culturas”, pois através dos conflitos das doenças trazidas pelos portugueses e os conflitos gerados com os indígenas resultou no extermínio dos nativos.

Em 1530, D. João III, atual rei de Portugal, estava preocupado com a invasão das terras brasileiras por outras nações. Para tentar manter as terras como propriedade portuguesa, realizou “a expedição chefiada por Martim Afonso de Sousa com as funções de estabelecer núcleos de povoamento no litoral, explorar metais preciosos e proteger o território de invasores” (RAMOS, 2019), nesse momento começa a Colonização Brasileira (1530 – 1822).

A arte educação, tida como ferramenta de recurso pedagógico, proporcionou aos colonizadores acesso aos territórios indígenas. Através dos Jesuítas, cujo principal líder era o Padre José de Anchieta, utilizava-se do teatro como forma de conquistar a confiança dos indígenas com o intuito de catequizá-los, conhecer dos costumes, rituais e culturas, e adentrarem em seu território para efetivar a colonização. Vale ressaltar que Anchieta ao escrever seus autos, não estava preocupado com a poética do texto, mas sim com a catequização, revelando em seus textos o “propósito de ministrar a noção de pecado, o valor da confissão, entre outros preceitos [...] pois os jesuítas tinham em mira dois fins precisos: substituir uma religião (ou mitologia) por outra e um código moral por outro” (BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 2018).

Para acontecer esse processo, foi utilizada a exploração de território, mão de obra escravizada (dos indígenas) e o uso da violência para conter as manifestações sociais que atuavam de encontro aos colonizadores. Nesse período o Brasil passou por uma série de exploração para fins lucrativos e econômicos de Portugal, usando seus minerais naturais para exportação, como Ciclo do Açúcar (séculos XVI e XVII) e o Ciclo de Ouro (século XVIII).

Em seus estudos, Ana Mae Barbosa (1995), aponta que no século XIX com a chegada de Dom João VI e da família imperial no Brasil foram criadas as primeiras escolas de educação superior, estando no meio delas, a Academia Imperial de Belas Artes (1816), obtendo seu funcionamento consolidado dez anos depois de inaugurada (1826). A discrepância entre inauguração e funcionamento se deu pelo motivo de os professores eram da França e necessitavam diagnosticar a estética e o movimento artístico realizado no Brasil. De acordo com Barbosa (2018) cada escola de nível universitário que foram criadas tinha um objetivo para cidadania, sendo eles:

[...] medicina para formar pessoal para cuidar da saúde dos recém-chegados; faculdade de direito para formar uma elite nacional para ajudar a dirigir o país; escola militar para formar grupos de defesa do território nacional; e uma Academia Imperial de Belas Artes para movimentar a corte [...]. (BARBOSA, 2018, p. 331).

Através do exposto, compreende-se que o ensino dirigido na Academia de Belas Artes era centrado para a movimentação da elite. Obtendo essa informação, é válido pensar: quais pessoas faziam parte dessa corte? Não é uma pergunta muito difícil de responder. A corte portuguesa nada mais era que a família real, os religiosos, militares e a nobreza de Portugal. Portanto, o público-alvo dessa Academia é o português. E como a classe social que veio ao Brasil era a elitizada, tanto no poder e de consumo intelectual e artístico, o ensino na escola universitária foi direcionado ao agrado dos colonizadores. Para

Ana Mae Barbosa (2018, p. 331) “A Academia Imperial de Belas Artes foi, portanto, uma das primeiras invasões culturais que o Brasil sofreu por ação governamental e transformou o gosto local, condenando o barroco brasileiro [...]”.

Com a inauguração da Academia Imperial de Belas Artes, o ensino da Arte pode ser estudado de maneira sistematizada, aperfeiçoando e ensinando as técnicas e habilidades das artísticas. No entanto, a iniciação da Academia Imperial de Belas Artes não foi como se pensava: como os contratados para dar aula eram professores do Instituto de França adeptos ao neoclássico²⁴⁹, ao chegarem “interferiram ostensivamente na mudança de paradigma estético no Brasil” (BARBOSA, 1995, p. 60).

Os neoclássicos europeus observaram que no Brasil estava acontecendo um movimento bastante peculiar, o barroco²⁵⁰. Não era aquele barroco que existia em Portugal, na Espanha e na Itália. O povo brasileiro inferiu sua leitura nesse movimento artístico trazido pelos portugueses, passando a ser “muito mais sensual, sedutor e até mais kitsch, se quisermos usar uma designação atual” (BARBOSA, 1995, p. 60).

O barroco brasileiro, por sua vez, era produzido principalmente pelos escravizados e possuía como característica em sua estética a sedução. Como aponta Ferreira e Celestino (2018), há uma estratégia de sedução nas obras barrocas brasileiras, pautada nos mitos sociais que oferecem subsídio suficientemente para que o artista consiga seduzir o apreciador. Uma manifestação da qual tratava de emoções e que não era possível compreendê-la através de uma “doutrina por dedução ou indução, mas um princípio pela emoção [...] O jogo sedutor é o que fundamenta o discurso como transgressor em seu tempo” (FERREIRA; CELESTINO, 2018, p. 59).

Diante da situação artística vigente dos brasileiros: transgressora, popular, com cunho sedutor, houve a necessidade, por parte dos artistas/professores europeus, de instaurar a escola neoclássica no país:

[...] de linhas retas e puras, contrastando com a abundância de movimentos do nosso barroco: instalou-se um preconceito de classe baseado na categorização estética. Barroco era coisa para o povo; as elites aliaram-se ao neoclássico, que passou a ser símbolo de distinção social. Um artista, embora pobre e plebeu, se [frequentava] a Academia e se era neoclássico, poderia até frequentar a Corte. O neoclássico era o passaporte para a ascensão social. (BARBOSA, 1995, p. 61).

A partir do exposto é possível perceber a força do julgamento da elite sobre o conceito de arte e como isso está inteiramente ligado ao estilo de vida exercido pelas pessoas. A partir do momento em que um pobre e plebeu deixa de lado suas raízes artísticas, não por querer renovar suas concepções, mas pelo simples fato de querer ser abraçado pela corte real e conseguir certa ascensão social, torna-se mais uma vítima de cultura eurocêntrica. Os Colonizadores começaram a impor seus princípios e expectativas artísticas em um contexto que já existia expressão de arte, impedindo os habitantes de descobrir e criar seus próprios movimentos ou até mesmo reinventar como havia ocorrido com o barroco.

De acordo Com Barbosa (2016, p. 20), a Academia Imperial de Belas Artes “influenciou as escolas de meninos ricos, mantidas por religiosos da Igreja Católica, que introduziram desenho no currículo copiando estampas e fazendo retratos, as poucas escolas de meninas ricas além do

249. Tinha como principais características a influência intensa das ideias filosóficas iluministas; o foco no racional, deixando o emocional de lado; a utilização de cores frias e valorização da perspectiva; a valorização do simples e da pureza estética; a representação de heróis e seres da mitologia; o retorno ao passado; a influência das formas clássicas presentes no Renascimento nas esculturas; na literatura, presava a simplicidade, clareza, gramática impecável e síntese.

250. Principais características são o dualismo, a riqueza de detalhes e o exagero. Na literatura é enaltecido elementos rebuscados e são quase sempre extravagantes, realizando um jogo de contrastes.

desenho ensinavam piano e bordado”. Portanto, o ensino de artes começa a estar presente nas escolas de educação básica, sendo realizado por procedimento de cópia da obra original e estando vinculado à Academia.

Segundo Ana Mae Barbosa (2016), somente com o Brasil república (1889) que o desenho passa a ser obrigatório no ensino básico das escolas públicas estando completamente desvinculado da Academia Imperial. Os projetos de ensino de desenho, nessa ocasião, foram desenvolvidos por Rui Barbosa com apoio e valorização de André Rebouças. Rui Barbosa escreveu os:

[...] Projetos de Reforma do Ensino Primário e Secundário mais bem explicitados de todos os tempos, e André Rebouças divulgava em seus artigos especialmente no jornal O Novo Mundo as razões da necessidade do ensino de Desenho para a industrialização do país e para o desenvolvimento da inteligência. (BARBOSA, 2018, p. 332).

De acordo com o exposto, o ensino das artes na escola, era realizado através de um desenho concebido “como preparação para o trabalho. Se propunha dar um conhecimento técnico de desenho a todos os indivíduos de maneira que, libertados da ignorância, fossem capazes de produzir suas invenções” (BARBOSA, 2016, p. 21). A ideia central desse ensino não era emancipatória, que revelasse aos estudantes posicionamentos críticos de sua relação com o contexto social, mas sim de sua adaptação a ele.

Outro momento que contribuiu e iniciou o movimento de Arte Educação brasileira foi o modernismo, sendo iniciado pelas lideranças de Oswald de Andrade e Mário de Andrade na Semana de Arte Moderna (1922). Um movimento pautado por três dimensões: a arte, a polêmica e a teoria, sendo assim, “[...] a estética com as obras, apolítica com as polêmicas e a filosófica com as teorias [...] Era a forma de atrelar, num só lance, poesia, combate e reflexão [...]” (DUARTE, 2015, p. 135). Duarte (2015) aponta que de acordo com a revista Klaxon de 1922 os autores modernistas se preocupavam principalmente com a arte, mas com o intuito de atualizar o Brasil com as condições modernas de sua época.

O modernismo brasileiro se preocupava em deslumbrar de uma arte nacionalista, na qual se atente à busca da originalidade do país que era possível ser encontrada através das fontes culturais do povo. Diante dessa situação, apareceu a reflexão de onde o Brasil se encontrava no meio das influências estrangeiras sem copiar e isolar seus movimentos artísticos, buscando “[...] não só de produzir arte e vida modernas no Brasil, mas de compor arte e vida modernas brasileiras.

Não bastava ser feito no Brasil, era preciso ser do Brasil [...]” (DUARTE, 2015, p. 136). Realizando um momento de arte de vanguarda brasileira, ao qual rompia com o aspecto de dominado pelas expressões artísticas estrangeiras onde a cópia era a principal forma de produção de arte no país e passa a buscar as influências que os países podem trazer para a nação, mas, sobretudo, atribuindo a originalidade brasileira.

Dentre a porção de realização trazida pelo modernismo o que realmente influenciou a arte educação brasileira foi o aspecto que o movimento articulou de John Dewey. Este tinha uma relação com o ensino da arte de “[...] estimulação dos impulsos naturais da criança para o desenho através dos processos mentais de reconhecimento e reflexão [...]” (BARBOSA, 2016, p. 22).

Essa proposta de ensino da arte foi aceita e estudada por Nêreo Sampaio que em 1929 defendeu sua tese tratando do *Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia*, onde enunciava o chamado método espontâneo-reflexivo para o ensino da arte. O trabalho desenvolvido por Nêreo Sampaio foi abraçado pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e influenciou as escolas do Brasil inteiro.

A Reforma Francisco Campos (1927-1929) em Minas Gerais também ocasionou grandes mudanças no ensino das artes no Brasil. Os estudos da pintora e professora do Instituto Jean-Jacques Rousseau, Louise Artus-Perrelet, baseado na ideia de apreciação como processo de integração de experiência, e sob influência de John Dewey, foi o que fundamentou essa reforma educacional. Perrelet tinha:

[...] Sua concepção de desenho como integração de corpo e mente, experiência e raciocínio, gesto e visão, vida e símbolo, indivíduo e meio ambiente, sujeito e objeto, era centrada na [ideia] de integração orgânica da experiência. Esta integração era proposta por Perrelet em seu livro *O desenho a serviço da educação* (traduzido no Brasil em 1930), e, segundo seu método, se dará através da apreciação dos elementos do desenho em movimento [...]. (BARBOSA, 2016, p. 23).

No Brasil, esse trabalho ficou conhecido através dos resultados das esquematizações realizadas pelos estudantes que Louise Artus-Perrelet ensinava e não pelas suas ideias. De acordo com os expostos de Barbosa (2016), entende-se que Perrelet tinha o cuidado, de no primeiro momento, mostrar para os alunos os objetos que os rodeiam, os sons, os movimentos, os ritmos e, nesse caminho, buscava conseguir a atenção das crianças para pudessem penetrar nas inferências que os objetos propunham e com isso realizar o registro da percepção das crianças acerca de suas interações com o meio ambiente.

Ainda destaca que no meio social das crianças há uma quantidade considerável de movimentos, sons e objetos que se repetem e a partir disso é possível exprimir em forma de desenho. Esses desenhos retratavam as gotas de chuvas na água, que em sua forma de desenho dava a compreensão da gota de chuva caindo em direção à água existente naquele local; bonecos de traços (de palitos) que nos imprime diversas emoções: em uma abertura de ângulo de 30° cada braço em relação a cabeça, da ideia de alegria, os braços em 180° dá ideia de que estão abertos, por exemplo, dentre outras criações.

Quando os professores começaram a ensinar as crianças a desenharem esquematicamente, fizeram isso de forma equivocada. Segundo Ana Mae Barbosa (2016, p. 23 – 24) a forma como os professores limitaram o desenvolvimento do ensino/aprendizagem das crianças no desenho pedagógico foi que:

[...] surgiu nas escolas o desenho pedagógico que consistia em levar os alunos a copiarem da lousa esquemas de figuras feitos pelo professor [...] Através de uma deturpação do trabalho desenvolvido por Perrelet, o desenho pedagógico tiranizou a capacidade de criação de nossas crianças durante pelo menos duas décadas.

Outra vertente de influência de Dewey se deu a partir das concepções de arte como “experiência consumatória”, difundida no Brasil na ideia de experiência final: consiste em aprender algo para ser aplicado no findar na aprendizagem. Essa ideia teve consolidação na Reforma de Carneiro Leão (1928 – 1930) no estado de Pernambuco e foi difundida no país com o livro de José Scaramelli, *Escola nova brasileira: esboço de um sistema*. Segundo Barbosa (2016), Scaramelli descrevia que a arte era usada como meio de aprendizagem nas outras áreas de conhecimento. Com essa proposta era:

[...] fundamental era dar, por exemplo, uma aula sobre peixes explorando o assunto em vários aspectos e terminando pelo convite aos alunos para desenharem peixes e fazerem trabalhos manuais com escamas, ou ainda dar uma aula sobre horticultura e jardinagem e levar as crianças a desenharem um jardim ou uma horta. (BARBOSA, 2016, p. 24).

A partir de 1930 o “[...] ensino de arte, dentro dessa concepção derivada da pedagogia renovada, substituíam-se a cópia pela livre expressão e, da reprodução das obras passou-se à criação e experimentação [...]” (SUBTIL, 2011, p. 245). Contudo, é pensado no Brasil o ensino das Artes como ferramenta extracurricular, nesse sentido havia a ideia de Anita Malfatti do trabalho de desenho livre de crianças que “tinha como principal finalidade permitir a criança o expressar de sentimentos, sem perspectivas de aprendizagens relevantes em artes” (LIMA, 2012, p. 455).

Todas essas ideias elencadas anteriormente estão fundamentadas na conjuntura educacional da época. Naquele momento, a Escola Nova²⁵¹ estava adentrando suas concepções educacionais no Brasil, obtendo mais ascensão quando Fernando de Azevedo publicou em 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, mostrando seu posicionamento perante a educação.

De acordo com Diana Gonçalves Vidal (2013), o documento tinha objetivos de democracia: acesso à educação gratuita e obrigatória e sua laicidade, além de expressar a concepção sobre educação de um grupo de intelectual daquela época. Apesar de defender uma escola democrática o ensino era pautado em ideias liberais, voltadas para o exercício do trabalho industrial e o da arte também foi direcionado a esse aspecto “os liberais continuavam a defender como objetivo do ensino os aspectos técnicos do desenho para preparar para o trabalho, a ‘escola nova’ defendia a ideia da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência” (BARBOSA, 2016, p. 22).

Na ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937 – 1945), entrou o desenvolvimento da arte/educação no qual o objetivo era a centralização do poder, o ensino das artes estava pautado em:

[...] alguns procedimentos, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa. É o início da pedagogização da arte na escola. Não veremos, a partir daí, uma reflexão acerca da arte-educação vinculada à especificidade da arte como fizera Mário de Andrade, mas uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão. (BARBOSA, 2016, p. 25).

Com a queda do Estado Novo e o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, a arte começa a ser vista como forma de liberação emocional e segundo Barbosa (2016) em 1947 começaram ser criados ateliês no Brasil, com orientações dos artistas, cujo objetivo era pautado no desenvolvimento da livre expressão da criança sem alguma intervenção de um adulto. Dentre as escolinhas criadas naquele período, as que tiveram trabalhos mais significativos foram as dirigidas por Guido Viaro em Curitiba e por Lula Cardoso Aires em Recife. Esta, criada em 1947 tinha a proposta de:

[...] dar lápis, papel e tinta à criança e deixar que ela se expressasse livremente. Seguindo o mesmo princípio, outro pernambucano, Augusto Rodrigues, criou em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil que começou a funcionar nas dependências de uma biblioteca infantil no Rio de Janeiro [...] (BARBOSA, 2016, p. 26).

Essa iniciativa de Augusto Rodrigues foi bastante aprovada pelos educadores que estavam envolvidos no movimento de redemocratização da educação brasileira. Os participantes dessas escolinhas: alunos, professores, artistas simpatizantes, começaram a criar várias escolas desse tipo em

251. Tendência Pedagógica influenciada por John Dewey e trazida para o Brasil pelo seu aluno Anísio da Teixeira. Teve início no Brasil na década de 1920 e findou no momento do Estado Novo (1937 – 1945), governo administrado por Getúlio Vargas. Na década de 1950 ganha força novamente na educação, com o objetivo de ampliar os ideais do liberalismo brasileiro. Essa tendência pedagógica teve bastante crítica do povo religioso, o mesmo que dominava o conhecimento e fazia parte da Tendência Pedagógica Tradicional.

todo país, segundo os dados de Ana Mae Barbosa (2016) chegou a ter 140 escolas no Brasil, uma no Paraguai, uma em Portugal e duas na Argentina.

Os interventores dessa ação, utilizando-se de argumentos psicológicos - o que seria possível desenvolver nas crianças através de suas propostas - começaram a tentar convencer os professores da educação básica de colocarem em prática a livre expressão das crianças usando, lápis, argila, desenho, pintura, dança, jogos, entre outros. No entanto, não existia um programa de educação que visasse essa proposta, acarretando dificuldade de inserção na educação básica, visto que os Programas de Educação Básica editados pelo Ministério da Educação deveriam ser seguidos pelas escolas.

Na época, houve bastante preocupação com as renovações desses programas. Para buscar solucionar esse problema, Lúcio Costa foi chamado para elaborar o Programa de Desenho da Escola Secundário (1948), cujo principal objetivo era “articular o desenvolvimento da criação e da técnica e desarticular a identificação de arte e natureza, direcionando a experiência para o artefato” (BARBOSA, 2016, p. 26). Segundo Barbosa (2016), esse programa nunca foi oficializado pelo Ministério da Educação, no entanto ganhou popularidade e começou a influenciar o ensino de arte na escola pública a partir de 1958.

O Brasil passava por uma época em que com a publicação das Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais (1958) a arte passa a estar presente nos currículos experimentais. A arte nessas classes experimentais tinha a:

A prática que dominou o ensino da arte nas classes experimentais foi a exploração de uma variedade de técnicas, de pintura, desenho, impressão etc. O importante é que no fim do ano o aluno tivesse tido contato com uma larga série de materiais e empregado um [sequência] de técnicas estabelecidas pelo professor. Para determinar esta sequência, os professores se referiam à necessidade de se respeitar as etapas de evolução gráfica das crianças [...]. (BARBOSA, 2016, p. 26).

Nesse viés, Noemia Varela, criadora da Escolinha de Artes de Recife foi a grande influenciadora do ensino de Arte na perspectiva criativa, caracterizando o modernismo da Arte educação. Com essa referência ela foi ao Rio de Janeiro a convite de Augusto Rodrigues, diretor da Escolinha de Arte do Brasil, para ser orientadora “teórica e prática da Escolinha com total responsabilidade pela programação na qual se incluía o Curso Intensivo em Arte Educação que formou toda uma geração de Arte Educadores no Brasil e muitos na América Latina Espanhola” (BARBOSA, 2016, p. 27).

Na década de 1960 com a ditadura militar (1964-1984), instaurou-se no Brasil a tendência tecnicista, a qual tinha como principal objetivo ensinar aos alunos passo a passo a se chegar ao resultado. O conteúdo era o centro do processo de ensino e o professor o dono do conhecimento que passava as instruções aos alunos. Outro objetivo era fomentar a inserção dos estudantes ao mercado de trabalho, isso justifica a metodologia de ensino que se utilizava de instruções e passo a passo para se chegar a algum lugar, sem questionar apenas fazer, do mesmo modo que era feito no mercado de trabalho. Não havia muita reflexão acerca dos conteúdos programáticos.

As concepções dessa reforma afirmam os interesses da sociedade industrial que considera como função prioritária da escola o preparo técnico das aptidões para o trabalho e para o mercado consumidor. Em arte as formulações sobre criatividade, consagrada neste momento como conteúdo e metodologia, encaminham para o desenvolvimento de habilidades e atitudes imprescindíveis à formação integral dos alunos. (SUBTIL, 2011, p. 247).

Diante da conjuntura, com a LDB de 1971, a educação artística passa a ser disciplina obrigatória nos currículos de 1º e 2º grau. O professor passa a ser polivalente: dando aula de arte visual, dança, teatro e música conjuntamente da 1ª a 8ª série do 1º grau. Em 1973 surgiram as Licenciaturas curtas, com duração de dois anos, para formar esses professores polivalentes, logo após o curso o professor poderia continuar o curso para fazer a licenciatura plena em alguma área específica da linguagem artística.

Em um período bastante recente àquela época, Barbosa (1989, p. 172) destacou que “O sistema educacional não exige notas em artes porque arte-educação é concebida como uma atividade, mas não como uma disciplina de acordo com interpretações da lei educacional 5692 [...]”. Apenas em 1980 na Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo (USP), que os professores de artes começaram a questionar como estava sendo desenvolvida essa disciplina. No ano seguinte surgiram Programas de Pós-graduação na temática da arte educação e começaram a discutir essa área.

A polivalência perdura até a atualidade nos ensinamentos das artes, apesar de existir legislação que busca distanciar a prática, a base da escola não modificou essa questão. O modo como as pessoas tratam a disciplina, como sendo menos importante, ou apenas sendo para recreação, é uma consequência do modo que ela foi feita ao longo da história. Desse modo, é uma tarefa árdua para o professor de Artes modificar a realidade.

CONCLUSÕES

Este trabalho pontua aspectos importantes do processo histórico do ensino das artes no Brasil. Ele se demonstra importante, pois dessa forma compreende-se a forma que o ensino é realizado na atualidade e diante disso, conclui-se que o ensino polivalente é uma característica da disciplina de artes antiga. Essa prática não é uma tarefa fácil para o professor além disso, o modo como a matéria é vista na comunidade escolar: sendo menos importante que os outros componentes curriculares, tida para recreação, também demonstra ser uma consequência do desenvolvimento desta área ao longo da história.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p.170-182, dez. 1989. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40141989000300010>.
- _____. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 2, p.59-64, abr. 1995.
- _____. O ensino da Arte, constantemente interrompido. In: XXV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (XXVI CONFAEB), 26, 2016, Boa Vista. **Anais...**. Boa Vista: Universidade Federal de Roraima, 2016. p. 19 - 38.
- _____. Ensino de Artes Visuais na Universidade. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 32, n. 93, p.331-347, 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180048>.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. A pedagogia brasileira nos primeiros tempos da colonização: escolas de ler e escrever, teatro, música e ensino de artes mecânicas. **Irice**, Santa Fé, v. 32, n. 1, p.13-38, maio 2018.
- CARVALHO, Leandro. **Colonização do Brasil**. 2019. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/historiab/colonizacao-brasil.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- DUARTE, Pedro. O MODERNISMO INTERDISCIPLINAR DO BRASIL. **Convergência Lusíada**, [s.i.], n. 38, p.134-147, jul/dez. 2015.
- FERREIRA, Anderson; CELESTINO, Ricardo. A (des)cortesia no Barroco brasileiro: expressão de cultura. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Uerj**, [s.l.], v. 17, n. 26, p.54-77, 3 jul. 2018. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/palimpsesto.2018.35284>.
- LIMA, Sidney Peterson F. de. Escolinha de arte do Brasil: movimentos e desdobramentos. In: Encontro

Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 21., 2012, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. Tema: SIMPÓSIO 3: EDUCAÇÃO E VIDA/ARTE E FRICÇÃO, p. 454 - 466

RAMOS, Jefferson Evandro Machado. **Colonização do Brasil**: resumo, história, características. 2019. Disponível em: <<https://www.historiadobrasil.net/resumos/colonizacao-brasil.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concep-

ções. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 11, n. 41, p.241-254, 8 ago. 2011. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v11i41.8639849>.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p.577-588, 10 maio 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022013005000007>.

DA FALA A ESCRITA: A ARTE LITERÁRIA MOTIVANDO NOVOS LEITORES

Nildo Alfredo Barbosa²⁵²

Claudiné Luna de Abreu²⁵³

RESUMO

O Projeto Literário ora em destaque, tem como objetivo despertar e motivar a curiosidade pela cultura literária e a formação de novos leitores, onde à singularidade pernambucana esteja intrínseca, e desta maneira utilizaremos o viés da fala e da escrita, como uma das diretrizes e que também pode ser caracterizado como uma das ações de arte e educação. Com isso, se faz necessário acompanhar os avanços que a educação vem apresentando de forma significativa, embora se busca compreender enquanto alternativa, como tornar a escola em um local de acesso ao conhecimento de maneira mais prazerosa, uma vez que a arte literária enquanto trilha do conhecimento, ainda acontece de forma tecnicista. Foi pensando em dinamizar mais esta metodologia, que surgiu a proposta de se promover conforme o calendário escolar, uma Festa Literária como resposta e como ação concreta que busca enxergar na escrita e nas letras, uma possibilidade dinamizadora do conhecimento e de motivação para que os estudantes comecem a produzir partir das suas vivências, além de tornar o âmbito escolar em um local mais atrativo em que os mesmos superem as barreiras impostas pelo cotidiano, e por acreditar que através de atividades como rodas de conversa, de leitura e produção textual, envolva toda a comunidade escolar no processo criativo de todos os sujeitos envolvidos, com destaque para as atividades que venham envolver Escritores brasileiros em especial escritores da região Nordeste, do Recife e região metropolitana.

Palavras-Chave: Literatura. Fala. Escrita. Produção Textual, Festa Literária.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva de motivar os estudantes a tornarem-se novos leitores, buscou-se através deste projeto, interagir com toda comunidade escolar, uma vez que os estudantes ainda precisam de motivação necessária, para que o contato com a literatura através do diálogo, da escrita e das obras dos autores trabalhados, não se tornem apenas uma ação pontual e sim uma ação contínua durante o processo de ensino e aprendizagem, assim como do seu cotidiano.

A legislação brasileira no âmbito da educação determina que a Família e o Estado sejam responsáveis pela orientação da criança no seu percurso educacional levando em consideração o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN 9.394/1996 quando afirma que o:

252. Historiador, Professor Universitário, Pesquisador em Cultura Popular Nordestina, Poeta, Escritor, Especialista em Gestão Educacional pela UFRPE, Gestão de Negócios pela UFSC, Mestrando em Psicanálise da Educação e Saúde - UNIDERC, membro do Conselho Municipal de Políticas Culturais de Jaboatão dos Guararapes - Conselheiro de Patrimônio, membro efetivo do Instituto Histórico de Jaboatão - IHJ e membro fundador da Academia de Letras de Jaboatão dos Guararapes - ALJG.

253. Pedagogo, Especialista em Educação Musical e Estudos das Artes, Dramaturgo, Diretor Teatral, Ator, Produtor Cultural.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Mesmo assim, observa-se que os resultados não têm sido satisfatórios, devido aos sérios problemas apresentados como a evasão escolar, a gravidez na adolescência e o trabalho como possibilidade de ajuda na renda familiar, sem contar ainda com idade avançada e as reprovações que acabam fazendo com que os jovens desistam.

Questões como estas têm levado a Escola buscar políticas alternativas que venham diminuir a defasagem a partir de metodologias interativas que demonstrem para os sujeitos em processo de formação, que a busca por superação continua sendo um meio para se atingir resultados exitosos no seu processo de formação e integração na sociedade.

Pretende-se com isso, desenvolver projetos como este em Escolas das redes Privadas, Estaduais e Municipais, além de outros espaços considerados não escolares, objetivando assim difundir a literatura e as obras dos Escritores selecionados, como mais uma das possibilidades de promover a **motivação dos** estudantes a descobrir o prazer e o gosto pela leitura bem como se tornarem novos e assíduos leitores, e que em um futuro bem próximo, tornem-se também agentes multiplicadores.

Na perspectiva de motivar cada vez mais os estudantes a tornarem-se novos leitores, este projeto quer interagir com toda comunidade escolar, visto que os estudantes precisam de motivação necessária, para que o contato com a literatura e as obras de todos os autores trabalhados, não se tornem apenas uma ação pontual e sim uma ação continuada.

Por isso, se faz necessário desenvolver toda produção Literária a partir da realização de Encontros periódicos em que a Fala e a Escrita sejam trabalhadas de maneira poética como uma das possibilidades de motivar os estudantes a se tornarem cada vez mais leitores apaixonados e que descobriam o prazer pela arte literária como um fato determinante no seu aprendizado.

Identificaram-se ainda vários caminhos a serem vivenciados e que trarão benefícios para contribuir com a metodologia a ser aplicada nos encontros elencados onde poderá ser desenvolvidas ações de promoção da literatura a partir de gêneros literários diversificados como o cordel, a prosa e poesia popular na perspectiva de divulgar a literatura no âmbito escolar e social.

Despertar o interesse pela produção literária através de oficinas, com destaque para identidade e valorização da cultura local, estimular a interação social entre os participantes através de jogos literários, incentivar aos participantes descobrirem através da literatura novas formas de conhecimento, além de homenagear Escritores Regionais e Nacionais como possibilidade de promover e divulgar os eventos literários e a cultura local.

JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Pesquisas demonstraram que evasão escolar tem sido um dos assuntos abordados com maior frequência no âmbito escolar nos últimos tempos, devido a complexidade apresentada na vida de cada estudante e a incerteza que tais complexidades tem provocado nos resultados finais de cada escola, refletindo por sua vez na sociedade.

Identificou-se adolescentes que deixaram de sentir prazer pelo ato de estudar por uma série de razões, o que tem levado as equipes Gestoras a mobilizar-se na tentativa de encontrar soluções eficazes para minimizar e até mesmo exterminar este mal que tem deixado sonhos interrompidos ou até mesmo fora da meta de tantos alunos.

Por isso, se faz necessário acompanhar os avanços apresentados pela educação, sobretudo aqueles que se destacam de forma significativa, para readequar as práticas pedagógicas e tornar o ambiente escolar mais prazeroso, daí nos perguntamos como promover ações que pudessem contribuir com prazer da leitura?

Foi daí que analisando tais possibilidades, surgiu a idéia de se trabalhar a literatura e a escrita como uma das formas mais dinâmica e capaz de transformar esta inércia em algo com resultado positivo, envolvendo toda comunidade escolar e compreender que a Escola é um lugar de processo e transformação.

Percebeu-se com isso que já era o momento de promover esta superação, por acreditar que o ambiente Escolar, além de ser um dos espaços de fala e de aprendizagem enxergava na dialogicidade e na escrita, uma possibilidade de dinamizar o conhecimento e motivar os alunos a produzirem a partir das suas vivências e assim tornar este ambiente um local mais atrativo.

Logo, para que os estudantes superem as barreiras que o cotidiano apresenta, se faz necessário o envolvimento de todos, contribuindo de maneira eficaz com o processo criativo dos envolvidos, visto que as ações pedagógicas envolvam desde a Literatura respaldada pela Cultura e pelas Artes, ajudem na promoção e na divulgação de um ensino multidisciplinar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De modo geral, nossos objetivos estão embasados na *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9.394/1996*, que para ajudar as escolas no cumprimento do Artigo 26, da Lei 12.796/2013, enfatiza que o ensino deve ser complementado pelas características regionais e locais da sociedade, bem como da cultura, da economia e dos sujeitos.

Com isso, é possível construir uma sociedade que seja amante da leitura por meio dos trabalhos construídos com base na literatura, em que a leitura nos permite adentrar em um mundo altamente composto por seres e linguagens imaginárias e reais, a autora Resende (1993) nos auxilia nessa reflexão citando: “O contato com os livros possibilita tocar a universalidade dos seres e da linguagem” (p. 16).

O ato de imaginar nos proporciona diversas fantasias, mesmo que ainda não se saiba ler ou até mesmo escrever, ouvir contação de histórias trazidas por meio das literaturas infantis nos desperta o prazer e gosto pela leitura, a criança que escuta ou já ler um conto infantil, guardará em sua memória imaginária as mais belas fantasias e lhes ajudarão nas futuras experiências. (RESENDE, 1993)

Para além da leitura, precisam-se envolver os educandos em projetos dessa natureza, e que tenha também como foco o resgate da cultura local, contribuindo com isso para melhorar a formação da sua personalidade frente à sociedade, despertando ainda o interesse nas questões políticas, sociais, econômicas e culturais, sabendo exercer sua cidadania trabalhando a literatura desde os primeiros anos da educação básica.

O estudante da educação infantil também necessita dessa bem-aventurança para se notar como cidadão na sociedade, e baseado nesta afirmação, os parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil (PCNIs) identificam o quanto é importante levando em consideração a construção do indivíduo na sociedade:

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente se expressa aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade

brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saberes tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo. (BRASIL, 1997, p.27)

A liberdade proporcionada através da literatura nos garante notar a diversidade da realidade brasileira no que tange as questões culturais existentes, ressaltando que as políticas públicas têm respeitado o processo de ensino com os alunos realizando suas tarefas de casa fundamentada nos recursos culturais brasileiro.

Os professores têm sido tratados como responsáveis em introduzir os educandos a vivenciar o espírito unitário na sala de aula, levando-os a interagir com o mundo e com as diversas realidades e essa abordagem pode ser trabalhada através da leitura, com histórias que mostrem as diferenças no mundo e na cultura segundo o PCNs:

A abordagem construtivista integra, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social. Considera o desenvolvimento pessoal como o processo mediante o qual o ser humano assume a cultura do grupo social a que pertence. Processo no qual o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada, ou seja, socialmente produzida e historicamente acumulada, não se excluem nem se confundem, mas interagem. (BRASIL, 1997, p.37-38)

Tomando os PCNs como base, percebe-se que se faz necessário utilizar a metodologia de projetos como possibilidade de atrair os alunos a participarem dos momentos literários como as rodas de conversas, oficinas de literatura de cordel com temas propostos pelo mediador do projeto, confecção de cartazes e pintura, trabalhando assim a literatura em sala de aula de maneira múltipla.

A partir que foi percorrido, acredita-se no surgimento de novos leitores além de descobrir o prazer de escrever e produzir poesias, prosas e contos enaltecendo de maneira assertiva a cultura local.

A educação forma a criança como um sujeito social, dito isto, esta fase se faz necessário para a formação da identidade do educando., uma vez que a criança deve ser vista como um sujeito não apenas biológico, mas, sobretudo, histórico, social e cultural. (VYGOTSKY,1998).

Engrandecer e amplificar o que a criança e adolescente conhece por mundo é importante para a edificação de sua identidade e empedramento, além disto, o acesso com diversas culturas como através da literatura, considerando sua importância, conforme fala BRASIL (1998) sugerindo as interações através de rodas de conversas e saraus literários.

Quando se fala da criança estamos nos referindo aos sujeitos, pois é através dessa atitude que estes exploram seu imaginário, colocando assim seus pontos de vista acerca do conceito de mundo em estão inseridos, baseado no referencial quando afirma que através da linguagem concretiza-se o fato.

[...] o ser humano pode ter acesso a outras realidades sem passar, necessariamente, pela experiência concreta. Por exemplo, alguém que more no sul do Brasil pode saber coisas sobre a floresta ou povos da Amazônia sem que nunca tenha ido ao Amazonas, simplesmente se baseando em relatos de viajantes, ou em livros. Com esse recurso, a criança tem acesso a mundos distantes e imaginários. As histórias que compõem o repertório infantil tradicional são inesgotável fonte de informações culturais, as quais somam-se a sua vivência concreta. O Saci Pererê pode ser, por exemplo, uma personagem cujas aventuras façam parte da vida da criança sem que exista concretamente na realidade. (BRASIL, 1998, p.24-25, V. II)

A cultura também é um meio por onde o educando pode angariar recursos para o conhecimento, tendo como ponte de partida as práticas artísticas e culturais transmissoras de conhecimento nas mais diferentes culturas, de diferentes lugares e tempo. (BESSA-OLIVEIRA 2019).

Mas para que os alunos possam ganhar conhecimento para a educação, os docentes têm que ter uma base sólida de formação, quando BESSA (2019) enfatiza ao que os “Pensamentos solidificados sobre a arte, a cultura e a educação (conhecimentos) na contemporaneidade devem necessariamente ser (re)verificados.

Do mesmo modo, que deveremos rever nossos entendimentos sobre esses três conceitos, o que temos imposto nas diferentes disciplinas e nos contextos socioculturais para pensarmos em proposições outras na e para a Formação Docente através da Arte, da Cultura e da Educação.”

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este projeto em que tratamos da Fala e da Escrita, não se resume apenas em um simples evento onde as escolas convidadas participarão com os alunos nas mais variadas atividades, como apresentações culturais e artísticas, além de mostras literárias e rodas de poesia, que ele irão movimentá-las até mesmo fora dos seus muros, iniciando com isso os trabalhos a partir da sala de aula com a escolha do gênero literário que será trabalhado até o momento da culminância.

A democracia inicia-se no momento em que os participantes estarão reunidos com um professor mediando, as atividades trabalhadas que terão a Literatura como elemento estimulador da pesquisa buscando a criatividade e a interação entre eles.

A interdisciplinaridade do projeto utiliza-se de metodologias eficazes buscando contribuir com a aprendizagem envolvendo disciplinas do currículo como a de história, por trabalhar conteúdos que tratam do surgimento da arte e de estilos literários ou até mesmo de obras dos Escritores homenageados, enquanto que na geografia serão identificados locais onde surgiram tais estilos, as artes e elementos culturais como adereços e cenário,

Na Educação física, buscou-se envolver os ritmos e as danças que serão trabalhadas nas apresentações, e no trabalho com a língua portuguesa será trabalhado a literatura de cordel, os poemas e poesias, sendo que na matemática trabalharão os cálculos dos recursos que serão utilizados, como os materiais artísticos empregados, e as pessoas, sem deixar de lado às ciências, que no caso da dança pode ser estudado as partes e as estruturas do corpo humano, utilizado o espaço escolhido pela escola e a melhor forma de ser trabalhada esta área espacial.

Serão homenageados Escritores da Literatura Local, Regional e Nacional, com Rodas de Diálogo com o objetivo de despertar o desejo dos participantes de continuar seguindo os próprios exemplos, visto que a contribuição dos homenageados torna-se riquíssima para abrilhantar o evento.

Também serão convidadas Escolas do entorno para apresentem suas contribuições para o evento Literário através dos seus alunos nos preparativos e nas respectivas apresentações, onde os mesmos desenvolverão suas habilidades artísticas despertando assim seu protagonismo no âmbito escolar.

Como proposta de estimular os alunos na participação do evento se trabalhará atividades diversificadas, valendo-se nota mensurada pelas escolas, atividades essas que despertam interesse dos mesmos e um melhor envolvimento nas aulas, com destaque para que os professores busquem despertar nos alunos participantes os dons em trabalhar com a Literatura.

Enquanto pedagogo, o Encontro Literário tem apresentado diversas possibilidades de serem implementadas ações que serão vivenciadas, na certeza de estarmos contribuindo com o processo de formação continua, além de tornar o ambiente escolar mais acolhedor e comprometido com o resgate da cultura local através dos momentos de leitura e da produção textual, possibilitando assim maior engajamento das crianças, jovens e adolescentes nas artes, cultura e na literatura.

RESULTADOS ESPERADOS

Serão convocadas a participarem do evento, Escolas das redes Municipal, Estadual e Privadas de todo entorno, a apresentarem suas contribuições através dos seus estudantes, desde os preparativos iniciais até a culminância das apresentações, quando os mesmos terão possibilidades de apresentarem suas habilidades artísticas despertando ainda o protagonismo no âmbito escolar.

Na perspectiva de estimular os alunos a participarem do evento, serão inseridas atividades nos diversos segmentos com notas mensuradas pelas escolas participantes, despertando assim interesse dos mesmos e melhores envolvimento nas aulas, contando ainda com os professores na busca de despertar nos alunos seus dons com a Literatura com destaque para escrita e a poesia

Com este Festival Literário, busca-se trazer à tona a responsabilidade dos profissionais da pedagogia com todas as ações do projeto, na certeza de que esta contribuição tornará o ambiente escolar ainda mais atraente, uma vez que estará promovendo o resgate da cultura local através, de momentos de leitura e produção textual, possibilitando ainda mais o engajamento de crianças, jovens e adolescentes.

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte, cultura e educação na formação docente com perspectivas dos Estudos de Culturas. Movimento-revista de educação, n. 11, p. 100-136, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32877>. Acesso em abril 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, 9394/96. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em abril de 2022.

_____. Parâmetros curriculares nacionais, BNCs, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

CALIXTO, Kennet; SEGUNDO, Caetano; DE GUSMÃO, Renê Pereira. Mineração de dados aplicada a educação: um estudo comparativo acerca das características que influenciam a evasão escolar. In: BrazilianSymposiumComputers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2017. p. 1447. Disponível em: [file:///C:/Users/heiopjse/Downloads/7674-9667-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/heiopjse/Downloads/7674-9667-1-PB%20(1).pdf). Acesso em abril de 2022.

DE OLIVEIRA SIMÕES, Pedro Henrique; DE BRITO NEVES, Cynthia Agra. Especificidade da literatura e formação do leitor: reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua (gens). Caminhos em Linguística Aplicada, v. 17, n. 3, p. 227-243, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/heiopjse/Downloads/2426-9888-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/heiopjse/Downloads/2426-9888-1-PB%20(1).pdf). Acesso em abril de 2022.

DE OLIVEIRA ABREU, Marcia Martins; ARENA, Adriana Pastorelo Buim. A ORIGEM DA ESCRITA E A DIFERENÇA ENTRE FALA E ESCRITA: POR QUE ENSINAR ESSE CONTEÚDO PARA CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 9, 2019.

DO CARMO, Stefani Alves; BUSSE, Sanimar. Relação fala e escrita: uma análise dos registros ortográficos em produções escritas do Ensino Fundamental. **Travessias**, v. 15, n. 3, p. 21-35.

FARIA, Núbia Rabelo Bakker. Entre a leitura da fala e a escrita da língua: o fonema em Saussure. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 34, p. 861-890, 2018.

FRANCO, Mário; SIEBERG, Bernd. (Coord.). Proximidade e distância: estudos sobre a língua e a cultura. Lisboa: Universidade Católica, 2011.

_____. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, n. 36, p. 15-43, 1985.

KOCH, Peter; ÖESTERREICHER, Wulf. Linguagem da imediatez – linguagem da distância: oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua. Tradução Hudinilson Urbano e Raoni Caldas. *Revista Linha D'Água*, n. 26, vol. 1, p. 153-174, 2013.

HELENO, Alex Rezende. A importância da literatura na formação da criança. *Clarabóia*, v. 9, p. 25-38, 2018.

Disponível em: <file:///C:/Users/heiopjse/Downloads/969-4003-1-PB.pdf>. Acesso em março de 2022.

RIBEIRO, Natalia Pinagé. A relação entre fala e escrita na alfabetização: “mas é que a gente fala assim”. 2020.

The background is an abstract composition of geometric shapes in various shades of red and orange. A large, dark red shape occupies the upper right and central portions. A bright orange shape, resembling a large triangle or a sector of a circle, points towards the center from the left. Other smaller orange and red shapes are scattered along the left and bottom edges, creating a dynamic, layered effect.

8. **PEDAGOGIAS DO TEATRO**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E PROCESSO COLABORATIVO DE CRIAÇÃO TEATRAL À LUZ DA PEDAGOGIA DIALÓGICA DE PAULO FREIRE: UMA EXPERIÊNCIA COM ATORES EM FORMAÇÃO

Adriana Fátima de Cristo²⁵⁴

RESUMO: O presente artigo relata uma pesquisa realizada com estudantes do Técnico em Teatro, Ensino Médio Integrado. Este trabalho foi realizado durante as aulas do componente curricular obrigatório Interpretação Teatral, que possui 3 (três) horas-aula semanais. A elaboração deste material foi por meio da pesquisa-ação na qual o problema foi solucionado de modo cooperativo/participativo. O resultado propõe uma sequência didática inspirada na metodologia do processo colaborativo de criação teatral e da pedagogia freireana em sua composição. Esta investigação também resultou em uma produção cênica intitulada “O Grande Circo Místico», cujo elenco foi composto por estudantes do referido curso Técnico em Teatro.

Em 1947, um coletivo teatral chamado The Living Theatre foi criado em Nova York por Judith Malina e Julian Beck. A proposta do grupo era buscar um trabalho sensível, no qual sua potência estava relacionado às questões sociais, portanto lutavam contra o teatro comercial e inacessível à grande parte da população. Sendo uma campanha conhecida como movimento *off- Broadway*, nos anos 60 incentivou o estudo de diversas metodologias que incentivavam o processo criador.

O The Living Theatre foi uma revolução no fazer teatral, tanto no que diz respeito ao acesso à arte, quando promovia espetáculos gratuitos nas periferias, assim como em seu processo de criação não textocêntrico, não luxuoso e não hierarquizado. Dando voz a todos os integrantes do grupo. Contudo toda essa revolução, causou um mal-estar, e após serem expulsos dos Estados Unidos, realizaram um trabalho na Europa.

Após um certo período de apresentações e palestras no continente europeu, em 1970 o grupo aceita um convite informal de Renato Borghi e José Celso Martinez Corrêa, criadores do Grupo Teatro Oficina. Este grupo já havia se apropriado do conceito antropofágico de Oswald de Andrade, quando encenou o rei da Vela, em 1967. Sendo um grupo de vanguarda, havia muito interesse em receber a companhia e promover uma parceria. Mas devido aos conflitos originados do processo coletivo entre os dois grupos, o resultado do espetáculo nunca ocorreu. De todo modo, as influências do The Living Theatre impulsionaram o grupo de Zé Celso e, em 1972, estrearam o “Gracias Señor”, que foi o primeiro espetáculo de criação coletiva no Brasil. Desde então, grupos aderiram o processo de criação coletiva: Asdrúbal Trouxe o Trombone, Pod Minoga, Vento Forte, Teatro do Ornitorrinco, Grupo Pão

254. Possui graduação em Educação Artística- Habilitação :Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná (2005). Tem experiência na área de Educação Profissional, ensino de Arte no Ensino Fundamental, Médio e extracurricular. Docente há 17 anos da disciplina de Arte e há 12 anos efetiva na Rede Estadual do Estado do Paraná. Atuo na educação Profissional e modulado de teatro da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná. Atualmente sou coordenadora do curso Médio Integrado Técnico de Teatro e professora/ diretora do modulado de teatro para adolescentes desta instituição.

& Circo, Mambembe, Pessoal do Victor, Tribo de Atadores, *Ói Nós Aqui Traveiz*, entre outros, escolheram a criação coletiva como método para produzir seus espetáculos.

A criação coletiva propõe uma horizontalização, na qual o ator é o centro do processo criativo, inclusive ele pode tomar as decisões sobre outros elementos como figurino e cenário. Não existe setorização e as funções são diluídas entre os integrantes do grupo. Roubine (1982, p.65) esclarece que no espetáculo criado coletivamente, a encenação pertence à memória pessoal do ator e espectador.

No Asdrúbal Trouxe o Trombone, o diretor Hamilton Vaz Pereira, assinava a direção, todavia somente organizava o material pesquisado, não decidia os caminhos estéticos que a obra deve seguir. Neste grupo, as cenas eram criadas de forma livre e depois era realizada uma construção. As produções, de modo geral, eram um tanto complexas na sua concepção, podiam ser lineares na sua dramaturgia ou não. Não há uma regra estética para o teatro criado coletivamente, embora as questões político-sociais sejam muito presentes em sua concepção.

Para a *Poética do Oprimido*, por exemplo, oprimidos são todos aqueles que são subordinados ao poder de forma a não conseguir reivindicar seus direitos. Desta forma, este método objetiva que as pessoas se expressem por meio da linguagem teatral e com isso adquiram novos conhecimentos. A ideia é retirar o espectador da sua passividade e inseri-lo dentro do espetáculo, tornando-o também protagonista.

Penso que todos os grupos teatrais verdadeiramente revolucionários devem transferir ao povo os *meios de produção teatral* para que o próprio povo os utilize à sua maneira e para seus fins. O teatro é uma arma e é o povo que deve manejá-la (BOAL, 1996, p.139).

Ao retirar do público a sua passividade, promove situações onde este seja obrigado agir ou se omitir, e ambas são posicionamentos, pois omissão também é uma forma de ação. A ideia de retirar o espectador do seu conforto, permite que as técnicas do teatro do oprimido promovam uma construção coletiva do espetáculo, que é conscientemente construída pelos atores, mas nem sempre pelo público. A construção coletiva se mostra no momento da intervenção da plateia, na qual o ator está disponível para criar junto com o espectador.

Augusto Boal entende que oprimido somos todos quando nos submetemos a situações nas quais não temos outra escolha, a não ser aceitar. Com o teatro, pretende não apenas mostrar, mas também provocar os sentidos com temas polêmicos e pertinentes às causas da sociedade. Neste sentido, a intenção é proporcionar a crítica e mostrar que há escolha. Diz ele: “O teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso precisamos lutar por ele.” (p.13). Esta concepção está alinhada com Paulo Freire, ambos entendem que o conhecimento é capaz de proporcionar a transcendência do indivíduo da passividade para a liberdade criadora. Uma liberdade pautada na dialogia, que está inserida na estética teatral de Boal, nas relações estabelecidas entre ator/ator e ator/público. Assim como Freire entende que a dialogia é o caminho para uma formação pautada na liberdade.

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado (FREIRE, 1987, p.52).

Pode-se dizer que a dialogia é a base de ambas as concepções, seja para a formação em teatro ou para a formação de qualquer área do conhecimento que seja pautada em uma formação humanizada.

Entende-se que há uma comunhão exemplar de ideias, Boal coloca em movimento esteticamente as concepções de Freire. A dialogia é a metodologia da prática coletiva e colaborativa, daí sua relevância para este estudo.

A criação coletiva vem romper com as ideias conservadoras que permeiam os anos 60. Havia uma necessidade da comunidade artística de ousar em todas as linguagens. No teatro o movimento se caracteriza pela ausência da função de diretor. As concepções dos trabalhos produzidos de forma coletiva, eram muitas vezes realizados para “chocar” o público, este que na década de 80 criou aversão a esse modelo de encenação, e com isso abriu espaço para a volta dos espetáculos em que a função do diretor - autoritário - retorna a se responsabilizar por toda a estética do espetáculo. Apenas nos anos 90 as produções que valorizam a produção baseada na coletividade retornam no formato de processo de criação colaborativa.

A prática colaborativa foi encabeçada pelo Teatro da Vertigem sob a direção de Antônio Araújo, que estreou em 1992 o espetáculo “Paraíso Perdido” espetáculo que tinha em sua base textos bíblicos e era apresentado dentro de uma igreja na cidade de São Paulo. Este processo de criação, oscila entre a subordinação e a coordenação (ARAÚJO, 2015 p.50), desta maneira os envolvidos podem praticar áreas de interesse e receber o devido crédito por isso. Neste projeto, deseja incentivar artistas a serem participativos e críticos em todo processo de elaboração de um espetáculo teatral. Nesta abordagem, as responsabilidades da produção são de todos os integrantes do grupo, que são pertencentes ao processo. Pois se trata de um método onde o participante exercita o seu discurso e o ato da escuta. Araújo (2015 p.48) explica que o processo colaborativo de criação teatral é fruto de um movimento iniciado nos anos 60 e 70.

Cada integrante, através de suas funções artísticas específicas, tem igualdade de decisão durante a produção, porém não se sugere um método totalmente desierarquizado. Há uma dinâmica de hierarquias móveis, que serão destinadas em processos específicos da produção. Deste modo, a metodologia permite que sejam escolhidas pelo grupo pessoas qualificadas para determinadas funções, que deverão ouvir as sugestões e agregá-las às suas, na medida das possibilidades do projeto. Este é o modelo que a professora/pesquisadora se apropriou para conduzir suas aulas, origem deste trabalho.

Araújo ressalta que para sustentar o colaborativismo, é necessário a compreensão da individualidade, pois é a socialização das experiências pessoais que proporcionarão os debates necessários para a colaboração. E desta forma é possível chegar em uma unidade estética coletiva. Ressalta, que decisões de cada etapa do projeto pode demorar além do esperado, devido à diversidade de informações trazidas pelos integrantes da equipe. Todos têm o direito de ouvir e serem escutados e isso gera conflitos e por mais desgastante que pareça é importante compreender que:

A existência de um conceito individual forte cria um importante polo tensionado em um processo marcado por inúmeras interferências e contribuições. Ele tanto favorece a filtragem e a seleção do vasto material produzido quando funciona como um eixo aglutinador das proposições grupais. Se por um lado, age como um limite, uma barreira, uma fronteira, por outro facilita e estimula a interlocução e a expansão de zonas de colaboração (ARAÚJO, p.50, 2015).

Estes entendimento é condizente com o princípio da *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (2006) - que propõe ao docente um diálogo na prática educativa, que possibilite abertura para ouvir e respeitar seus estudantes. Neste sentido, a contrapartida do professor deve agregar valores trazidos pelos discentes e não descartá-los.

O exercício do bom senso, com o qual só temos a ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática a nossa forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nós podemos tornar e mais críticos se pode fazer o nosso bom senso (FREIRE, 1996, p. 62).

Ao ser escutado o estudante sente-se confiante para desenvolver a sua autonomia. Ser autônomo é ser capaz de se mover por si e desta forma contribuir entre seus pares. A autonomia não é apenas uma habilidade, mas sim um direito que o estudante/ator tem de exercê-la e exercitá-la. Para Freire “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p.59). Portanto, a prática educativa deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia, assim como o currículo, equipe pedagógica e a prática docente devem aprimorar o desenvolvimento crítico do indivíduo.

O currículo é a expressão da função social da instituição escolar e isso tem suas consequências, tanto para o comportamento dos alunos quanto das ações dos professores (SACRISTÁN, 2017 p.170). José Gimeno Sacristán nos explica que o currículo contempla uma série de conteúdos estabelecidos por instâncias superiores, que são apresentados aos professores em diferentes modelos (livros, material audiovisual, guias, manuais etc.) para que ele consiga elaborar a melhor forma de abordagem de acordo com a realidade da instituição que atua.

A mediação que o professor realiza entre a realidade escolar e os conteúdos não está condicionada apenas a sua capacidade autônoma, que impulsiona o caráter criativo que a profissão exige, mas também as condições estabelecidas pelas políticas que norteiam o social.

Portanto, a versão romântica do professor idealista, que é capaz de modificar drasticamente sua realidade apenas com seu caráter e seu potencial criativo, é errônea. Isso porque toda a prática precisa de alicerces para cumprir seu objetivo, sem o apoio do coletivo não há criatividade que resolva as questões de aplicação de atividades inovadoras e até mesmo as de assimilação de conteúdos por parte dos estudantes.

Portanto, quando se discorre a respeito do currículo e das metodologias ativas, é importante a compreensão que a responsabilidade de buscar novas alternativas é do professor, que deve ser incentivado pela equipe pedagógica a procurar métodos de ensino-aprendizagem. Porém toda a equipe gestora da instituição escolar deve compactuar com as propostas vindas do profissional. Isso significa oferecer espaço adequado, material apropriado para a execução da prática, mas principalmente manter o diálogo entre todos os envolvidos diretamente e indiretamente no processo. O sucesso do trabalho de mediação entre currículo, conteúdos e estudantes só ocorre na coletividade.

Após a integração com o currículo e seus conteúdos, o professor irá utilizar da sua autonomia para elaborar uma sequência didática. Esta proposta é fundamentada na sua integralidade por Antoni Zabala, o qual nos esclarece que uma sequência didática é a sistematização de atividades que objetivam a aprendizagem de conteúdos pertencentes ao currículo. Ele sistematiza, no decorrer da sua obra, 4 (quatro) unidades exemplos de possibilidades de sequências, sem acrescentar juízo de “melhor” ou “pior”, mas com o intuito de promover uma reflexão sobre as mesmas. No caso desta pesquisa a proposta da unidade 4 (quatro) é a que mais se aproxima da proposta metodológica.

Isso porque, diferentemente das unidades 1(um), 2(dois) e 3(três), a proposta não apenas contempla o saber-fazer, mas também explora as diferentes formas de aprender o indivíduo. Além disso, tem em sua proposta de avaliação não apenas um diagnóstico da aprendizagem, mas também um momento de compreensão dos conteúdos específicos. Esta formatação permite a dialogia que o processo colaborativo solicita, a qual Paulo Freire defende e a formação de integralidade que o curso propõe.

A unidade 4 (quatro) da obra de Zabala propõe a seguinte sequência: A) Diagnóstico de conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes a respeito do conteúdo.; B) Os significados e a função dos novos conteúdos; C) Nível de desenvolvimento de cada estudante; D) Zona de desenvolvimento proximal, atividades que explorará a interpretação que os estudantes têm do conteúdo; E) Conflito cognitivo e atividade mental, momento em que o professor compreenderá se o estudante elabora seus próprios conceitos ou apenas segue as orientações; F) Atitude favorável, o interesse dos estudantes na sequência; G) Autoestima e autoconceito, cada estudante tem suas conclusões a respeito do conteúdo estudado; H) Aprender a aprender, o conteúdo impulsiona a busca por outros saberes.

Diante deste “*passo a passo*”, Zabala consegue - de forma minuciosa - mostrar os processos esperados durante a aplicação do modelo da unidade 4 (quatro). Ressalta também a importância de mediar a sequência sem que o propósito da aplicação do conteúdo se perca, isso porque toda a dinâmica está centrada na compreensão que o estudante tem do conteúdo, portanto é primordial que o professor tenha o domínio do processo citado anteriormente.

Numa unidade deste tipo é fácil se deixar levar pela dinâmica do grupo e perder de vista os objetivos que se perseguem. Os problemas e a complexibilidade da organização do grupo, fazem com que as tarefas ocupem um espaço e tempo notável, somado a necessidade de reconduzir os interesses naturais dos alunos para os objetivos previstos. (ZABALA, 1998 p.76)

O que se entende diante desta afirmação é que para a construção de um trabalho colaborativo de criação teatral, o professor/diretor deve ter clareza dos objetivos que pretende alcançar com o grupo. Que a proposta de construção de uma sequência-didática por meio da pesquisa-ação não retira do professor a responsabilidade da aplicação e domínio do conteúdo de forma integral. Mas sim, cobra do mesmo a capacidade de articular este conteúdo nas mais diversas variantes de compreensão. Isso não significa ter a arrogância de acreditar que estará certo em todas as discussões que o processo colaborativo provocará nos discentes, mas sim ter a clareza de compreender que o mais interessante é a diversidade de saberes que um único conteúdo pode promover.

Paulo Freire discute este fato quando relata o que seria o “fazer certo” do professor e esclarece que o “fazer certo” é não estar “demasiadamente certos de nossas certezas”. E que para elevar o educando a criticidade, é importante que o docente compreenda a sua necessidade de estudo “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1996, p. 18). A busca por conhecimento envolve muito mais do que os conteúdos desenvolvidos com as turmas. Buscar o estudo, também está relacionado no que diz respeito ao contexto dos estudantes (dentro da escola e fora dela) e autoconhecimento do próprio docente, são bases importantes na condução das atividades colaborativas. Pois elas possibilitam a compreensão da amplitude dos saberes que o método desenvolve, e se reconhece, segundo Paulo Freire, o seu “inacabamento”. Certamente que a compreensão do “inacabamento” do indivíduo é o propulsor da dialogia do processo colaborativo, pois trata-se da busca incansável do indivíduo pelo seu aprimoramento.

Sacristán procura equilibrar a responsabilidade colocada ao professor e ressalta o papel da instituição. Assim como o conteúdo, a formatação da sequência didática está relacionada com a política educacional estabelecida pela instituição. Portanto, não bastam iniciativas individuais, mas sim a participação coletiva. O sucesso do processo, no diálogo com os estudantes, é decisivo para a elaboração de uma sequência didática inclusiva e dinâmica na sua concepção e execução. Nesta produção especificamente, não houve impedimentos por parte da instituição de ensino para a sua execução, mas também não houve um apoio declarado à pesquisa. O bom desenvolvimento ocorreu

devido à motivação dos estudantes e de seus familiares, que apoiaram financeiramente e dedicaram tempo para com a produção. É importante que toda a pesquisa ocorreu de acordo com os desmembramentos éticos, com apreciação e aprovação de um Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos.

O processo colaborativo de criação teatral é aquele em que todos os participantes decidem o caminho estético que a produção teatral deverá percorrer. Ao modo que o grupo Teatral da Vertigem realizou em seu processo, foi utilizado o critério de hierarquias móveis, no qual professora e estudantes assumiram o parecer técnico de alguns processos do espetáculo, como direção cênica, figurino e cenário.

Soa com estranhamento elaborar uma sequência didática para um processo de criação colaborativo, isso porque é um processo individualizado no que diz respeito a composição do grupo, visto que cada um percorre um caminho distinto para a construção do seu espetáculo. As aulas mesmo no processo tradicional são direcionadas para as necessidades dos atores durante o processo. Em um processo colaborativo além do diagnóstico das necessidades há também a discussão de como resolvê-la. Por isso que uma sequência didática para um processo colaborativo, vem com o intuito de uma sugestão de procedimentos e não como uma imposição.

Como diz Freire “educar exige apreensão da realidade” (FREIRE, 1996, p.68). Apreender é a interiorização dos processos propostos e para alcançar esse objetivo é necessário que o professor/diretor tenha a capacidade de leitura social e psicológica do seu grupo de trabalho. Portanto, não é interessante para o professor/diretor copiar na íntegra as propostas, pois cada ação deve ser adaptada à realidade dos envolvidos. E por isso que este material permite liberdade de ação a quem for utilizá-lo.

A pedagogia dialógica de Paulo Freire fundamentará esta sequência didática, pois propõe em toda sua obra uma formação para a liberdade e a criticidade do pensamento. Neste caso, o professor/diretor se envolve com seus estudantes sem autoritarismo, mas usufruindo da sua experiência profissional para promover a troca de saberes com seus estudantes. O autor não acredita no caráter autoritário, que retira a capacidade de autonomia do indivíduo e diz:

A arrogância farisaica, malvada com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com quem julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem, nem tampouco dos que regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes e generosas em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico (FREIRE, 1996 p. 92).

A elaboração do produto educacional transcorreu de modo que a professora-pesquisadora foi uma parceira, que possui experiência acadêmica e prática de direção teatral. E para conduzir as etapas, de modo, a construir saberes juntamente com os estudantes/atores. Portanto, na sua essência, viabiliza a dialogia entre docente e estudantes e inviabiliza o tradicionalismo conteudista.

Para a elaboração de um fichário, foi produzida uma pesquisa bibliográfica, que fundamentou os documentos que amparam a educação profissional, como Gramsci e o seu princípio educativo, bem como Paulo Freire com a fundamentação da pedagogia libertadora com foco na prática colaborativa, além de autores que discorrem sobre metodologias de ensino de teatro.

Em seguida, foi aplicado um questionário com 3 (três) perguntas discursivas e 3 (três) perguntas objetivas que foram respondidas pelos 25 participantes do processo de criação, cuja idade média é de dezesseis anos. O questionário tem o intuito de compreender as expectativas que os estudantes têm

do projeto que será desenvolvido. Ao final da pesquisa outro questionário com 3 (três) perguntas discursivas foi disponibilizado. Trata-se de um processo de pesquisa qualitativa, pois foi extraído uma amostra segundo os critérios de representatividade, desta forma os resultados isolados serão tratados por suas especificidades (FLICK, 2013 p.22). O primeiro questionário serviu de suporte para a pesquisa-ação, executada ao longo da disciplina técnica de Interpretação Teatral, o segundo será para analisar as impressões dos estudantes quanto ao processo realizado.

No processo da pesquisa-ação, o problema da pesquisa está sendo solucionado de modo cooperativo/participativo (THIOLLENT, 1996 p.14), no qual a professora-pesquisadora irá acompanhar os estudantes elaborar os elementos pertinentes ao espetáculo teatral (roteiro, figurino, cenário e interpretação). Ressalta-se que a montagem de um espetáculo é parte integrante do processo avaliativo, chama-se prova pública, processo pelo qual a professora/diretora/pesquisadora se responsabiliza, juntamente aos estudantes, para a realização de uma produção teatral com o intuito de dar a experiência necessária para a formação de atores/atrizes na prática.

No processo, foram executados jogos de improvisação, debates, performances e textos dramáticos. Esta participação efetiva dos estudantes durante todo o processo foi fundamental para a construção de uma sequência didática. Durante as aulas, foram reunidas informações que fundamentaram o processo criativo, um processo qualitativo, pois visa coletar informações a partir dos próprios participantes, por meio de debates e produção textual, para que possam relatar suas experiências sobre os estudos desenvolvidos (FLICK, 2013 p.24).

O fichário, tanto na sua formatação quanto no seu conteúdo, foi inspirado no trabalho da autora Viola Spolin. O Movimento *Off Broadway*, nos anos 60, incentivou o estudo de diversas metodologias que incentivem o processo criador. Spolin em seu trabalho *Improvisação para o Teatro* é o resultado de sua experiência com crianças de comunidades da cidade Chicago (EUA). O seu compromisso era libertar o instinto criador das crianças por meio de jogos de improvisação, que propiciem um aprendizado em teatro de maneira lúdica. Não apenas um método para formação de atores por meio do jogo teatral, mas acima de tudo uma entendedora do potencial criativo humano, Spolin prova com seu trabalho que todos podem fazer teatro. Ela diz que “todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco” (SPOLIN, 2001, p. 3).

Na construção em andamento deste fichário, a busca é como organizar um processo colaborativo de criação teatral com adolescentes, exercícios adaptados e aplicados ao longo da prática artística-docente da professora-pesquisadora. A dinâmica de exercícios presentes nas fichas, serão arquitetadas para que o professor/ diretor possa utilizá-las livremente, não necessariamente seguindo a ordem que foram organizadas, isso porque é importante respeitar os processos dos estudantes e poder decidir o que é melhor apropriado para o momento.

As fichas buscarão as sequências dos jogos teatrais utilizados especificamente neste processo de criação, muitos são jogos popularmente conhecidos que foram adaptados para a realidade dos estudantes no qual a pesquisa foi aplicada. Em algumas fichas, estarão sugeridas reuniões para a organização da produção do espetáculo, isso porque nesta proposta de trabalho todos os integrantes devem opinar em todas as instâncias da produção. Ao refletir sobre esse processo uma das estudantes participantes relatou:

O que pude observar era como cada um podia dar suas sugestões de criação para ser analisado de forma que o professor não é um ditador, mas sim alguém com funções, para que os alunos aprendesse na prática as tarefas de uma montagem teatral de uma forma colaborativa (depoimento da participante A, 17 anos).

Portanto, delegar funções, ouvir as propostas e levar as decisões para o coletivo leva o estudante à prática da sua autonomia. O objetivo deste produto didático será justamente fornecer subsídios para o professor/diretor promover um processo de construção teatral que seus estudantes sintam-se pertencentes em todas a sua etapa de construção. Ser autônomo está relacionado a buscar soluções para os percalços encontrados, é ser democrático e sensato diante dos embates.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. O processo colaborativo como modo de criação. *Olhares*, [S. l.], n. 1, p. 48-51, 2015.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- FLICK, Uwe. *O desenho da pesquisa qualitativa*. Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- SACRISTAN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- ROUBINE, Jean Jaques. *A linguagem da encenação teatral*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa ação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O FAZER TEATRAL DO NUCFIRE: PRATICAS PEDAGÓGICAS TEATRAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO EDUCANDO

Aline Gizelda Bezerra Gomes²⁵⁵

RESUMO

O teatro, quando inserido e desenvolvido com caráter de responsabilidade social, onde o mais importante é a construção, humanização --- digo, a sensibilização desse humano para com ele mesmo, o meio em que está inserido e a sociedade como um todo ---, pode transformá-lo interiormente, o que reflete no seu exterior, ou seja, no modo de pensar e agir do indivíduo. O trabalho que foi desenvolvido com os alunos da hoje UNIFAFIRE no NÚCLEO DE CULTURA da instituição (2002-2021), no grupo de teatro, que é o objeto de estudo desta pesquisa e como está referenciado, é fruto justamente das atividades de arte/educação e suas diversas linguagens. Compreendendo o conhecimento como algo inserido no próprio sujeito e, por extensão, que cabe ao educador o papel de “fazer-nascer” esse saber para que ele se revele na experiência.

PALAVRAS CHAVE: Teatro; Cultura; Humanização; Arte/Educação; Decolonização.

Introdução

O presente trabalho tem como objeto de estudo a importância da vivência teatral dos alunos e ex-alunos do Núcleo de Cultura da FAFIRE, tratando a temática da arte/educação. Neste caso, o teatro como meio de humanização e sensibilização para com o meio e a cultura pernambucana, tendo como base os aspectos técnicos, científicos, sociais, experiências e culturais.

A escolha desse tema parte do interesse em aprofundar o conhecimento intelectual em uma área que tenho tido a oportunidade de conhecer ao vivencia-la. Também, de algumas inquietações ao perceber cada vez maior o distanciamento nas instituições de ensino formal, a desvalorização dos benefícios que esta arte, o teatro, pode trazer e tem trazido para a vida dos que tem a oportunidade de passar por esta experiência. Essa pesquisa vem ainda com o propósito de colaborar cientificamente para a “desmarginalização” das artes, da cultura, do teatro, e contribuir para uma reavaliação da Educação Formal na contemporaneidade.

Discutiremos temas como: a negação da arte na educação formal – por que não há uma real união? –, o teatro pedagógico na educação superior e como essas experiências podem contribuir para uma formação profissional completa. Isso por meio das técnicas teatrais, da vivência em grupo, da troca, da discussão de questões sociais que são diariamente negadas ou negligenciadas; esperamos contribuir para um novo olhar sobre essas temáticas, e por fim, trazer para o conhecimento de todos, o exemplo de um trabalho que é desenvolvido com seriedade, compromisso social e ético. A

255. Aline Gomes é atriz, dançarina afro, educadora cultural, pesquisadora, produtora cultural, professora de teatro, bacharel em turismo pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) e especialista em cultura pernambucana pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Iniciou a carreira como atriz há 16 anos e como dançarina afro há 12. E-mail: aline.teatro@gmail.com

humanização é a maior fonte de inspiração e motivação; tendo o cuidado com o outro como base e se utilizando da arte teatral e outras linguagens artísticas para formar verdadeiros profissionais e cidadãos humanizados e como essas práticas contribuem dentro e fora da Academia.

O Núcleo em questão fez parte do setor de extensão da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), hoje UNIFAFIRE, localizada na capital do Estado de Pernambuco. Cidade esta que se destaca no cenário cultural por estar entre os maiores polos de movimentos e produções culturais do país.

Processo educacional do Ser Humano

É sabido que etimologicamente, educare procede de ex ducere, ducere significando levar e ex expressando movimento para fora. Educação compreende, assim, uma saída de si, do que se é, para uma nova forma de ser (CHARLOT, 2013, p. 50 apud PAIVA, 1982). Assim sendo, ao longo de sua vida cronológica os seres humanos passam basicamente por duas etapas educacionais: a educação “doméstica/cultural” - do meio em que está inserido e para o qual geralmente já há uma pre-disposição do mesmo - e a educação formal - nas Instituições de Ensino e sua Pedagogia a princípio tradicional.

Não é simples pensar a condição do ser humano radicada num modo de ser que encontra como ponto de ancoragem múltiplas faces, sendo ao mesmo tempo: cultural, física, histórica, espiritual, psíquica, biológica e social. Isso acaba por tornar, queira ou não, a sua formação nas diversas fases de sua existência, um verdadeiro desafio.

Em resumo, pensada do ponto de vista de sua dimensão formal, o maior objetivo da educação seria o de levar o educando a descobrir o que é necessário para viver, na escuta crítica de seus pertencimentos e a sensível de sua vocação e, ao mesmo tempo, a reconhecer as possibilidades de mudança oferecidas pela vida (panorama vital). Com isso, ele se tornará, no coração de sua passagem no espaço-tempo que lhe tocou viver, um contemporâneo e enxergará, igualmente, as “fraturas” de seu tempo sem prender-se ao lugar de “expectador”, mas, assumindo a condição de ator, protagonista de suas escolhas e agente na sociedade que se encontra inserido.

Entretanto, olhando para estado de coisas reinante na dinâmica da educação formal de nossa sociedade atualmente, vemos que não é essa a realidade que encontramos nas escolas e Instituições de Ensino Superior. Aqui, segundo Salomé (2007), a situação encontra seu justo contrário: “A educação objetiva a homogeneização dos pensamentos, o cerceamento da opinião pessoal para que a elite dominante pudesse continuar com a hegemonia” (p. 872)

Se faz necessário assinalar que a “cultura da ignorância” está enraizada na história e cultura brasileira – como instrumento ideológico de manutenção do status quo – e o processo de “libertação” desta condição de submissão das mentes, de nenhum modo se dará de maneira mágica. Exigirá um longo e trabalho esforço de superação de séculos de opressão (racial, religiosa, econômica, intelectual, etc.) e negação do saber seja ele intelectual /acadêmico ou adquiridos no dia a dia em sociedade – do conhecimento como instrumento de aclaração política e operação analítica de decodificação da objetividade do mundo. Na verdade, exigirá um trabalho sistemático de desalienação – uma releitura do modo de significar os nossos pertencimentos humanos produzidos desde o início da colonização do Brasil. Pois, como traz Rufino (2019) em seu livro Pedagogia das Encruzilhadas, “A Colonização é uma engenharia de destruir gente, a decolonização, não somente como conceito, mas enquanto prática social e luta revolucionária, deve ser uma ação inventora de novos seres e de réencantamento do mundo” (p. 12).

Mas como começar esse caminho que seria de “volta” para o que deveria ter sido e poderia estar sendo, para que possamos vir a ser um dia? Como pode entrar a arte/educação nesse processo? Como comprovar que podemos unir os dois universos para um objetivo comum? Foi a partir de questionamentos como estes que realizei uma pesquisa qualitativa e de análise de discurso com alguns, no período, estudantes, e outros ex-alunos da FAFIRE que tiveram a oportunidade de, em seu processo de formação acadêmica e profissional, experienciar profundamente o Núcleo de Cultura da instituição (NUCFIRE) que esteve em atividade no período de 2002 a 2021.

Junção da Arte e da Educação para uma Arte/educação

Bell Hooks em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (2017) aponta o caminho, dizendo que deveríamos “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e íntimo” (p. 25). E pensando nesse processo e de que forma seguir por ele, fica evidente que será preciso, então, que busquemos outras formas de educação (não-formais), tendo, por exemplo, a arte como potente ferramenta pedagógica (de conscientização libertária). Hora de um desprendimento dessas formas regressivas e formais, dessa falta de sentido que adocece mais e mais o ser humano contemporâneo, ao mesmo tempo em que possibilitando a mobilização para uma sensibilidade estética, agindo como um rico instrumento de criação de linguagens para chegar ao conhecimento gerador.

É necessário ressaltar a presença de extrema importância da arte quando usada como meio para a conscientização do indivíduo, dentre os tantos mecanismos desta há um, - arrisco dizer, talvez um dos mais abrangentes e resolutos: o Teatro feito com um objetivo pedagógico. Ele pode existir e se fazer presente em qualquer lugar, das mais variadas formas, seja no palco, rua, penitenciárias, comunidades carentes ou não, e em Instituições de ensino. Dentro da educação, a arte pode modificar um cenário de inércia e moldes e contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos, ajudá-los a tornarem-se seres humanos de fato pensantes, que conseguem enxergar novos horizontes. “A inserção da Arte na Educação propõe uma releitura integral e profunda do processo de aprendizagem, e não apenas uma forma verborrágica”, diz Lacerda (2013) em seu artigo “A importância da Arte na Educação – vida plena à cidadania”. Ele também escreve:

A escola resiste, o que é, de acordo com os assuntos, sua missão o seu pecado original. Ela tem de enfrentar os desafios do construtivismo e da informática, compatíveis com a lógica dominante da eficácia. Entretanto, presa na forma escolar tradicional e, também, fiel a sua missão de transmitir um patrimônio, ela ainda não conseguiu incorporá-los nas suas práticas, se não como parênteses. Da arte, ela pouco se preocupa. (...) Raros foram aqueles que, como Leonardo da Vinci ou Gaston Bachelard, conseguiram conjugar essas duas vertentes da humanidade. (apud CHARLOT, 2013, p. 44-45)

A arte/educação pode significar educar por meio do contato com o outro, e através dessa troca, possibilitar meios para uma externalização de sentimentos (re) descobertos na evolução de um processo de internalização; tudo isso de maneira consciente, empenhada em trabalhar o indivíduo, o coletivo, conhecimentos histórico-culturais de sua existência pessoal e social. Dentro desse meio cercado e simbolismos e sensibilidades, o ser em construção colhe ainda como frutos subsequentes, a elevação da autoestima, um real comprometimento com o grupo que se encontra inserido e do grupo para com ele.

Experienciar o Teatro na educação formal

No Brasil, o teatro moderno chega justamente pela necessidade de mudanças no espaço cênico. Antes, nas instituições de ensino, a prática teatral e de outras formas de arte, eram utilizadas apenas nas datas comemorativas. Pode-se dizer que não mudou muito com o passar dos anos; só após a década de 1940 o governo resolveu investir nessa atividade, fazendo-a integrar efetivamente nas grades das atividades pedagógicas das instituições de ensino formal, no momento da educação em que se discutia o ideal da Escola Nova --- instalada no Brasil no decorrer das décadas de 1930 e 1950.

Começou aí o processo de formação profissional para a área teatral, que conquistou sua regularização em 1965, chegando às instituições de ensino superior, legalizando as profissões de ator, diretor, crítico, professor de arte dramática e cenógrafo. No entanto, não teve os efeitos esperados, devido a um equívoco dos órgãos responsáveis, que delegaram aos professores da educação básica a função de trabalhar com seus alunos as diversas linguagens artísticas como a música, a dança e o teatro. O que se colocou em questão foi justamente a qualidade dessas atividades, tendo em vista que o repasse desses saberes não estava aos cuidados dos profissionais especializados e com vivência nessas formas de linguagens artísticas. O que aconteceu foi uma série de improvisos. É o que mostra Farias (2013, apud. Parâmetros curriculares Nacionais: Ensino Fundamental / Arte, Brasileira: MEC, 1998, p.27) ao trazer o seguinte recorte:

De maneira geral, entre os anos 70 e 80 os professores viram-se responsabilizados por educar os alunos em todas as linguagens artísticas [...] Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem artes plásticas, música, teatro e dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas (FARIA, 2013.p. 450).

As falhas detectadas na forma da aplicação da educação artística nas instituições de ensino, além de mostrar a grande necessidade da formação de profissionais especializados nessa área, também despertou a uma carência de pesquisas que embasassem cientificamente as práticas desenvolvidas, bem como os ajustes necessários para que os objetivos fossem atingidos. Com essa visão, as instituições de ensino superior iniciaram um processo ainda mais significativo, na criação de cursos de formação para profissionais de educação artística, podendo estes, sair das faculdades e/ou universidades com o título de Bacharelado ou Licenciatura.

O teatro dentro da Faculdade Frassinetti do Recife – UNIFAFIRE

Em meio a uma verdadeira crise dos sentidos nos ambientes que estão inseridos cada indivíduo, é evidente o desequilíbrio que afeta todos os planos da vida humana. Com a arte, em todas as suas formas de expressão, não é diferente. Pode-se dizer que, por não se ter uma definição exata do conceito do que é arte, ocorre um distanciamento de grande parte da população, que acredita entrar em contato com expressões artísticas, apenas em lugares de legitimação --- estes, por sua vez, trazem um discurso que também legitima como arte apenas pequenos recortes do que é/foi produzido pelo homem em algum período da história.

A despeito disso podemos tomar como exemplos dessa junção bem-sucedida entre o ensino formal e da arte, mais especificamente com o teatro. Alguns teatrólogos, diretores e dramaturgos,

como Bertold Brecht e Augusto Boal desenvolveram métodos didático-pedagógicos para trabalhar o fazer teatral voltado para um objetivo sério e de cunho social.

Augusto Boal, teatrólogo e diretor do emblemático Teatro Arena de São Paulo, na década de 60, arquitetou Teatro do Oprimido, criando uma metodologia teatral calçada em princípios éticos e solidários e na valorização das ações diretas e na superação da passividade. Essa prática teatral, que considera o diálogo como antídoto do conflito, também se revela como um importante instrumento de paz, liberdade e de transformação do mundo, especialmente porque, quando Boal sugere a Estética do oprimido, ele afirma sua posição política diante do sistema, sociedade e do papel do teatro como agente humanizador. (CHARLOT, 2013.p.182)

O que no início dos anos 2000 foi iniciado por um grupo de estudantes, dentro da pastoral da instituição, viria -- após várias reivindicações dos então alunos que integravam o grupo -- a se tornar o Núcleo de Cultura da FAFIRE (NUCFIRE) --- graças a prática teatral. Nesta fase, de maneira impressionante, o Grupo de Teatro experimentou várias linguagens estéticas. Mesmo de maneira ainda informal, tinha como marca de seus trabalhos uma dramaturgia que buscava “ler a condição humana pela via do olhar existenciador” (NUCFIRE. **Plano estratégico de gestão**. Arquivos NUCFIRE) e em 2002, nascia oficialmente o NUCFIRE.

O posicionamento visionário e olhar sensível da Irmã Terezinha, na época diretora, nos faz mais uma vez pensar no quão o teatro pode ser um agente mobilizador e modificador quando assim visto e cuidado. Como expõe Charlot (2013, p.183):

Aprender o mundo humano é aprender uma linguagem, porque os limites dessa linguagem denotam os limites do mundo dessa pessoa. Sendo assim, pensar o teatro como instrumento de Educação ética e política é condição fundamental para a formação e a prática profissional do educador contemporâneo, que certamente deverá ser permeada pela prática de uma ação que priorize primeiramente condição humana no espaço da escola e na sociedade.

Contudo, nesse novo espaço, agora sob a coordenação do Prof.⁹ Mestre Aderval Farias de Lima, o NUCFIRE passou a desenvolver, regularmente, outras atividades artísticas além do Teatro, tais como: Dança Brasília, Música, Capoeira, Oficinas de Artes Plásticas, Criação de Texto Teatral. Além dessas atividades ordinariamente desenvolvidas no NUCFIRE, muitas outras se serviram do seu espaço físico para aflorar e crescer, entre elas os grupos de estudo, formados por alunos e professores da FAFIRE. Os novos grupos foram acompanhados por alunos voluntários e professores voluntários que possuíam competências técnico-pedagógicas para desenvolver trabalhos artístico-culturais. Possibilitando ainda, bolsas para alunos que assumissem a função de instrutor e ainda, todas as atividades desenvolvidas pelo núcleo eram gratuitas, fossem ordinárias ou extraordinárias.

No que tange experienciar esse espaço e em especial o teatro em seu processo de formação, trouxeram os seguintes relatos: Para tal análise é importante saber como os entrevistados percebiam o mundo a sua volta e a si mesmos antes de ter acesso a Faculdade e conseqüentemente ao Teatro do NUCFIRE, quando indagado sobre este aspecto, através da seguinte pergunta: “Antes de iniciar sua graduação como você percebia o mundo (a realidade em sua volta, suas relações, as pessoas, os lugares que frequentava)?” R.K²⁵⁶ (ex-aluno de Psicologia), respondeu:

256. Foram utilizados apenas as iniciais dos entrevistados, afim de assegurar a privacidade de cada um.

Pouco antes de entrar na graduação, eu havia acabado de terminar o ensino médio e me sentia impelido a fazer uma escolha que acreditava ter que ser para o resto da vida no âmbito profissional. Ao mesmo tempo estava confuso porque não sabia se desejava profundamente a profissão de psicólogo, pois tinha sido uma escolha por eliminação. Dava algumas aulas particulares de inglês e de violão e terminava um curso de capacitação para ser contratado por uma escola de idiomas. Mas todos esses projetos me pareciam normativos demais. O mundo era, pra mim, um campo de batalha, cheio de “pequenas caixas” onde todos entram e saíam de uma para outra, sempre iguais e seguindo “com peito de lata” sua “vida sensata e sem emoção” (...)

Na conjuntura atual da sociedade contemporânea é bem verdade que esta realidade se apresenta fortemente para a maioria dos jovens que passam pelo momento de sair da escola fundamental e precisam decidir o que pretende fazer para o resto da vida, sendo que esse “resto da vida” é tempo demais para ser decidido de qualquer forma, como se não bastasse, estamos em um tempo em que tudo dever ser decidido e executado da maneira mais prática e rápida possível, em meio a uma sociedade com suas identidades fragmentadas, as “bases” que lhe sustentavam já não existem ou sobra muito pouco no que se “segurar”, como mostra Stuart Hall (2011, p. 7) ao expor que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno”.

Essa percepção não é uma exclusividade de poucos, em entrevistas com outros integrantes do grupo de teatro do NUCFIRE é possível identificar semelhanças em suas colocações, como é o caso de T.L (2015), na época integrava o Grupo de Teatro a cerca de um ano e era estudante de psicologia, responde a mesma pergunta da seguinte forma:

Sinceramente, eu não pensava muito sobre essas coisas. Eu era o retrato mesmo do senso comum, robzinho do capitalismo, produto do sistema... não há muito tempo, nem cronológico, nem existencial, pra análise do mundo, nem mesmo do outro ou de si mesmo. Os dias vão passando, você acorda, trabalha, dorme, e acha que todo mundo está fazendo o mesmo. Não incomoda tanto porque parece natural.

Sob essa ótica procuramos saber ainda, para efeito de maior compreensão, como os entrevistados percebiam a cultura pernambucana antes de sua entrada na faculdade, e fizemos a seguinte pergunta: “Qual era o lugar que conferia às manifestações culturais em geral e particularmente como se relacionava com a cultura de Pernambuco?” Como exemplificação de muitas das respostas trazemos aqui a de C.T (2015), no período da entrevista era aluna de psicologia, e aponta em que aspectos a cultura pernambucana se fez presente em sua formação primária.

Infelizmente, por grande parte da “pouca” vida que tenho, vivi de certo modo distante das manifestações culturais. Por uma série de infelizes razões, nunca fui de brincar carnaval, nunca fui de explorar o Alto da Sé, o Recife Antigo, o Morro da Conceição, os mercados públicos, nunca fui de passear pelas praias e ir às festas regionais/municipais/locais. (...) não tinha tanto contato a ponto de me sentir em cena com tal dimensão cultural. Se muito, descobri algumas músicas sozinha, com programas de televisão e eventos de competição de natação. (...) Então particularmente sequer me relacionava com a cultura pernambucana, e tudo que aguicei de minha fruição estética para isso coincidiu em cronologia com o ingresso ao Núcleo de Cultura.

“Ensinar teatro é ensinar um modo de ‘ler’ o mundo e de atuar nele. Ensinar teatro é ensinar a aprender a partir da experiência sensível e da ação.” (Ementa do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UEM). C.T traz em seu discurso, bem como alguns outros, a presença da escola como um meio de acesso à cultura local, mesmo que superficialmente. Traz ainda os esportes como outro caminho para esse contato, entretanto relata que apenas quando entrou para o NUCFIRE e sua forma peculiar de fazer teatro, foi que finalmente teve sua sensibilidade estética aguçada para perceber de fato a cultura do lugar que vive; teve assim seu modo de ler o mundo modificado, ampliado.

Busquei com base nessas informações saber o que os motivou a permanecer e fizemos a seguinte pergunta: “Quais as razões que você aponta para sua permanência?” Entre eles, os motivos foram os mais variados, desde a identificação com a proposta, ao amor e possibilidade de reencontro com a arte, ou ainda o encontro com uma forma de cuidado com outro que raramente se encontra em outros lugares do coletivo, como nossos entrevistados trazem em seus discursos. Como podemos ver na fala de um dos fundadores do NUCFIRE, hoje psicólogo e Dr. Marcelo Leite (2015), em resposta à pergunta acima: “A razão é simples, afeto em primeiro lugar, afeto em segundo lugar, depois criticidade, reflexão, se sou hoje um bom profissional devo a experiência do NUCFIRE, e em especial ao professor Aderval, o qual aprendi a ama-lo como a um pai”.

Podemos constatar que esta forma de educar para a vida, está presente desde o início no trabalho pedagógico humanizador e decolonial desenvolvido pelo Professor Aderval Farias, em parceria com os que o acompanham nesse grande desafio. O compromisso com o humano, com a arte, com o teatro e seu papel humanizador, tem provocado mudanças profundas aos que por eles são tocados como é o caso também de R.K, que ao responder a nossa pergunta explicitando o porquê de sua permanência, bem como as profundas mudanças por ele vividas, e a contribuição em sua vida profissional.

Por uma identificação inédita com seu mundo dos valores. Através do Grupo de Teatro, dos vínculos que criei com as pessoas dali e a partir dos valores que aprendemos juntos a construir e a cuidar diariamente, (re) fiz-me e (re) faço-me enquanto pessoa humana integral. Ali, educo meus sentidos, encontro morada compartilhada em meio a liquefação dos valores que dignificam a vida humana. Por tudo isto que me proporcionam as experiências no NUCFIRE ao longo dos anos, afirmo que o Grupo de Teatro do NUCFIRE mora em mim. No dia que eu não puder mais participar das suas atividades institucionais, permanecerei sendo habitado por ele, levando seus ensinamentos comigo no meu trabalho. Mas enquanto ainda puder permanecer institucionalmente, desejo contribuir ao máximo com o grupo para a manutenção de nosso trabalho, promovendo nossa missão a nós mesmos, à comunidade acadêmica e à cultura pernambucana.

No que se refere à pergunta anterior e a resposta a cima, A. (2015), podemos pegar o mote para as próximas perguntas que fizemos como forma de maior aprofundamento do conhecimento das experiências por eles vividas, ao colocar o quão relevante foram, para sua formação profissional oferecida pela FAFIRE, as atividades do NUCFIRE, mais especificamente o teatro.

(...) o tipo de teatro que se fazia trabalhava temas filosóficos, antropológicos e sociais (e cada vez mais sociais), dizia de um percurso que eu trilhava na minha vida profissional enquanto psicóloga. Depois, o ato de vestir outras peles me aproximava cada vez mais desse exercício de empatia que a psicologia exige para que possamos cuidar do outro.

“A humanização como possibilidade ‘afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada’, como defende Paulo Freire (1987, p.19) deve ser o objeto de nossos esforços diante de uma realidade que insiste em nos desumanizar.” (COELHO & COSTA, 2009, p. 10) E é com esta afirmação que encerramos o presente trabalho, que a partir dos depoimentos aqui expostos possamos realizar uma profunda análise sobre o que é educação, a importância de uma educação humanizadora na formação humana e a utilização da arte-educação - mais especificamente, como recorte deste trabalho - o teatro como mecanismo de acesso as fragilidades humanas, para que possam ser cuidadas e para que possamos discutir verdadeiramente os processos socioculturais, na contemporaneidade a partir da prática e consciência do que de fato é “grupo”, do que é cultura, de como essa humanização contribui no processo de re-conhecimento até mesmo da própria cultura popular, a nossa e as demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui exposta trouxe, através de levantamentos e entrevistas, um exemplo de como se pode trabalhar os educandos/discentes tendo na humanização um de seus objetivos, e na arte do teatro uma grande aliada para o sucesso desse processo educacional/profissional. O trabalho desenvolvido em uma IES formal - FAFIRE - que lançou mão a múltiplas formas de educação para que seus discentes se tornassem profissionais completos e principalmente humanizados é um grande exemplo desse processo inverso do que vemos na maior fatia dos espaços de educação superior/profissional. A mesma viu na arte uma aliada da educação e oferecer à seus alunos e funcionários um Núcleo especificamente cultural o NUCFIRE, que por sua vez trabalha várias linguagens artísticas, como é o caso do teatro, nosso objeto de estudo.

O fazer teatral deste Grupo mostrou-se um exemplo do que de fato pode funcionar, pois vê na humanização seu maior objetivo e lança mão das técnicas teatrais para sensibilizar seus alunos e o meio em que se encontra inserido – dentro e fora da Instituição – pois, “a estética deve ser parte integrante na construção do conhecimento. A arte é uma forma de inquérito que descobre, cria e alarga o conhecimento; é um produto da cognição que não está separada nem é distinto deste” como está colocado no Plano Estratégico do próprio NUCFIRE.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard (organizador). DUMAS, Alexandra Gouvêa. et al. **Educação e Artes Cênicas: interfaces contemporâneas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

COELHO, Maria Inês de Matos e COSTA, Anna Edith Bellico da. **A educação e a formação humana: tensões e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. (1987). – Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

NUCFIRE. **Plano estratégico de gestão**. Arquivos NUCFIRE

LACERDA, Vivian. **A importância da Arte na Educação - vida plena à cidadania**. 2013 < disponível em: Desvaneco: A importância da Arte na Educação – vida plena à cidadania (desvaneco.blogspot.com)> 29 de Junho de 2023.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. **Arte e Educação: a mercadorização dos sentidos na educação escolar**. 16^o Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas - Universidade Tuiuti do Paraná, 2007. < disponível em: Microsoft Word - 088.doc (anpap.org.br)>

O TEATRO JORNAL REVELANDO AS HABILIDADES DOS JOVENS ESTUDANTES SOBRE AS FAKE NEWS

Carlos Matias de Santana²⁵⁷

O presente artigo faz uma abordagem da práxis artístico pedagógica realizada em sala de aula, através do Teatro Jornal com o objetivo de investigar, como os jovens estudantes agem diante das Fake News acessadas em suas redes eletrônicas. O Teatro Jornal foi uma das primeiras metodologias estéticas criada e usada por Augusto Boal na década de 70, no bojo de um regime militar com a finalidade de desmistificar os conteúdos jornalísticos daquela época. Atualmente a pesquisa aqui descrita, apropria-se das mesmas técnicas para tratar sobre as Fake News e sua relação como jovens estudantes. Ainda neste artigo um capítulo é dedicado a descrever a vida artística e de militância de Claudia Simone e Alessandro Conceição, ambos Coringas do Teatro do Oprimido que se debruçam em pesquisas com o Teatro Jornal transformando-o em Teatro Mídia.

Palavras Chaves: Teatro Jornal, Fake News, Teatro do Oprimido, Teatro Mídia.

Este artículo aborda la praxis artística pedagógica realizada en la clases, a través del Teatro Jornal, con el objetivo de investigar cómo actúan los jóvenes estudiantes frente a las Fake News accedidas en sus redes electrónicas. Teatro Jornal fue una de las primeras metodologías estéticas creadas y utilizadas por Augusto Boal en la década de 1970, en pleno régimen militar, con el objetivo de desmitificar el contenido periodístico de la época. Actualmente, la investigación aquí descrita utiliza las mismas técnicas para tratar las Fake News y su relación con los jóvenes estudiantes. También en este artículo, se dedica un capítulo a describir la vida artística y la militancia de Claudia Simone y Alessandro Conceição, ambos Jokers del Teatro do Oprimido que se dedican a investigar con el Teatro Jornal, transformándolo en Teatro Mídia.

Palabras clave: Teatro Periódico, Fake News, Teatro del Oprimido, Medios Teatrales.

1.CAMINHOS QUE ME LEVARAM À PESQUISA:

Licenciado em Artes Cênicas desde 2009 e atuando como arte-educador nesta área pretendo investigar através da práxis em sala usando como o Teatro Jornal poderia contribuir na compreensão sobre quais habilidades os jovens das escolas públicas do município de Dias d'Ávila possuem para lidar com a nociva utilização, divulgação das falsas notícias - Fake News -, veiculadas nas redes sociais que eles tanto acessam.

257. Sou Carlos Matias de Santana, Mestrando em Arte Cênicas pelo Prof Artes/UFBA. Possuo pós-graduação em Arte Educação Cultura Brasileira e Linguagens Artísticas e Contemporaneidades pela escola de Belas Arte/UFBA. Minha graduação é em Licenciatura em Arte Cênicas com conclusão em 2009 também na Ufba e atualmente atuo como professor em Teatro no ensino fundamental na educação pública do Município de Dias D'Ávila.

Importante ressaltar, Teatro Jornal é uma das modalidades do Teatro do Oprimido criado por Augusto Boal a partir da década de 70. Desde a sua criação e desenvolvimento pelo grupo Arena na época da ditadura militar, teve como finalidade primordial desmistificar a pretensa “objetividade” do jornalismo da época, mostrar ao espectador através das nove técnicas de encenação o que não se conseguia enxergar por trás daquele conteúdo midiático. A partir dessa revelação e da dialogicidade se teciam críticas, eram exercitadas formas novas de leituras e outras cenas eram criadas pelo próprio público.

Através das técnicas teatrais assimiladas se apontava a realidade dos fatos camuflada por uma falsa verdade de interesses políticos e alienantes veiculadas pelas mídias naquele período, onde quase tudo era censurado. Com efeito, a ideia de desenvolver uma pesquisa com Teatro Jornal dentro dos espaços de educação pública sobre as Fake News (notícias fabricadas e muitas vezes divulgadas sob falsas fachadas de veículos reais), seria um caminho de aproximação com os jovens que de certa forma, “dominam tecnicamente” uma tecnologia e a partir daí, promover discussão da influência dessas infidas notícias em sua vida cotidiana e da comunidade. Estimular a criticidade; provocar criação de outra perspectiva de realidade sobre as falsas verdades veiculadas nos meios de comunicação e nas redes sociais que eles tanto propagam e utilizam.

Segundo Silva, (2017, p. 37), existe um mercado de notícias falsas objetivando lucrar com anúncios alocados por instrumentos regidos por algoritmos que favorecem sites mais visitados e ou compartilhados. Numa visão macro, as Fake News já influenciaram eleições presidenciais de países como Estados Unidos e Brasil. Em nosso país, empresas com esses perfis e funções vêm sendo consultadas e contratadas objetivando confundir e influenciar nas decisões dos votos da população e pós-eleição, essas mesmas agências, continuam assessorando o cotidiano político do país e prosseguem atrapalhando a opinião pública. Uma matéria divulgada pela Folha de São Paulo no dia 31 de outubro de 2017, sobre uma pesquisa realizada da consultoria Kantar com 8.000 mil pessoas de países como: Brasil, Estados Unidos, França e Reino Unido, revelou que entre 100 consumidores de notícias, 42% acham que as notícias eleitorais dos seus países não sofreram alterações e ainda aumentou a credibilidade do que foi noticiado.

Mesmo sabendo que 58% desses consumidores desconfiam dos noticiários eleitorais nas redes sociais dos seus países, esses dados são alarmantes e interferem profundamente a vida social, política e econômica de uma nação. Importante lembrar, o caso da dona de casa Fabiane Maria de Jesus, linchada e morta em 05 de maio de 2014 devido um boato divulgado no face book que ela sequestrava e realizava “magia negra” com as crianças da redondeza do Guarujá, onde morava. O caso da vereadora Marielle Franco, assassinada em 14 de março de 2018, supostamente sob crime de execução e uma enxurrada de Fake News foram divulgados nas redes acusando-a de envolvimento com o tráfico de drogas. Então, como os jovens estudantes do Município de Dias D’Ávila agem com os Fake News quando eles têm acesso? Como as falsas notícias influenciam no comportamento e atitudes desses jovens estudantes? O que eles fazem quando recebem essas notícias, sabe distinguir as fakes news das notícias consideradas verdadeiras? Sobre a luz desse pressuposto, pretendo investigar através da práxis artístico pedagógica como essa determinada parcela de jovens estudantes atuam, quais as suas habilidades com as falsas notícias divulgadas nas redes sociais.

Sendo assim, desenvolverei minha hipótese através de todo o cabedal do Teatro Jornal: leituras frias; leituras ritmadas cruzamentos textuais; improvisações cênicas do antes e pós as notícias falsas veiculadas; abstração, concretização e introdução de históricos sobre os Fake News e por fim, o debate, ampliando os olhares e a criticidades dos jovens estudantes da escola pública.

2. O TEATRO JORNAL REVELANDO AS HABILIDADES DOS JOVENS ESTUDANTES DE DIAS D'ÁVILA SOBRE AS FAKES NEWS:

No processo de pandemia instaurada em nosso país, por conta da Covid 19 passamos fora da escola um período de dois anos, desde março de 2020. Pesquisas em Artes que foram pensadas para uma aplicação prática de forma presencial e dentro da sala de aula tiveram que adaptar-se à realidade exposta e reconfigurar projetos que pudessem acontecer utilizando-se de outras ferramentas tecnológicas como, aulas de teatro virtuais ministradas a distância, usando atividades, jogos e exercícios através das telas de computadores, tablets e ou celulares. Essa mudança repentina na forma em oferecer aulas apresentava inúmeros desafios, não apenas para atuação dos arte educadores, mas também, incidia no ensino/ aprendizado no âmbito de todas as disciplinas de educação.

De acordo com dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), ²⁵⁸cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes, de 9 a 17 anos não têm acesso à internet em casa. Isso, corresponde a cerca de 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária. No município de Dias D'Ávila esses dados ficavam bastante evidentes. É importante ressaltar, durante esse período meu processo de pesquisa não surtiu efeito desejado, minhas tentativas de atuar de forma remota recaíram exatamente em dificuldades que gostaria de destacar aqui: o primeiro obstáculo foi de conseguir organizar um grupo de jovens estudantes com acesso a internet, poucos aderiram ao projeto; promover com mais eficácia aulas que pudessem alcançar objetivos concretos da pesquisa, pois das atividades planejadas nem todos os jogos teatrais eram adaptáveis para serem jogados através de uma tela de computador ou celular e ainda a distância. Contudo, num determinado período pandêmico os rumos começaram mudar, houve uma baixa no índice infectados pela Covid 19 em todos os estados brasileiros, devido ao aumento da campanha vacinal e consequentemente, redução considerada das mortes causada por esse vírus. Os Estados e municípios começaram a vislumbrar cautelosamente a volta às aulas, sem pestanejar, logo iniciei os primeiros passos com a pesquisa.

Com as turmas do ensino médio do Centro Territorial de Educação Profissional -, levei uma proposta inicial em apresentar o projeto de pesquisa e conhecer todos os jovens participantes que ficaram um tempo considerável fora de uma instituição de ensino e não sabíamos como aconteceria a sinergia entre educador e educandos, naquele momento. De forma breve e expositiva apresentei à turma o porquê seria realizado uma pesquisa Artístico/pedagógica direcionada às nossas relações com as falsas notícias e como faríamos isso através das artes cênicas. Ao mesmo tempo, me interessava saber daqueles educandos, inseridos no ensino médio e profissional quais eram suas expectativas diante dessa pesquisa e qual relação eles tinham com as Artes Cênicas. Durante esse período experimentamos os jogos e exercícios do Arsenal do Teatro do Oprimido, mas também jogos e dinâmicas tradicionais que contribuísssem para a interação mútua entre os envolvidos. Vale ressaltar alguns retornos dos educandos durante essa fase da pesquisa:

258. <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-essencial-garantir-acesso-livre-a-internet-para-familias-e-criancas-vulneraveis>

Figura 1. Avaliação

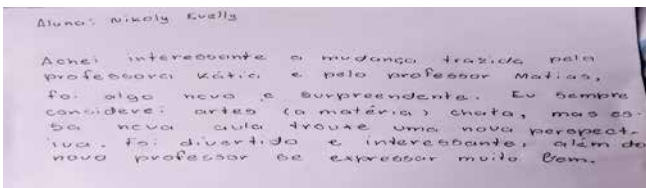
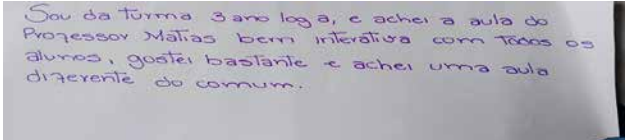
	Aluna: Nicolly Evelyn "Achei interessante a mudança trazida professora Katia e pelo professor Matias, foi algo novo e surpreendente. Eu sempre considerei Artes (matéria) chata, mas essa nova aula trouxe uma nova perspectiva, foi divertido e interessante, além do novo professor se expressar muito bem."
	"Sou da turma 3º ano, log A. Achei a aula do professor Matias bem interativa com todos os alunos, gostei bastante e achei uma aula diferente do comum."

Imagem fotográfica do processo de avaliação em sala de aula

Durante esse processo de experiência prática foi solicitado aos educandos que pesquisassem e apresentasse em sala algumas fake news que podíamos iniciar o trabalho com o Teatro jornal. Nesta fase, uma falsa notícia chamou atenção dos educandos. Uma fake news apresentada na mídia pelo ex-presidente da república do Brasil na época de período pandêmico. O mesmo afirmava em plena entrevista coletiva de rede aberta sobre o mal uso das máscaras de proteção contra a Covid 19 poderia causar pneumonia bacteriana e consequentemente a morte, que essa seria a principal causa do aumento dos índices de óbitos em todo país, não a própria Covid 19.

Nesta matéria o chefe do executivo comparava e ratificava sua teoria a partir de um suposto artigo elaborado pelo infectologista, Anthony Fauci que na época, afirmava sobre as mortes dos infectados pela gripe espanhola entre 1918 e 1919 não foram causadas pelo vírus, mas por mal uso das máscaras de proteção. A turma, em sua maioria decidiu discutir sobre essa fake news. Sendo assim, elaborei dois planos de aula organizados (cada aula), em quatro etapas com duração de duas horas/aula: a primeira aula, direcionada à pesquisa teve como proposta inicial, apresentar a matéria fake escolhida coletivamente e solicitar da turma, leitura do texto, debate sobre o assunto; construir imagens corporais sobre o tema, inspirados em toda a discussão que foi desenvolvida em sala de aula. O objetivo primordial era trabalhar com as técnicas do Teatro imagem (p. 253), – Modelo e Dinamizações –, com a ideia de ilustrar o tema proposto com os corpos dos estudantes, pensar e construir corporalmente imagens de transições a partir do real para o ideal, relacionado ao tema proposto. Segundo Boal (2014, p. 25), A imagem de transição possibilita, "[...] os participantes em pensar com imagens, a debater um problema sem o uso das palavras, usando apenas seus próprios corpos, (posições corporais, expressões fisionômicas, distância e proximidades) e objetos". A ideia era provocar a reflexão sobre suas próprias criações corporais, não apenas como múltiplos pontos de vista sobre um tema, mas uma visão em conjunto e organizada sobre a temática abordada a partir da aproximação das imagens corporais. Boal sobre o teatro imagem diz o seguinte:

"[...] se, anteriormente, cada imagem era válida por si só, agora o mais importante é a inter-relação, o conjunto, o macrocosmo. Não é meramente uma visão social, mas uma visão social organizada, orgânica. A imagem não mostra mais múltiplos pontos de vistas justapostos, mas apenas um, global e totalizante." (BOAL, p. 255, 2014).

FIGURA 2. Teatro Imagem



Foto tirada durante a sessão com o Teatro Jornal e Teatro Imagem

Turma mais envolvida e interessada, partir para a segunda etapa com o principal objetivo de trabalhar diretamente com o Teatro Jornal (TJ) e a Fake News escolhida. “Leitura com Ritmos” (1988, p.44). Essa técnica faz parte da primeira edição do Teatro Jornal trabalhado pelo Teatro de Arena, grupo que se debruçou em pesquisas teatrais e conceberam nove técnicas de TJ neste período. Boal descreve essa técnica dizendo o seguinte:

“[...] Todo ritmo, em si mesmo, tem um conteúdo próprio, desperta certas emoções, certas imagens, certas ideias. Qualquer letra de música pode variar de sentido dependendo do ritmo que é cantada. Uma letra de música que fale de solidão, abandono, tristeza etc. em Bolsa Nova é nostalgia. Em Tango é lamento de cornudo. Lê com ritmo é interpretar, emprestando à notícia o conteúdo do ritmo escolhido. Significa ver os fatos com a perspectiva do ritmo[...]” (BOAL, 1988, p. 44).

Iniciamos com exibição audiovisual sobre a fake trabalhada, resultou em um rico debate; partimos para a prática com jogos teatrais e uso da técnica de ‘Leitura com Ritmos’. Depois das apresentações dos resultados criativos em sala, surgiram alguns fenômenos que nos estimularam a continuar desenvolvendo o processo da pesquisa: mesmo a notícia trabalhada ser bastante divulgada nas mídias como fake e os estudantes discutirem e vivenciarem através do Teatro Jornal reflexões sobre o assunto, parte deles ainda consideravam a narrativa como verdadeira. Esse fato pode estar atrelado ao fenômeno da ‘pós-verdade’ e pretendemos discorrer na pesquisa tomando como referência o que o pesquisador e jornalista Matthew D’Ancona, ele diz:

“O que a pós-verdade traz de novo não é a desonestidade dos políticos, mas a resposta do público a isso. A indignação dá lugar à indiferença e, por fim, à convivência. Massacrado por informações inverossímeis e contraditórias, o cidadão desiste de tentar discernir a agulha da verdade no palheiro da mentira e passa a aceitar, ainda sem consciência plena disso, que tudo que resta é escolher, entre versões e narrativas, aquela que lhe traz segurança emocional. A verdade, assim, perde a primazia epistemológica nas discussões públicas e passa a ser apenas um valor entre outros, relativo e negociável, ao passo que as emoções, por outro lado, assumem renovada importância.” (D’ANCONA, 2018, p. 10).

Outro fato revelado na pesquisa em sala de aula foi a dificuldade dos jovens em compreender sobre a técnica “Leitura com Ritmos”. Se o objetivo é tomar emprestado o conteúdo intrínseco na música para realocá-lo dentro de um texto jornalístico falso no intuito de chamar a atenção do ouvinte que até então não compreendia o que estava sendo divulgado. A prática em sala levou a indagação como Augusto

Boal alcançava o entendimento sobre essa técnica em específico, com os participantes oriundo das camadas mais marginalizadas da sociedade, como eles compreendiam sobre o conteúdo inseridos em cada música. A tese que surgiu por agora na tentativa de responder esse fenômeno e ampliar a pesquisa, ainda em andamento está atrelada à disseminação da cultura industrial e de massa sobre a sociedade que tende a limitar o padrão cultural de um povo por baixo. Sobre esse assunto, o crítico em Arte, Teixeira Coelho (2000), quando conceituou comunicação, cultura de massa e seus fenômenos, ele disse o seguinte:

“... os meios de comunicação de massa e a cultura de massa surgem como funções dos fenômenos da industrialização. Diante disso, dois traços desse fenômeno merecem atenção especial: a reificação (transformação em coisa ou coisificação); alienação do ser. (...) Nesse caso, também a cultura é feita em serie, produto feito de acordo com as normas em vigor: produto padronizado, como uma espécie de kit para montar, um tipo de pré-confeção feito para atender necessidades e gostos médios de um público que não tem tempo de questionar o que consome” (COELHO, p.10, 2000).

Com efeito, busquei apresentar aos jovens durante as sessões em sala de aula jogos e dinâmicas teatrais que denomino, “Jogos introdutórios às Técnicas do Teatro Jornal” com o objetivo de superar o desafio de assimilação da técnica pelos jovens e facilitar a compreensão sobre a mesma.

Sendo assim, pretendo continuar com a pesquisa experimentando as outras técnicas e certamente, a cada avanço, outras descobertas aparecerão enriquecendo ainda mais nosso trabalho.

3. CLAUDIA SIMONE E ALESSANDRO CONCEIÇÃO: SOLOS GERMINADOS E CULTIVADOS ATRAVÉS DO TEATRO JORNAL.

Falar sobre esses dois Artistas/docentes e Coringas do Teatro do Oprimido que escolheram dedicar-se aos estudos e disseminação deste Método no Brasil e no Mundo é ratificar a ideia do quanto esse sistema estético evoluiu e evolui através das tantas outras técnicas que lhe foram acrescentadas e elaboradas a partir das necessidades de uma sociedade que tem como legado a luta por um mundo mais justo. Claudia Simone e Alessandro Conceição são dois pretos ‘artistas’²⁵⁹ que se destacam na história do Teatro do Oprimido por se aprofundarem em pesquisas e na práxis da retomada do Teatro Jornal, desde 2009, aqui no Brasil.

Essa pesquisa dedicou um capítulo para falar sobre esses dois Coringas acima citados a partir de uma entrevista concedida no dia 23 de outubro de 2021, pelo Centro do Teatro do Oprimido – CTO – com sede no Rio de Janeiro.

O objetivo é apresentar a trajetória artísticas de dois ativistas pretos que se debruçam na evolução de uma das primeiras técnicas que compõe o Teatro do Oprimido, o Teatro jornal e os mesmos estão denominado atualmente de “Teatro Mídia”.

Vale ressaltar, esse rico material conseguiu comprovar também como o Teatro do Oprimido alcança um dos seus objetivos de emergir todos aqueles que estão à margem social e conseguem se apropriar das Artes para mudar o rumo da história. Claudia Simone e Alessandro Conceição são oriundos das classes menos abastadas de nossa sociedade que descobriram com o Teatro do Oprimido uma possibilidade de contribuir para uma mudança de sociedade mais justa.

259. <https://www.infopedia> – define o termo “Artivismo” da seguinte forma: adjetivo de 2 gêneros relativo a artivismo ou a arte militante; Artista que procura ter uma intervenção política e/ou social através das suas criações; Indivíduo que usa a criação artística como forma de defender uma causa, movimento, ideal, etc.

CONCLUSÃO:

Através da práxis em sala de aula, de abordagens teóricas e metodológicas com o Teatro Jornal, pretendo investigar como os jovens estudantes do município de Dias D'Ávila agem diante das Fake News acessadas em suas redes eletrônicas. Averiguar, também, quais as habilidades esses estudantes possuem para saber diferenciar notícias produzidas por fontes confiáveis de anúncios e informações falsas propagadas na internet. As falsas notícias são amplamente divulgadas nas redes sociais com fácil acesso aos jovens, resultando na propagação desse conteúdo. Todavia, como esses Jovens estudantes analisam esses materiais midiáticos? A depender da repercussão dessas infimas notícias nas redes, quais resultados aparecem no comportamento e atitudes desses jovens e de sua comunidade? Segundo a Barbara Santos: "(...) a redescoberta do Teatro Jornal envolve a necessidade de democratizar os meios de comunicação de massa controlados pelo poder econômico e de investigar as possibilidades oferecidas pela internet." (SANTOS,2016, p.75).

Acredito que com as técnicas do Teatro Jornal usadas como ferramenta artístico pedagógica em sala de aula possibilitaria aos jovens estudantes compreender melhor sobre as Fake News, o que estar por trás dessas notícias falsas, quais objetivos de quem as criam e divulgam, tornando-os mais críticos em relação a esses tipos de textos.

O Teatro Jornal foi criado por Augusto Boal na época da ditadura, seus textos teatrais quase sempre eram censurados, contudo, o Jornal da época já trazia um texto pronto que desejava camuflar conteúdos e consolidar falsas verdades, a partir daí, se trabalhava métodos de leituras e cenas com aqueles textos através de nove técnicas, revelando ao público o que estava escamoteado nas suas entre linhas.

Com efeito, pretendo utilizar essas mesmas técnicas teatrais sob as Fake News e, através de outras formas de leituras e encenações, desenvolver a hipótese de revelar as habilidades dos jovens sobre esses conteúdos pseudojornalísticos possibilitando, também, que desenvolvam seu senso crítico e adquiram maior capacidade de propor alternativas para combater as falsas notícias, tão propagados nas redes sociais.

REFERENCIAS:

BOAL, augusto, Teatro do Oprimido, e outras poéticas. 7 ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____.A Estética do Oprimido, Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. Técnicas latino-americanas de teatro popular. São Paulo: Hucitec, 1984.

_____. Pedagogia do Oprimido, 17ª edição, Rio de janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Jogos para atores e não-atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

COELHO, Teixeira: O Que é Industria Cultural. São Paulo: Brasiliense, 1998 – Coleção Primeiros Passos.

COSTA, Douglas Estevam. Rafael Vilas Boas: Agi-

tprop: cultura, política. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

COMCEIÇÃO, Flavio: A estética de Boal, uma odisseia pelos sentidos. 12ed. Rio de Janeiro, 2018.

D'ANCONA, Matthew: Pós- verdade – a nova guerra contra os fatos em tempos de Fake News, (trad. de Carlos Szlac), 1ed. Barueri, Faro editorial, 2018.

FREIRE, Paulo: Pedagogia da Autonomia – saberes necessários a prática educativa, São Paulo: ed. Paz e Terra, 1996.

LIMA, Eduardo Campos: Coisa de Jornal no Teatro; 1ed. São Pulo: Expressão Popular, 2014.

SANTOS, Bárbara: Teatro do Oprimido, Raízes e Asas – uma teoria da práxis, RJ: Ed. Ibis Libris, 2016.

HISTÓRIAS, OLHARES E MEMÓRIAS EM CENA: O TEATRO PLAYBACK COMO CAMINHO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DO TEATRO

Cynthya da Silva Dias²⁶⁰

Resumo

Este trabalho tem como objetivo contribuir para a investigação do Teatro Playback como um caminho metodológico para o ensino de teatro. Para isso, após levantamento de outros estudos sobre o tema, foram realizadas três oficinas, com o apoio da Cia Nó (s) Olhar de Teatro Playback – primeira companhia de Teatro Playback em Pernambuco. A primeira oficina foi com uma escola estadual; a segunda, com uma escola municipal; e a terceira, com estudantes do ensino superior, todos no Recife. A reflexão, apoiada tanto nas observações feitas durante as oficinas como também nas avaliações produzidas pelos participantes, nos fez perceber o Teatro Playback, em suas aproximações com as chamadas “metodologias ativas”, como uma porta aberta a novas possibilidades de trocas de saberes, tanto para as salas de aula quanto para as salas de ensaio, salientando, por meio da expressão teatral, a importância, cada vez mais patente em nossa sociedade, de sabermos ver, ouvir e respeitar as histórias que nos são contadas e as histórias que nos são atravessadas.

Palavras-chave: Teatro Playback. Pedagogia do Teatro. Metodologias Ativas.

Introdução

O ser humano, historicamente, vivencia processos que compõem toda a sua estrutura social e política. Nesse percurso, constrói sua subjetividade, elemento essencial para a arte. Tais subjetividades fazem parte de processos que atravessam as pessoas quando estão na escola, lugar de formação de opiniões e de novas subjetividades. É certo que, quando se trata de um espaço formal de ensino, como a escola, e no desenho que ela vem ganhando no Brasil, as linguagens artísticas não têm tanto protagonismo quanto deveriam.

Antes de se construir uma casa, é preciso pensar em suas estruturas, em qual formato queremos que essa casa tenha, pensar na funcionalidade de cada cômodo, para que tipo de pessoa estamos construindo essa casa, precisamos imaginá-la. Não há arte sem subjetividade, assim como não há casa sem a imaginação, sem o pensamento – que também estão ligados às subjetividades. Reconhecer a importância do ensino de teatro nos espaços formais e informais reconhecer também uma estrutura, uma funcionalidade, e toda uma diversidade de públicos; é validar uma camada dentro de uma estrutura maior, que é um espaço formal de ensino, compreendendo que nem só de Português e Matemática vive o processo de ensino-aprendizagem; e compreender que o componente curricular Artes engloba quatro linguagens: Teatro, Dança, Artes Visuais e Música. Nesse contexto, a linguagem

260. Graduada em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: cynthiadias32@gmail.com

teatral se mostra como uma possibilidade de estímulo para dar voz às subjetividades e para pluralizar o pensamento, individual e coletivo.

São essas metodologias as que, em grande medida, sedimentam a importância do ensino de teatro, o que talvez fique mais claro no âmbito do ensino formal, no qual já há caminhos metodológicos apropriados para cada faixa etária dos estudantes, com objetivos definidos para cada ano escolar. Nesse viés, perguntamo-nos se o Teatro Playback teria potencial para ser utilizado como uma metodologia de ensino de Teatro.

Observar o Teatro Playback como uma metodologia é reconhecê-lo como mais uma possibilidade de aproximar a linguagem teatral das pessoas que, por diversos fatores, não têm acesso ou não acreditam ter um nível de letramento satisfatório para entender teatro. A compreensão da linguagem teatral precisa estar para o público como a subjetividade para a arte, tão próximos que não há como separá-las. No Teatro Playback, é oferecido aos participantes um tipo de protagonismo que eles muitas vezes jamais esperariam ter. Daí, em grande medida, o potencial dessa técnica por nós vislumbra-da como possível método de ensino do teatro, apta a ser adaptada para as salas de aula.

Investigar o Teatro Playback como metodologia de ensino do teatro parte de nossas inquietudes ligadas à compreensão da educação como um difusor de vivências acadêmicas, sociais, políticas e existenciais. Tais reflexões direcionam esta pesquisa, na tentativa de contribuir para as discussões contemporâneas sobre a educação, especificamente no âmbito da Pedagogia do Teatro.

1. METODOLOGIA DE ENSINO E O PLAYBACK

Pensar o Teatro Playback como uma metodologia de ensino do teatro demanda, inicialmente, uma reflexão sobre os métodos que, hoje, ganham maior atenção nas formações de docentes em teatro, e estão atentos a possíveis pontos de diálogos entre essas abordagens metodológicas e as técnicas próprias do Playback. E que tal diálogo não se restringe ao teatro, pois o Playback consegue criar pontes com a linguagem da Música, por exemplo.

Para falar sobre metodologia de ensino para o teatro, em um formato atual, temos o livro *Signs of change* (2012), de Joan Lazarus, no qual há um panorama atual das metodologias de ensino de teatro aplicadas em diversos países. Nessa publicação não se apresentam indícios de que o Teatro Playback já seja considerado como uma metodologia de ensino de teatro.

Quanto ao Teatro Playback, há poucas referências em língua portuguesa, e uma das mais importantes é o livro *Playback Theatre: uma nova forma de expressar ação e emoção* (2000), de Jo Salas, obra que fala de forma mais didática sobre as técnicas do Teatro Playback.

Tais publicações evidenciam que o Playback ainda não é considerado como uma metodologia de ensino do teatro. Além disso, há uma tendência em encarar essa técnica teatral, antes de tudo, como um instrumento terapêutico, tal qual se apresenta o psicodrama, de Jacob Levy Moreno (1889-1974). Apesar de ser influenciado pelo psicodrama, metodologia que tende a se mostrar como instrumentos terapêuticos, o Teatro Playback não se restringe a tal objetivo, e abre a possibilidade de se construir um ritual estético, poético e intensificador de experiência. Compreender tais possibilidades é decisivo para que o Playback ganhe mais evidência nas práticas teatrais de nossa sociedade.

As linguagens artísticas ainda são vistas por parte da sociedade como algo meramente recreativo, o que afeta negativamente o entendimento da potencialidade do teatro na Pedagogia. Já na Grécia Antiga, filósofos como Platão e Aristóteles preocupavam-se com a relação entre o teatro e a educação. Todavia, foi somente no século XIX que se pensou na terminologia *teatro-educação*. Parte dessa perspectiva se configurou com base nas ideias de Rousseau sobre a pedagogia. Ricardo Japiassu (2001, p.

18) fala que “[a] pedagogia original de Rousseau enfatiza a atividade da criança no processo educativo e defendia a importância do jogo como fonte de aprendizado” (JAPIASSU, 2001, p. 18). Portanto, refletir sobre como devemos abordar a construção de um conhecimento e iniciar um processo de ensino-aprendizagem, hoje, é propor para que professores de Teatro consigam enxergar o *jogo* que se estabelece como fonte de aprendizado, como propõe Japiassu (2001).

Tal processo se inicia todas as vezes que um professor entra na sala de aula e se depara com pessoas que encontrará por um breve ou longo tempo. Falar sobre o ensino de teatro é, antes de tudo, refletir sobre questões de acessibilidade e de finalidade, no que se refere ao *jogo* maior, o teatro de forma geral. Um ensino de teatro que prioriza o conteúdo, sem experimentação ou vivências específicas que aproximem as pessoas da poética teatral, acaba se tornando um processo sem sentido para quem se dispõe a passar por tal experiência, e é esse o processo que, muitas vezes, acontece hoje nas escolas brasileiras, quando se tem em mente as aulas de Artes – isso quando essa disciplina é de fato ofertada.

Quando se fala do ensino de teatro nas escolas do Brasil, cabe aos professores a oportunidade de repensar a concepção construída sobre acessibilidade, não só no que diz respeito às pessoas com deficiência, mas também em relação às situações em que uma mensagem não é entendida pelo seu receptor. O problema ganha mais evidência quando percebemos que a Sociedade tende a valorizar a Música como linguagem capaz de desenvolver a sensibilidade artística dos indivíduos. Prova disso é que o Estado aprovou a Lei nº 11.769, publicada no ano de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) — nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — que torna obrigatório o ensino de Música no Ensino Fundamental e Médio. Consequentemente, professores de Música acabam sendo os profissionais mais contratados nas escolas públicas para assumirem as aulas da disciplina Artes.

Não dá para avançar no meio das artes ou para se falar de arte sob uma ótica de ampla acessibilidade sem se pensar na pluralidade, sem enxergar a diversidade das linguagens artísticas, em suas múltiplas formas de comunicação. O ensino do teatro permite, em alguns momentos, mediante as metodologias de ensino, um *jogo* que se estabelece por experimentações que possibilitam o fazer teatral na sala de aula, e promove estados corporais que se desdobram em criatividade, para se instaurar uma experiência estética tanto para quem faz quanto para quem assiste.

Há perspectivas que põem em reflexão o que tornaria uma técnica de trabalho apta a ser validada como método de ensino. Ingrid Koudela e Arão Santana (2005, p. 146), por exemplo, apontam aspectos centrais dessa questão, da seguinte maneira:

O termo **método** descende do grego – *metá*, pelo, através e *hodós*, caminho – e significa, na perspectiva pedagógica, a unidade entre teoria e prática que compreende o ambiente educativo em face da realidade sócio-cultural na qual os sujeitos se inserem. Neste sentido, metodologia do ensino constitui-se em uma atividade de natureza bastante complexa que se torna objetiva somente quando é convertida em procedimento de ensino voltado para a superação do apriorismo, do dogmatismo e do espontaneísmo, com vistas à interação entre a cultura elaborada e a produção permanente do conhecimento. (KOUDELA; SANTANA, 2005, p. 146, grifo nosso)

Ao trazermos essa discussão para o foco desta pesquisa, que é verificar em que medida o Teatro Playback pode ser considerado como um método de ensino do Teatro, é possível, desde já, esboçar a complexidade dessa comprovação. Para isso, torna-se importante experimentar a teoria na prática, no corpo, para podermos considerar várias formas de se falar sobre experiência estética: o estado de jogo, o corpo, o improviso e tudo o que compõe a linguagem teatral.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019, p. 194-195), o Teatro, a Dança, as Artes Visuais e a Música devem considerar as seguintes dimensões de conhecimento:

- **CRIAÇÃO:** onde se tem a intenção de criar, produzir e construir. Investigando a experiência estética que há em si enquanto se joga.
- **CRÍTICA:** sobre impressões que impulsionam para novas compreensões. Proposta de reflexão sobre aspectos estéticos, culturais, sociais, históricos, políticos, filosóficos e econômicos.
- **ESTESIA:** no que diz respeito à experiência sensível em relação ao interno (corpo, emoções, pensamentos, cognitivo) e ao externo (espaço, tempo, som, imagem, materiais). O corpo é protagonista da experiência.
- **EXPRESSÃO:** onde se trata de externalizar e manifestar criações subjetivas no âmbito individual e coletivo.
- **FRUIÇÃO:** aqui se investiga prazer, estranhamento e abertura para se sensibilizar na participação de práticas artísticas e culturais.
- **REFLEXÃO:** para se construir argumentos sobre as experiências e os processos críticos, artísticos e culturais.

A discussão metodológica em ensino do teatro serve para que pensemos quais abordagens funcionam em sala de aula. Para tanto, esta pesquisa considera as dimensões de conhecimento contidas na BNCC como um direcionamento, reforçando que os aspectos de criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão são variáveis relevantes para o que se pretende investigar. São essas demandas que esta pesquisa toma como base para repensar o que, de fato, caracteriza um método de ensino do teatro, compreendendo que, ao falar dessas dimensões, não se está falando exclusivamente de teatro, mas sim de Artes como um todo.

O Teatro Playback surge em meados dos anos 1970, com Jonathan Fox, que era muito influenciado por seu pai, um ator ligado ao teatro experimental. Jonathan Fox e sua companheira de trabalho e de vida, Jo Salas, começam a fazer experimentos com o teatro de improviso. Nesse mesmo período, entram em contato com Jacob Levy Moreno e conhecem o psicodrama. Dentro dessa perspectiva, é possível encontrar, também, referências do teatro de Augusto Boal (1931-2009) no Playback, com exercícios que se aproximam estruturalmente de algumas proposições práticas presentes no teatro do oprimido, apesar de Fox não ter sido influenciado por Boal em seu processo de criação do Playback. Mas, tudo isso, de certo modo, evidencia atravessamentos que existem nas metodologias de ensino do teatro como um todo.

O Teatro Playback se guia pela perspectiva de um teatro improvisacional, ou seja, é um tipo de teatro de improviso que se utiliza de uma estrutura fixa e de técnicas pré-estabelecidas, mas aprimoradas, modificadas e ressignificadas ao longo dos anos, a depender de cada grupo de Playback. O jogo nesse tipo de teatro é estabelecido assim que o espectador compreende qual a sua função no espetáculo e como são postas as relações no espetáculo.

Falar do Teatro Playback é falar sobre o dialógico, saber ouvir e falar, permitir-se falar e permitir-se ouvir, sobre humanidade, sobre o que é cruel em nós/para nós, sobre o respeitar nossas histórias, nossas vivências e as histórias dos outros. A premissa do Playback parte da própria nomenclatura “*play*”, que significa jogar, ou encenar/representar e “*back*,” que significa *de volta*. É nesse processo que se percebe a necessidade que as pessoas têm de contar suas histórias e de verem essas histórias voltando para si com teatralidade, respeito e poesia, pois é assim que nós construímos, como diz Jo Salas:

[...] as pessoas precisam contar suas histórias. É um imperativo humano básico, vem da narração de nossas histórias nosso senso de identidade, o nosso lugar no mundo e até mesmo nossa bússola do mundo em si. Na existência fragmentada que muitos de nós experimentamos, e na qual há pouca continuidade de pessoas e de lugares, onde a vida move-se rápido demais para que possamos ouvir cuidadosamente uns aos outros, onde muitas pessoas estão buscando um significado que lhes parece sempre ilusório. (SALAS, 2000, p.123)

Pensem o Teatro Playback, então, como um espaço para exercício de escuta e improviso cênico, em um processo no qual pessoas, nem sempre com a oportunidade de serem ouvidas, possam se expressar e ser retribuídas com a transformação da sua fala em poética cênica²⁶¹. As técnicas do Playback permitem construir um caminho onde não há um julgamento da cena que está surgindo no espetáculo. É um momento colaborativo em que a plateia assiste à cena, que atores falam de si e que há uma devolutiva para o narrador, é o momento que se produz uma experiência que abre portas para que quem estiver na plateia se permita contar a sua história.

O Teatro Playback não comenta ou julga, não há explicação ou entendimento com palavras e termos. Nós apenas assistimos. Isso nos coloca em um diferente estado de consciência muito rapidamente. Um pequeno transe é criado. Nós começamos a “pensar” em histórias e imagens, nós assistimos e adicionamos histórias para outras histórias, encaixamos imagens para imagens sem que nosso processo racional primário entre em ação. (HOESCH, 1999, p. 54)

O exercício que o Playback nos oferece é o de aprender a olhar e a ouvir. Isso diz muito sobre os caminhos que esse formato de espetáculo deseja trilhar, pois quando nos é proposto reaprender a olhar e a ouvir nos permitimos contribuir com o espetáculo. Afinal, um espetáculo teatral não é apenas o que nos é oferecido concretamente, mas as lacunas que preenchemos com nossa interpretação de um gesto, de uma fala. É a nossa memória em exercício, que é estabelecido nos primeiros momentos do espetáculo, pois ele inicia com os atores mostrando para o público como se dará a dramaturgia do espetáculo.

2. METODOLOGIAS ATIVAS E O TEATRO PLAYBACK

Os processos sociopolíticos e pragmáticos que a sociedade contemporânea vivencia interferem na variação dos possíveis resultados para as escolhas dos indivíduos. Antes, o ensino das linguagens artísticas era englobado em uma única disciplina, mas hoje discutimos e sabemos a necessidade de essas linguagens serem estudadas e aprofundadas individualmente. As metodologias de ensino seguem esse fluxo de se compreenderem no processo do ensino-aprendizagem, da educação em geral.

As metodologias ativas, apesar de não serem tão recentes, podem ser consideradas como um novo paradigma educacional, que se enquadra no conceito de aprendizagem ativa, e estar relacionadas a processos de ensino-aprendizagem cujo objetivo é ter os estudantes no centro dos trabalhos²⁶².

261. Tal conceito é aqui tomado como a perspectiva de transformar a história mais simples em poesia sonora, poesia de atuação e poesia se sensibilização com a história da pessoa.

262. Compreendemos neste trabalho que, historicamente, podemos perceber indícios/idealização das Metodologias Ativas na Filosofia Sócrática (V a.C.), onde se buscavam ativas as reflexões através no “método interrogativo”. Entretanto, podemos ver com maior expressividade no período do século XIX, com o Naturalismo. É bem certo que temos pensadores que não falaram diretamente sobre o termo Metodologias Ativas, mas que de certa forma fomentaram as características desse movimento, as quais contribuíram para que elas ganhassem ainda mais espaço atualmente, teóricos escolanovistas, tais como William James, John Dewey, Adolphe Ferrière e Edouard Claparède. Não podemos esquecer também de Paulo Freire, Malcolm Knowles, Carl Rogers e Lev Vygotsky, que foram fundamentais para que esse outro “como” pudesse crescer e alimentar outras possibilidades de construção do conhecimento. Vale ressaltar que tal estudo ainda está sendo inserido e ressignificado em nossos processos educacionais, mas podemos prever suas enormes contribuições para a Educação e suas dimensões.

A garantia de aprendizagem dos estudantes segue sendo uma das problemáticas que mais possibilita reflexões e estudos na área da educação. Afinal, não há uma regra ou um protocolo definitivo que garanta a construção do conhecimento nas aulas.

Nesse aspecto, com as metodologias ativas, há estudantes que exercem suas funções por meio das interações, para que essa relação os faça aprender a aprender, questionar, analisar, ser críticos, saber resolver problemas. É importante lembrar que essas funções são desdobradas de acordo com as necessidades de cada pessoa envolvida. O professor também segue como um elemento fundamental nesse processo, como facilitador da construção do conhecimento. Essas características, de forma estrutural, se assemelham à estrutura do Teatro Playback, em que temos os atores, o músico, o narrador e, apesar de não ser considerado um elemento essencial do ritual no Playback, a luz cênica, que busca se entrelaçar para que a cena seja significativa, tanto para quem conta a história quanto para quem executa a cena. Assim como temos o Condutor, que se aproxima da função do professor, como um facilitador das histórias que serão contadas, vividas e sentidas.

Trata-se de um formato de ensino capaz de permitir que a aprendizagem aconteça de acordo com as tendências progressistas, libertadoras e libertárias, para que se exercite a autonomia de todos os participantes. O teórico José Carlos Libâneo (1990) define que as tendências progressistas têm em comum a defesa de uma autogestão pedagógica e de antiautoritarismo. Afinal, ao assumirem esse posicionamento, as tendências estão buscando assumir um compromisso de transformação da sociedade. Na prática, porém, pode-se perguntar se a adoção de tais métodos não seria, por vezes, motivada por questões de economia de recursos financeiros e humanos, sobretudo em instituições privadas, calcadas na lógica do lucro, uma vez que esse tipo de abordagem pode representar, ainda que se afastando um pouco de seus propósitos conceituais, certo ganho de escala, tendo um professor para atender a uma grande quantidade de estudantes. Todavia, a intenção desses métodos ativos é buscar ampliar os limites da sala de aula, sempre almejando que a vontade de o estudante estar no centro dos processos de construção do conhecimento seja contínua, como afirma Neusi Berbel (2011, p. 29):

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.

Existe uma concepção muito frágil na sociedade brasileira atual que distancia o cidadão das linguagens artísticas, como se arte fosse algo exclusivo dos artistas profissionais, e, além do mais, não entende que as linguagens artísticas também integram os processos de construção de conhecimento, pois permitem novos caminhos, novas significações, e expandem as práticas pedagógicas no cenário educacional no qual estamos inseridos.

Isso corrobora com a perspectiva de Freire (2011) e sua abordagem, que dialoga com a metodologia ativa, a partir da qual o professor é significativo no processo de construção do conhecimento, não só dos estudantes, mas seu também, e isso põe em prática sua própria autonomia. Para o professor/condutor/facilitador/educador, seus maiores desafios estão, muitas vezes, diretamente relacionados à falta de estímulos que os estudantes, em sua maioria, acabam vivenciando, o que compromete o desenvolvimento do pensamento autônomo. Zélia Jófili (2002, p. 196) em suas análises, propõe que o professor/facilitador deve

[...] assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em **comparação** com as teorias apresentadas pelo professor

Ao se observar o Teatro Playback como um potencial método ativo de ensino do teatro, pode-se ressaltar que sua configuração, por si só, tem como foco a autonomia dos participantes nos processos criativos. Assume-se também que não se tem previamente uma “solução adequada” para os problemas que podem surgir na representação. Mas no processo de experimentação é possível descobrir soluções coletivas, por meio de diferentes saberes, como: os universais, acadêmicos, específicos e originados da experiência, como afirma Philippe Perrenoud (2002).

Uma questão relevante, gerada nas metodologias ativas e igualmente relevante na utilização do Teatro Playback em sala de aula, é a interconexão da aprendizagem pessoal e a aprendizagem colaborativa, o que promove avanços significativos, com conquistas que aprofundam o conhecimento. Segundo José Morán (2015), os projetos pedagógicos inovadores equilibram organização curricular, espaços, tempo, comunicação pessoal e colaborativa.

Esta pesquisa não pretende mostrar uma perspectiva salvadora ou milagrosa, mas busca compreender também que as metodologias ativas, e suas possíveis relações com o Teatro Playback, incentivam uma transformação motivadora e autônoma em grupos de pessoas que, apesar de terem pouca ou nenhuma experiência com o teatro, conseguem enxergar uma das muitas possibilidades no fazer teatral. Como afirma Sánchez Vázquez (1977, p. 206-207),

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências [...] uma teoria só é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

O Teatro Playback não deve ser visto como uma prática teatral restrita a grupos especializados nesta técnica. É preciso levar em consideração a profunda contribuição que esse formato pode nos oferecer, como professores de teatro, funcionando como uma ferramenta que estimula os estudantes a desejarem participar dos processos de criação teatral. No fim de contas, nessa prática, eles são os autores, atores e críticos. Com o Playback, estes estudantes precisam se colocar inteiros: corpo, imaginação, memória, emoções, histórias.

Nesta pesquisa, quando se percebe as aproximações entre o Teatro Playback e as chamadas “metodologias ativas”, foi-nos possível identificar a funcionalidade e a aplicabilidade dessa forma de fazer teatro como um auspicioso caminho metodológico, tanto para a sala de aula como também para a sala de ensaio.

Por meio de nossa reflexão, com base nas experiências vividas em três oficinas, ofertadas a públicos distintos, observou-se que o Teatro Playback se revela como um método de trabalho muito potente para o ensino do teatro, além de ter uma capacidade transformadora na sala de aula, no que tange ao engajamento dos participantes nas atividades propostas. Destaca-se a ênfase no improviso, em diversos âmbitos da criação teatral, como um dos traços definidores do potencial metodológico do Playback para o ensino do teatro, além da flexibilidade inerente a essa técnica, de forma a permitir adaptações e desdobramentos diversos, de acordo com as necessidades de cada grupo, de cada realidade pedagógica.

O grupo participante da primeira oficina conseguiu identificar, com a simplicidade dos seus olhares, a função social do teatro, traço muito saliente no Teatro Playback. Aprenderam a ouvir, a se sensibilizar, a respeitar a história do outro e se comprometeram com o jogo, porque souberam reconhecer a importância das individualidades para o coletivo.

Os participantes da segunda oficina conseguiram se desprender de amarras individuais, e atentaram para os detalhes que a poética do Playback poderia proporcionar para eles em seus processos pessoais. Não é fácil para uma pessoa entender que o tempo do outro pode não ser o seu, mas esse grupo teve a oportunidade de se pôr em prova. A contribuição deles foi fundamental para aumentar a nossa convicção de que o Playback, como método de ensino do teatro, muito ainda pode ser aprofundado, à medida que mais docentes passarem a utilizá-los em suas aulas.

Os integrantes do grupo da terceira oficina não somente compreenderam muito bem as premissas do Teatro Playback, como também foram capazes de pôr em prática esses novos saberes. Discordaram e concordaram, falaram e ouviram, sentiram e se deixaram sentir, jogaram intensamente e saíram da oficina com um sentimento comum: olhando de outras formas, ouvindo de outras formas, falando de outras formas e guardando tudo na memória.

É bem certo que o Teatro Playback carrega em si elementos estruturais bem diversos: a dramaturgia improvisada, a atuação em ampla sintonia com a plateia, a música como forte vetor de sentido na cena etc. E são esses elementos que possibilitam diversas adaptações no uso dessa técnica teatral, fortalecendo-a como um caminho metodológico para a Pedagogia do Teatro, uma vez que um bom método de ensino deve ser maleável e permitir-se reinventar, sem perder sua essência, a fim de atender as singularidades de cada grupo.

Ao trazer as dimensões propostas pela BNCC e relacionar tal proposição com as análises das oficinas, pudemos enxergar, neste trabalho, que o Teatro Playback pode ser considerado um caminho metodológico para o ensino de teatro, pois a prática do Playback: pode se desdobrar em Expressão, quando o Narrador se propõe a contar sua história; pode se desdobrar em Fruição, quando os indivíduos se permitem estar no lugar dos atores, do músico ou do narrador – afinal, dramaturgia também é arriscar-se; pode se desdobrar em Criação, já quando o primeiro passo é dado para que a cena aconteça, ao contarmos a história, ao tocarmos um instrumento, ao entrarmos em cena; pode se desdobrar em Crítica, quando uma cena funciona ou não; pode se desdobrar em Estesia, quando tornamos a cena catártica tanto para quem faz quanto para quem vê ou para quem conta a história; pode se desdobrar em Reflexão, quando nos propomos a enxergar o Teatro Playback como algo maior do que aquilo que nossos olhos estão vendo, quando enxergamos que teatro é mais que atuação, tendo uma pluralidade de ressignificações, entendendo que estamos apenas no início de tantas outras descobertas. E, para além disso, pensar nas diferentes funções que esses estudantes podem exercer: narrador, plateia e performer. E que todas essas funções podem potencializar e dialogar ainda mais com as dimensões da BNCC.

Estamos atentos para a necessidade de mais pesquisas sobre essa temática. São necessários estudos que, por exemplo, investiguem os possíveis diálogos entre o potencial terapêutico e o artístico-pedagógico suscitados pela aplicação do Teatro Playback como um caminho metodológico para o ensino do teatro. Assim como também serão muito oportunas pesquisas que estudem questões de ordem mais prática, que se refiram, por exemplo, à aplicabilidade dessa técnica nos diferentes níveis da Educação Básica – isto é, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (I e II) e no Ensino Médio –, leva-se em consideração as demandas próprias de cada faixa etária, ou ainda trabalhos que discutam como o Teatro Playback pode se relacionar com as diretrizes contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular Teatro. Não faltam, portanto, pontos a serem aprofundados. Assim sendo, esperamos que este nosso trabalho possa servir, hoje, como uma porta aberta para outras construções de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6ª. ed., Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.
- _____. **Jogos para atores e não-atores**. 10 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias Brasília: MEC, 2000.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998
- FOX, Jonathan. **Playback Theatre: the Community Sees Itself**. In: COURTNEY, Richard; SCHATTNER, Gertrud. (ed) Drama In Therapy (2 vols.) New York : Drama Book Specialists, 1982. (295-306).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- JÓFILI, Zélia. **Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola**. Educação: Teorias e Práticas. v. 2, n. 2, p. 191-208, dez 2002.
- JAPIASSU, Ricardo. **Ensino do teatro nas séries iniciais da educação básica: a formação de conceitos sociais no jogo teatral**. São Paulo: ECA-USP (Dissertação de mestrado), 1999.
- _____. **Metodologia do ensino de Teatro**. Campinas: Papirus, 2001.
- KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranguá de. **ABORDAGENS METODOLÓGICAS DO TEATRO NA EDUCAÇÃO**. In: XV CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 2., 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Ciências Humanas em Revista, 2005. v. 3, p. 145 - 154.
- _____. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- LAZARUS, Joan. **Signs of change: New Directions in Secondary Theatre Education**. 2.ed. Chicago: intellect Bristol, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.
- LDB – **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em Maio de 2023.
- MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca.
- MORENO, J. L. **Psicodrama e Sociodrama**. In FOX, Jonathan. O essencial de Moreno: textos sobre psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade. São Paulo: Ágora, 2002.
- _____. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1987.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SALAS, Jo. **Playback Theatre: uma nova forma de expressar ação e emoção**. São Paulo: Agora, 2000.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

O ENSINO DE TEATRO E A PRODUÇÃO DE ESPETÁCULOS PARA CRIANÇAS NA ESCOLA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL.

Maria Alves da Silva²⁶³

Resumo

Este estudo parte de um relato reflexivo de experiência, tendo como foco um trabalho que está sendo desenvolvido há 29 anos com o Ensino de Teatro em oficinas de Iniciação Teatral e de Interpretação, com crianças e pré-adolescentes das séries finais do Ensino Fundamental e com adolescentes do Ensino Médio, de uma escola da rede privada de Caruaru, em Pernambuco. Essa experiência desenvolve um trabalho que destaca a importância do ensino das linguagens artísticas na escola, dando ênfase ao teatro. Nessa expectativa, com os olhos voltados para os estudos de arte na atualidade, os quais enxergam a arte como cultura, expressão e conhecimento, compreendemos que o ensino do teatro tem seus conteúdos e suas especificidades, devendo ser ensinado e aprendido. Para desenvolver este trabalho, tornou-se necessário também dialogar com a Educação Estética, entendida como uma educação que trata do sensível, da humanização e da ética, numa perspectiva inteligível e reflexiva. Como procedimentos didático-pedagógicos, adotamos em nossas aulas as potencialidades de expressão, os jogos dramáticos, os jogos teatrais, a interpretação e linguagem artística do teatro. Ao longo dos anos, com esse trabalho foram montados 21 espetáculos infantis. Essas construções são feitas primando pela excelência de cada montagem, buscando sempre aprimorar a qualidade artística e técnica dessas produções, considerando principalmente que as crianças são seres críticos, sensíveis, pensantes, falantes e brincantes.

Palavras-chave: ensino de teatro; educação estética; sociologia da infância; teatro infantil.

Introdução

O trabalho com o ensino de teatro aqui relatado acontece no Colégio Diocesano de Caruaru, no interior de Pernambuco, e está sendo desenvolvido desde 1994 na oficina permanente de Iniciação Teatral, com crianças e pré-adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental e com adolescentes do Ensino Médio. Dessas aulas foi fundado o Grupo Estudantil de Teatro Ená Iomerê, com o qual foram produzidos 24 espetáculos teatrais, sendo 3 montagens para adultos e 21 montagens para crianças. Entendemos como oficina um lugar onde é realizado um processo de trabalhado que dá espaço para imaginação, criatividade, liberdade de expressão, reflexão e crítica. Nas aulas de interpretação, estágio mais avançado da oficina, os estudantes começam a trilhar caminhos em direção aos elementos essenciais para uma montagem teatral, e é nesse período que tem início o diálogo com a linguagem artística do teatro.

O objetivo geral deste estudo consiste em relatar uma experiência com ensino de teatro, buscando despertar o interesse dos estudantes para linguagem artística dessa área, buscando também despertar um olhar mais crítico e mais sensível em torno do teatro feito para infâncias. Tal objetivo

263. Atriz, encenadora, arte/educadora, professora de teatro e produtora cultural. É Graduada em Pedagogia e é Mestre em Educação Contemporânea na UFPE-Campus do Agreste. Desenvolveu no Mestrado uma pesquisa com crianças sobre arte e seu ensino a partir dos pensares e dizeres das crianças

foi desdobrado em dois objetivos específicos: a) desenvolver atividades práticas tendo como foco estudiosos da área; b) desenvolver um processo de trabalho com elementos necessários para a construção de uma peça de teatro.

Sendo assim, temos como principais aportes teóricos o ensino do teatro, a educação estética, a sociologia da infância e o teatro infantil.

Ensino de Teatro no Chão da Escola

Compreendemos o ensino de arte como cultura, expressão e conhecimento (BARBOSA, 2003; DIAS, 2008; SILVA, 2005; AZEVEDO, 2010). Sendo também conhecimento, a arte tem conteúdos e especificidades que podem ser ensinados e aprendidos. Dialogando com o que aqui está sendo posto, Ralph Smith (2011) defende que a arte deve ser tratada como um assunto particular, que tem conceitos e habilidades específicas; o autor também defende que não basta proclamar o ensino da arte como área específica do currículo escolar: é necessário primar pela excelência desse ensino:

A excelência no ensino de arte estabelece que lutar para conquistá-la significa lutar para conquistar contextos nos quais os alunos aprendem a sentir a arte, a compreendê-la no seu sentido histórico, a apreciá-la esteticamente e realizá-la e a refletir com o espírito crítico (SMITH, 2011, p. 100).

Nessa direção, o teatro também é conhecimento e tem seus conceitos e especificidades, e isso é trabalhado nas oficinas. Ressaltamos que para as oficinas não trazemos um ensino engessado, isolado, centrado apenas em conteúdos, em que os estudantes²⁶⁴ se tornem meros receptores desses conhecimentos. O que é defendido é um ensino de teatro que leve em consideração os diversos sujeitos envolvidos nessa aprendizagem, sem perder de vista o contexto cultural, social, histórico e político em que eles estão inseridos

As aulas das oficinas acontecem todas as sextas-feiras, das 14h às 17h. É importante ressaltar que, durante as montagens de espetáculos, acontecem encontros em outros dias da semana, nos finais de semana e diariamente durante as férias do mês de julho.

Nas aulas, partimos de provocações feitas através de rodas de conversas e de palavras geradoras, a exemplo das capacidades de expressão expressas nos estudos Olga Reverbel (1997): a autora reuniu cinco grupos de atividades para explorar em sala de aula as capacidades de relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção. No nosso trabalho, denominamos de “potencialidades de expressão” ao invés de “capacidades de expressão”.

Cada potencialidade de expressão acaba se tornando temas geradores, que provocam questionamentos, instigando o diálogo nas rodas de conversas. Reverbel (1997) dá ênfase ao estímulo do desenvolvimento das potencialidades de expressão da criança, que são questões ligadas ao desenvolvimento dos cinco sentidos pensados numa perspectiva de uma razão mais sensível. Nessa perspectiva menos racionalista, é possível encontrar nos estudos da referida autora uma abertura para o diálogo com a educação estética.

Assim foi sistematizada uma proposta para o ensino do teatro pautada nas potencialidades de expressão nos jogos dramáticos e nos jogos teatrais. Nesse processo trabalhamos com expressão corporal, expressão vocal, improvisação e interpretação até começar a dialogar com os elementos artísticos necessários para a montagem de uma peça teatral.

264. Quando for utilizado o termo “estudantes”, estamos nos referindo a crianças, pré-adolescentes e adolescentes

Nas conversas, os estudantes são estimulados a dar suas opiniões sobre cada potencialidade e fica claro que elas não funcionam separadamente e que estão implicadas a cada atividade proposta. Nesse processo, começamos a trabalhar com o jogo dramático, e é importante destacar que esse assunto já foi exaustivamente difundido nos estudos sobre o ensino de teatro no Brasil, portanto existem várias definições do referido jogo, porém o nosso trabalho está pautado na seguinte versão “no jogo dramático todos são fazedores da situação dramática, todos são atores” (JAPIASSU, 2003). Ao trilhar esse caminho no jogo com atividades práticas, já começamos a dar destaque à expressão corporal (linguagem corporal):

A linguagem corporal, da qual se tem mais ou menos consciência, torna visível o que desejamos e o que não desejamos mostrar: é fala corporal, é comunicação humana não verbal, corpo enquanto presença com sua capacidade de alterar o mundo ao redor (KOUDELA, 2015, p.119).

Nessa fase, são trabalhadas diversas atividades buscando estimular a consciência corporal. Depois de várias aulas com respaldo na expressão corporal, é possível perceber que os estudantes estão mais soltos e começam a perder a timidez; então são iniciadas atividades com expressão vocal, dando destaque à importância da voz no teatro e na comunicação de modo geral. Nesse estágio, provocamos conversas em torno dos elementos necessários para se ter uma boa pronúncia, uma boa dicção como: postura, respiração, controle de velocidade, articulação, projeção e clareza.

Esse momento, entra em cena o jogo teatral, que é trabalhado dentro da perspectiva de que o grupo de sujeitos que jogam são divididos em dois grupos: “jogadores” e “observadores” (JAPIASSU, 2003). Nesse momento, começamos a fazer uma conexão com atores, palco e plateia.

A finalidade do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e desenvolvimento cultural dos jogadores por meio de domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica. (JAPIASSU, 2003, p.20).

Um elemento importante para essa fase é a improvisação. Temos como impulso inicial a proposta spoliada difundida intensamente no Brasil em pesquisas sobre metodologia teatral, em especial nos estudos da professora Ingrid Koudela (1992b). Esse é um momento de muito entusiasmo por parte dos estudantes: quando trabalhamos com improvisação muda através da linguagem corporal (pantomimas) e improvisação com a linguagem falada. No aprofundamento desse processo, é dado início às aulas de interpretação; esse contexto não parte de técnicas nem estilos cênicos, sendo inspirado na vivência da própria professora de teatro enquanto atriz e encenadora. Importante ressaltar que essas vivências não perdem de vista as crianças enquanto seres críticos e pensantes.

Educação Estética

Uma das discussões em torno da chamada crise da modernidade recai sobre o sujeito preconizado pelo Iluminismo, em que a ênfase se dá na capacidade racionalizante, desconsiderando por completo a dimensão do sensível. Com efeito, a característica essencial do racionalismo é uma maneira classificatória, que quer que tudo entre em uma categoria explicativa e totalizante.

Em outra direção, na educação estética pensada também como educação da sensibilidade Duarte Júnior (2000, p. 142) destaca: “A regressão da sensibilidade humana que se vem verificando

contemporaneamente recebe o subtítulo de “anestesia”, ou seja, a negação do sensível, a impossibilidade ou a incapacidade de sentir”. Para o autor, vivemos num processo de desumanização constante:

Ação dessensibilizadora; vale dizer, anestésica. O que reforça a afirmação de que não basta a estimulação desenfreada dos sentidos e sentimentos sem o contraponto da reflexão acerca deles. É preciso sentir, ser estimulado nas múltiplas formas sensórias possíveis, mas é necessário prestar atenção ao que se sente e pensar naquilo que os estímulos provocam em nós e no papel desses sentimentos no correr de nossa vida em sociedade (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 224).

Desse modo, podemos inferir que de alguma maneira vivemos anestesiados, e um elemento que pode contribuir para a saída dessa condição é a educação estética. Essa questão é abordada amplamente nos estudos de Duarte Júnior (2000) e está ancorada na integração entre sensível/inteligível, elementos extremamente essenciais para entendermos e para refletirmos em torno das questões relacionadas às nossas emoções, às nossas ações no cotidiano. Isso implica o diálogo com a diversidade dentro de vários contextos da sociedade na qual vivemos.

Nessa perspectiva, de acordo com Galleffi (2007), se quisermos levar a sério a educação estética, é preciso, em primeiro lugar, fazer-aprender a sentir as formas que constituem nosso modo de ser-no-mundo-com. Para esse autor, essa não é uma tarefa fácil, pois “o homem é um ser ‘incompleto’, o homem é uma possibilidade, um animal da complexidade- animal aberto às metamorfoses do seu ser-no-mundo-com”.

Assim, as nossas aulas de teatro, através das potencialidades de expressão, começamos a abordar a educação estética entendida como uma educação que trata do sensível, da humanização e da ética, numa perspectiva, inteligível e reflexiva. Portanto, nessa direção é importante também evidenciar, na prática teatral, a criança a partir dos estudos da sociologia da infância.

A criança na perspectiva da Sociologia da Infância

Historicamente, é possível perceber que as crianças sempre estiveram à mercê dos ensinamentos dos adultos, pois desde o limiar das sociedades as crianças tornaram-se “objetos” nas mãos desses adultos, que lhe impuseram concepções e padrões de vida, desde a forma de elas se vestirem, até a forma como deveriam se comportar diante dos adultos. Essa é uma visão calcada principalmente na sociedade ocidental.

Em outra direção, os estudos da Sociologia da Infância se distanciaram de embasamentos teóricos que enxergam a criança como um ser incompleto, um ser que ainda não é, um adulto que virá no futuro, uma pessoa em vias de formação (SIROTA, 2001). Assim, essa experiência trilhou outro caminho e dialogou com os estudos “com” crianças que trazem novos olhares, em que as crianças e as infâncias ganham outras discussões e reflexões, que as colocam no foco da cena científica.

Em contraposição ao pensamento da Sociologia tradicional, os estudos da Sociologia da Infância rompem com paradigmas tradicionais e dão lugar à criança e à infância a partir de outros diálogos e de outras reflexões:

A partir da Sociologia da Infância a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características

etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião, etc.), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças (ABRAMOVICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 43).

A proposição de pensar a infância a partir de outros quadros referenciais levou à emergência de uma SI²⁶⁵, que busca uma inversão de uma sociologia que tinha como objeto de conhecimento aquilo que os adultos fazem com as crianças, onde esse objeto é construído a partir do que os adultos pensam sobre as crianças. A inversão proposta pela SI tenta resgatar a autonomia das crianças através de seus discursos (DELGADO; MÜLLER, 2005).

Dessa maneira, entra em cena a consagração da criança como protagonista da história e dos processos sociais, nos quais ela passa a ser compreendida como sujeito social, deixando de ser ignorada e passando a ser vista como portadora e produtora de culturas (ABRAMOVICZ; OLIVEIRA, 2010).

Assim, a SI tem como um de seus princípios principais reconhecer a criança como ator social: “as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, como as instituições reagem frente aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social” (DELGADO, 2003, p. 8).

Nessa perspectiva, a infância na contemporaneidade coloca a criança como protagonista, como um sujeito falante e pensante, inserido num contexto social e cultural, pois, como afirma Kramer (2006, p. 15), “as crianças produzem culturas e são nelas produzidas”. É nessa linha de pensamento que o trabalho realizado nas aulas teatro tem como foco travar um diálogo constante com os pensares e os dizeres do público em destaque nas oficinas, as “crianças”. Assim, mantemos um olhar atento e crítico para a nossas produções com o teatro infantil.

Teatro Infantil produções originadas das oficinas de teatro

Esse artigo não tem a pretensão de se aprofundar nos estudos sobre teatro infantil, pois esse é um tema complexo que requer atenção especial para o que tem sido produzido no Brasil para crianças. A intenção aqui é falar do nosso cuidado para as montagens de peças ao longo de 29 anos. Nesse período, montamos 24 peças, 21 voltadas para as crianças e as infâncias. Interessamo-nos principalmente em escolhas de textos que coloquem em foco a fantasia, a imaginação, o humor e temas que despertem o interesse das crianças, considerando em especial o que pensam e falam os estudantes das oficinas sobre o assunto. Nesse contexto, buscamos a excelência do teatro infantil, nos distanciamos de versões que enxergam o teatro para criança como o teatrinho, a pecinha. Buscamos fazer teatro para todas as idades com foco nos dizeres sensíveis e inteligíveis das crianças através de montagens que primam pela qualidade artística do espetáculo; para isso, buscamos investigar estudiosos da área (CAMAROTTI, 2002; 2003; NAZARETH 2012; FERRAZ 2013).

Para o processo de montagem dos espetáculos, os estudantes começam a conhecer elementos que compõem a essência de uma peça teatral como: textos teatrais, ator/atriz direção, cenário, sonoplastia, iluminação dentre outros. Nos ensaios, a peça vai sendo construída com provocações em torno das questões técnicas fruto das rodas de conversas. A peça geralmente estreia no mês das crianças para convidados, mantém uma curta temporada no teatro para o público de modo geral, com entrada franca e é apresentada também em várias sessões no auditório do colégio para crianças da Educação Infantil, das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

265. Quando for utilizada neste estudo a sigla SI, a mesma estará sendo remetida em referência à Sociologia da Infância.

É possível afirmar que o teatro feito pelos nossos estudantes - com as ações de fazer teatro, instigar o estudo da área e apreciar espetáculos teatrais - dialoga com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, que é: “a ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra” (BARBOSA, 2003, p. 17). Essas três ações têm sido âncora de diversas discussões e reflexões que colocam em pauta o ensino de arte contemporâneo como expressão, cultura e conhecimento e têm sido âncoras também para nossas aulas de teatro.

Conclusão

Ao longo do tempo, muitas das peças montadas pelo Ená Iomerê participaram várias vezes do Festival de Teatro Estudantil do Agreste- FETEAG, no qual recebeu vários prêmios.

O Grupo Ená Iomerê, fundado em 1994 a partir da nossa primeira oficina de teatro, está registrado no Museu Memorial de Caruaru, como sendo o Grupo Pioneiro do Movimento Estudantil de Teatro da Rede Privada em Caruaru. A história do nosso grupo faz parte também do livro “Panorama do Teatro Para Crianças em Pernambuco”, do jornalista e pesquisador teatral Leidson Ferraz, e é citado também na coletânea “Teatro de Luiz Marinho,” organizada por Anco Márcio Vieira, quando este disserta sobre as peças infantis do conceituado dramaturgo Pernambucano Luiz Marinho. É importante destacar também que a peça “A Flor e o Sol”, de Cícero Belmar, montada em 2013, recebeu menção honrosa na Assembleia Legislativa de Pernambuco através do Deputado Tony Gel.

Com tais resultados e a permanência desse trabalho durante tantos anos realizado no chão da referida escola, é possível constatar que essa é uma experiência exitosa de um processo significativo de ensino e aprendizagem em teatro, que sem dúvidas tem despertado nos estudantes olhares mais críticos, mais reflexivos e mais sensíveis em torno da arte e seu ensino, com destaque para o ensino do teatro e, em especial, em torno das produções para as infâncias.

Para concluir, podemos dizer que estamos também formando sujeitos multiplicadores no ensino de teatro e, rompendo paradigmas, tivemos aprovações de estudantes que fizeram parte da oficina desde de crianças no ENEM, em Teatro. Em 2019 e 2022 os primeiros lugares do ENEM em Licenciatura em Teatro na UFPE (Campus do Recife) são estudantes advindos das nossas oficinas. Fazemos questão de destacar ainda que a construção dessa história se tornou possível devido o apoio da Direção da escola, que enxerga o teatro como elemento construtivo na formação humana.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39/52, jan/abr. 2010.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. Abordagem triangular: bússola para navegantes destemidos dos mares da arte/educação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e cultura visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 80- 99.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CAMAROTTI, Marco. **A linguagem do teatro infantil**. Ed. Universitária UFPE, 2002.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, Campinas, 2000.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Edu. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.
- FERRAZ, Leidson. **Panorama do teatro para crianças em Pernambuco**. Recife: Ed. Autor, 2015.

- GALEFFI, Dante Augusto. **Estética e formação docente**: uma compreensão implica da Faculdade de Educação/UFBA. 2007. Disponível em <https://pt.scribdshare.net/AroldoLacerda/dupla4b-galeffi-esteticaeformacaodocente> Acesso em 19 de junho de 2023.
- JAPIASSU, Ricardo Otton Vaz. **Metodologia do ensino do teatro**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- KRAMER, Sonia. Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, julho, 2002. n. 166, p. 41-59, julho, 2002.
- KOUDELA, Ingrid Dormien; JUNIOR, José Simões de Almeida. Léxico da Pedagogia do Teatro. **Perspectiva**, 2015.
- NAZARETH, Carlos Augusto. **Trama: um olhar sobre o teatro infantil ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2012.
- REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 1997.
- SMITH, Ralph. Excelência no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação**: leitura no subsolo. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, Everson Melquíades Araújo. **Arte como conhecimento**: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais de Recife. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.
- SILVA, Maria Alves: Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Recife: Sesc, Pernambuco, 2019.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Tradução: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2001.

A CRUZ DE FRANCISCA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM PROCESSO

Rodrigo Cunha Santos²⁶⁶

Resumo

O presente artigo partilha uma experiência de ensino do teatro e a trajetória percorrida na criação cênica que percorreu os vetores de Ensino, Pesquisa e Extensão no Instituto Federal da Paraíba campus Patos. Incitado por escritos de Chimamanda Adíchie (2016), Grada Kilomba (2019) e Djamila Ribeiro (2017), partimos para investigar as histórias subjacentes no entorno da cidade de Patos e nos deparamos com o mito da menina Francisca. Narramos aqui a transposição deste mito para a cena através de uma criação cênica coletiva que se apoia no Teatro Documentário, Biodrama e nas memórias das alunas/atrizes e alunos/atores envolvidos.

Palavras chave: Ensino do teatro; Epistemologias feministas; Teatro Documentário; Biodrama; A Cruz da Menina.

As histórias contadas e não contadas de Patos

Aqui neste século que encerramos, no dia 11 de outubro de 1923, ano de seca, foi encontrada morta uma criança que se tornou esperança de Paz. Seu grito continua ecoando naqueles que acreditam na Paz. “Bem aventurados os promotores da Paz” (MT.5,9)

Os dizeres acima estão marcados em uma placa de metal datada de 31 de dezembro de 2000, na entrada de uma capela antiga construída onde foi encontrado o corpo da menina Francisca. O mito construído em torno desta criança é uma das histórias contadas pela população do entorno da cidade de Patos, no sertão da Paraíba. O caminho metodológico que me levou a propor uma criação cênica em torno da história da “Santa²⁶⁷” Francisca implica que eu trace aqui algumas considerações iniciais. Primeiramente, o uso da primeira pessoa implica que eu registre aqui o meu lugar de fala, explicitando a construção do meu olhar forasteiro em torno da cultura daquela localidade.

No decorrer de minha formação encontrei respaldo em autoras feministas para relatar uma vivência de Arte/Educação com mulheres idosas. Questionando a imparcialidade desejada ao pesquisador encontrei nos escritos de Margareth Rago apontamentos que me levaram a reconhecer a necessidade de uma nova epistemologia na minha escrita, quando a mesma afirma:

Portanto, o feminismo propõe uma nova relação entre teoria e prática. Delineia-se um novo agente epistêmico, não isolado do mundo, mas inserido no coração

266. Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ UFRN (2019); Especialista em Cultura Pernambucana pela Faculdade Frassinetti do Recife/FAFIRE (2008); Graduado em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Pernambuco/ UFPE (2004). Arte/Educador, Encenador, Gestor Cultural, Coordenador Pedagógico. Atuou no Sesc Pernambuco entre 2005 e 2021. Professor EBTT – Artes do Instituto Federal da Paraíba/ IFPB campus Patos. E-mail: rodrigo.cunha@ifpb.edu.br

267. A população do entorno atribuiu o título de Santa à menina Francisca, contudo a mesma não tem o reconhecimento da igreja católica.

dele, não isento e imparcial, mas subjetivo e afirmando sua particularidade. Ao contrário do desligamento do cientista em relação ao seu objeto de conhecimento, o que permitiria produzir um conhecimento neutro, livre de interferências subjetivas, clama-se pelo envolvimento do sujeito com seu objeto. Uma nova ideia de produção do conhecimento: não o cientista isolado em seu gabinete, testando seu método acabado na realidade empírica, livre das emoções desviantes do contato social, mas um processo de conhecimento construído por indivíduos em interação, em diálogo crítico, contrastando seus diferentes pontos de vista, alterando suas observações, teorias e hipóteses, sem um método pronto. (RAGO, 1998, p.11 e 12)

Diante do exposto acima, sinto a necessidade de ressaltar ainda alguns pontos para melhor compreensão do meu olhar. Sou nascido e criado em um grande centro urbano e fui convocado para atuar como professor de Artes no sertão paraibano durante o período da pandemia de Covid-19. Ministrei um primeiro ano letivo ainda de forma remota, através de aulas síncronas não presenciais. Pulsava em mim o questionamento de como propor alguma formação significativa para adolescentes de uma realidade que eu tinha apenas suposições e informações genéricas. Comecei indagando para os estudantes, demais professores e técnicos educacionais o que tinha na cidade de Patos e as respostas se repetiam: o calor intenso e os festejos juninos. Contudo, eu chegava imbuído de leituras das obras de Chimamanda Adíchie, inquieto com a história única que me contavam daquele lugar e a cada “cidade quente” que eu recebia como referência, ecoava em minha memória: “mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa repetidamente, e será o que eles se tornarão”. (ADÍCHIE, 2016, 8’27’’) ²⁶⁸

Naquele primeiro contato com os discentes insisti na investigação sobre as narrativas silenciadas do território dos mesmos. Estávamos em um momento de suspensão de atividades presenciais e neste momento as Artes Cênicas migraram para as plataformas digitais. Neste momento uma série de espetáculos remotos foram criados e transmitidos simultaneamente via plataformas de reuniões, vídeos foram produzidos, houve uma investigação no cruzamento das linguagens cênicas com a tecnologia presente. Propus então que entrássemos em contato com a arte que estava sendo criada naquele momento, motivado pela abordagem triangular do ensino de artes proposto por Ana Mae Barbosa, da qual podemos detalhar que

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. (BARBOSA apud SILVA, 2005, p.69)

Apreciamos o vídeo “*Tão de Perto - Fragmento 1*” produzido pelo grupo recifense Teatro Miçanga ²⁶⁹, neste, o ator Fernando Rybka filma a vista de sua janela, compartilha a informação de um site de busca sobre o patrono que nomeia a avenida que ele reside e contrapõe com suas impressões pessoais registrando o que o Google não sabe sobre sua cidade. A partir desta provocação, foi proposto aos estudantes que os mesmos criassem vídeos em grupos contando o que a internet não sabe sobre suas cidades, e assim, pudemos desvelar outras narrativas do sertão paraibano, aparecendo com alguma constância o parque religioso da Cruz da Menina, e a devoção à Santa Francisca.

268. Por se tratar de uma palestra filmada, a citação aponta os minutos e segundos em que se inicia o trecho do discurso selecionado.

269. O Teatro Miçanga é um grupo criado em agosto de 2016 formado por Amanda Pegado, André Alencar, Fernando Rybka e Geraldo Monteiro. Desde o princípio, a investigação do grupo se pautou na utilização da literatura não dramática, no ator narrador e na ocupação de espaços alternativos.

Interconectando o Ensino à Pesquisa.

Após a experiência de ensino remoto em 2021 retomamos o ensino presencial. Neste mesmo ano, através de um edital de pesquisa aprovamos um projeto que pretendia investigar as histórias e memórias em torno do mito da menina Francisca, elaborar uma dramaturgia e uma encenação.

A compreensão e o estudo da memória são peças fundamentais no entendimento histórico das sociedades. O embate por aquilo que se lembra é também uma disputa por aquilo que se é no presente. Considerando a centralidade política e cultural da memória na nossa sociedade é que nos propusemos a reconstruir, por meio da história oral e do teatro, o mito da Cruz da Menina.

A história da Cruz da Menina atravessa a identidade recente de Patos não somente porque, como fato histórico, é o elemento mais marcante da religiosidade popular local, como também é uma profunda metáfora a respeito do ser sertaneja.

A menina Francisca, filha de um casal pobre fugitivos da seca, nos anos 20 do século passado, foi apadrinhada por um casal bem estabelecido em Patos. Nessa casa, a menina, de cerca de 10 anos, realizava as tarefas domésticas, revelando um arranjo muito comum do trabalho doméstico no Brasil herdado da nossa tradição escravista: meninas pobres que eram agregadas ao ambiente familiar sob o discurso de pertencerem à família e receberem a proteção e os favores desta, dissimulando com essa prática a exploração de trabalho feminino não pago.

Por vezes, a exploração laboral dessa prática era acompanhada de diversas formas de violência e esse parece ter sido o caso da menina Francisca, que foi encontrada morta, de acordo com os relatos de várias testemunhas da época, vítima da violência de sua “madrinha”. O casal acusado da morte da menina passou por três julgamentos em diferentes momentos e em todos eles foram declarados inocentes, apesar de todo o clamor popular de acusação. Em muitos relatos populares, essa absolvição é creditada às boas relações do casal com figuras políticas importantes na região.

Após sua morte, uma cruz foi colocada no local onde seu corpo foi encontrado, como é tradição no sertão do Nordeste, tornando-se destino de peregrinações e homenagens. Em pouco tempo, relatos de milagres operados pela menina Francisca começaram a aparecer, sendo um dos mais famosos, o milagre no qual ela teria feito aparecer água num poço para um agricultor desesperado com os impactos da seca na sua produção.

Percebemos então importantes signos da vida e da identidade sertaneja que constroem a figura mítica da menina Francisca: a pobreza, a seca, a violência e a exploração efetuada por aqueles que detêm o poder econômico e político local e o milagre que traz a água como benção. Não surpreende que, diante de tão profunda identificação, a menina Francisca tenha se tornado um ícone da religiosidade popular na região.

O que nos levou ainda a uma outra questão central, pois à menina Francisca foi alçada a condição de santa pelas mãos populares. No entanto, oficialmente, ela não tem o reconhecimento de beatificação ou canonização por parte do Vaticano. O que houve foi uma apropriação da Igreja Católica local deste ícone, dada a sua força mobilizadora, ao ponto que, mesmo não sendo reconhecida no panteão católico, é a Igreja quem administra o complexo turístico e religioso construído na cidade em torno de Francisca.

Pautamos a religião como um elemento estruturante para a compreensão da memória popular, pois ela oferece uma cosmovisão, uma lente para compreensão do mundo, do outro e de si, sendo uma elaboração concreta das formas de viver de um tempo e da identidade de seus sujeitos.

Com uma equipe composta por três docentes, dois discentes bolsistas e dois discentes voluntários, passamos o ano de 2022 juntando elementos para a composição de uma dramaturgia. Realizamos inicialmente jogos teatrais e improvisação para apropriação por parte da equipe da linguagem cênica.

Em paralelo seguíamos com a leitura de textos, dissertações, revistas em quadrinhos e todo material que tivemos acesso sobre a menina Francisca. Agregamos à pesquisa a entrevista a um jornalista local que possui um espaço cultural na cidade com destaque para a história de Francisca e entrevistamos uma senhora que possui uma barraca de venda de *souvenirs* no parque religioso da Cruz da Menina. Somamos as histórias contadas pelas avós dos docentes, por fotografias dos integrantes da pesquisa, pelas falas de populares sobre a história da menina.

Buscamos desvendar os olhares plurais acerca do recorte do mito da menina Francisca e da devoção em torno da mesma, através de um tratamento cênico, permitindo refletir sobre os valores hodiernos de nossa sociedade, problematizando a posição da mulher e elencando questões pertinentes à mulher sertaneja. Finalizado o ano conseguimos cumprir a elaboração de um roteiro cênico sem conseguir efetivar uma encenação, contudo, adubamos o terreno para o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Coletivo de Teatro da instituição composto pela mesma equipe da pesquisa acrescida de discentes, técnicos educacionais e parceiros sociais.

Expandindo a Pesquisa à Extensão

A equipe da pesquisa composta por sete integrantes, ampliou-se para um grupo com vinte e um integrantes entre docentes, técnicos educacionais, discentes e parceiros sociais. O roteiro previamente elaborado implicou em uma adaptação durante o processo de encenação do mesmo. Mantivemos as mesmas escolhas pedagógicas e artísticas, o que resultou em novos laboratórios para inserir as subjetividades dos novos integrantes circunscritas no espetáculo teatral em construção. Assim, nos revezamos neste primeiro semestre de 2023 entre leituras, seminário, improvisações, elaboração de cenas, visita ao parque religioso Cruz da Menina e busca pelas histórias dos integrantes.

Pautados por leituras feministas, elaboramos uma pesquisa cênica comprometida por abrir caminhos numa seara acadêmica justificando a inclusão da subjetividade, posto ser este elemento intrínseco ao fazer artístico. Ademais a área das humanidades tem postulado cada vez mais a demanda por [...] uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e um lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas – não há discursos neutros (KILOMBA, 2019, p. 58).

Encenar o roteiro elaborado previamente sem filtrá-lo pela experiência dos novos integrantes seria trair a proposta artístico/pedagógica do mesmo. Percebemos que no teatro contemporâneo

[...] as impressões dos artistas criadores invadem a cena. Este teatro, 'pós' pensamento moderno, passa a ser quase que documental e ele mesmo uma experiência vivida absolutamente performativa, uma vez que completa, realiza, exprime experiências vividas pelos sujeitos/atores. A noção de fronteira porosa é, pois, também a base para a diluição em cena, da relação entre real e ilusório, reforça-se fluxo instável e permanente entre sujeito/ator e personagem. (LYRA, 2013, p.24)

Desta forma, as questões abordadas durante o processo de pesquisa ganharam novos realces pelo olhar dessa nova configuração do Coletivo de Teatro. Aqui é importante apontar que uma parte expressiva do elenco é composta por alunas/atrizes com idade muito próxima da menina Francisca e que as questões relativas ao feminicídio, à exploração do trabalho doméstico por mulheres e a injustiça social foram ressaltadas em nossos laboratórios cênicos.

Em nosso processo de criação está evidenciado para o elenco que não buscamos recriar uma cena histórica, mas atritar o mito da Francisca com questões contemporâneas. A fala das alunas/

atrizes e alunos/atores se fazem presentes na cena neste confronto de um assassinado ocorrido há exatos 100 anos. Pensamos o falar não como algo que [...] se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social (RIBEIRO, 2017, p. 64).

Optamos por encaminhar a encenação pelo viés do Teatro Documental e do Biodrama coadunando com a busca pela inserção das proposições cênicas dos integrantes, estreitando o diálogo com teorias feministas que buscam valorizar a subjetividade dos indivíduos e seus posicionamentos sociais.

Ao longo do século XX e neste início de século XXI, o teatro ocidental tem se tornado menos dependente de uma dramaturgia tradicional e lançado mão de diversos tratamentos no processo de criação cênica. Em espetáculos de construção colaborativa, os integrantes da pesquisa cênica compartilham seus pontos de vista, abrindo caminhos para a subjetividade.

Existe um deslocamento da tradição da arte como representação para a arte como apresentação, presentificação, que se dá com os artistas modernos e se intensifica na arte contemporânea. O artista passa a se circunscrever em uma singularidade e sua obra é fruto de uma cadeia de “sensações”, nas relações entre a subjetividade e o mundo (NORONHA; LUZ, 2009, p. 1).

Optamos tanto pelo Teatro Documental quanto pelo Biodrama, pois possuem metodologias de trabalho no levantamento do que chamamos “a presença do real na cena”. A noção de Teatro Documentário está atrelada a práticas de investigação teatral nas quais o real é inserido em cena. [...] Em geral, o Teatro Documentário sempre buscou questionar as fronteiras entre a realidade e a ficção, entre os fatos e as verdades. O tema nos coloca num campo de estudos que envolve estética, verdade, realidade e performance. (GIORDANO apud ASSUNÇÃO, 2022, P.97). Não se trata da construção de uma cena realista, pelo contrário, ficção e dados reais (documentos, fotografias, etc,) fazem-se presentes na construção cênica.

Sobre o Biodrama, Vivi Tellas (apud DOURADO, 2017, p. 99), afirma: [...]

No Biodrama há algo central: todas as obras têm um trabalho com a pessoa que está viva, que, de algum modo, põe em crise a autoria. Elege-se uma pessoa para que ofereça sua história e esta é trabalhada de forma poética. [...] A hipótese da investigação é a de que toda pessoa é um arquivo, uma reserva de experiências, saberes, textos, imagens, comportamentos. O projeto consiste em extrair a teatralidade que se esconde nesses mundos e colocá-la em cena.

Pelo viés do Biodrama abrimos espaço para o relato da memória dos integrantes da equipe e sua recriação em cena como ponto de partida para abordarmos as questões sociais presentes na relação entre o mito de Francisca e os dias de hoje.

Ainda nesse processo de ampliar a pesquisa para um grupo maior, nos deparamos com um desafio que a cada ensaio se fortalece aos poucos. Há em nosso campus uma intérprete de libras que no ano anterior fez a tradução do espetáculo criado pelo Coletivo de Teatro. Já naquela montagem procuramos inserir a intérprete como integrante do espetáculo, elaborando interações com os personagens, a caracterização da mesma como uma personagem do espetáculo, a criação de alguns momentos da mesma dentro da cena e não como um apêndice. Esta relação tem se estreitado e até a presente etapa temos a intérprete iniciando o espetáculo com um texto em Libras. Nosso desafio tem sido expandir a Libras para que o elenco possa também se expressar em alguns momentos através da linguagem de sinais.

Considerações acerca de uma criação em processo.

O processo de criação coletiva é lento. Demanda o tempo da escuta, o tempo de preparar bem a rede, lançá-la e, fazendo uma alusão a Peter Brook, procurar o peixe dourado. Também tem seu tempo próprio o processo de ensino/aprendizagem significativo para as partes envolvidas. Pude experimentar neste mesmo Instituto a criação de um espetáculo a partir de um conto e agora, esta criação a partir de uma investigação. Enquanto que a primeira proposta demonstrou-se mais ágil por termos uma estrutura narrativa na qual pudemos nos apoiar, a criação a partir de uma provocação tem exigido um trabalho maior no levantamento de materiais possíveis para a cena. Em contrapartida, percebo nessa criação as/os estudantes elaborando importantes reflexões acerca da sociedade na qual estamos inseridos, aguçando a criticidade tão almejada por nós, educadores, sobretudo no eixo da contextualização da abordagem triangular do ensino de artes.

A costura entre o teatro contemporâneo e preceitos feministas nos deixa em permanente estado de alerta quanto aos conteúdos que estamos abordando, os olhares e os silêncios em torno de cada história que precisam ser remexidas e refletidas coletivamente. Não só o conteúdo, mas também a forma que a cena é construída precisa ser coerente. Inserir a tradução em Libras e partilhá-la entre o elenco é o desafio que o grupo enfrenta nesta etapa da criação. Ainda temos um caminho a percorrer até a desejada estreia do espetáculo no segundo semestre de 2023, mas refletindo sobre este processo, através destes escritos, percebemos a importância de se questionar sobre as histórias vigentes e buscar novos sentidos às mesmas dentro de um processo efetivo de Arte/Educação.

Referências

- ADÍCHIE, Chimamanda. **The danger of a single story**. Disponível em: http://www.ted.com/talks/chimamanda-adichie_the_danger_of_a_single_story?langua. Acesso em 21 fev. 2016.
- ASSUNÇÃO, Natali Ferreira. **Narrativas de uma memória em chamas**. Recife: Selo Mirada, 2022.
- BROOK, Peter. **A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro**. 7ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- DOURADO, Rodrigo. **Bonecas falando para o mundo: identidades “desviantes” de gênero e sexualidade no teatro**. Recife: Sesc, 2017.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LYRA, Luciana de Fátima Rocha Pereira de. **Da artetnografia a máscara-mangue em duas experiências performáticas**. 2013. Relatório (Pós-doutorado em Antropologia), FFLCH, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, 2013. (não publicado)
- NORONHA, Marcio Pizarro. LUZ, Aline da Costa. **Poética e Memória, Arte e História – da autobiografia ao testemunhal e vice-versa**. In. Anais do 3º Seminário Nacional da Historiografia: aprender com a história? Ouro Preto: Edufop, 2009.
- RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história**. In PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs.) Masculino, feminino, plural. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- SILVA, Everson Melquíades Araújo. **Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife**. Dissertação, Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2005.
- SILVA, Leandra Bento da. **Tensões e disputas em torno da devoção “popular”: A Cruz da Menina em Patos (PB)**. Dissertação de Mestrado. Campina Grande: UFCG, 2012.
- SOLER, Marcelo. **O campo do teatro documentário**. Revista Sala Preta.v.13 n.2. 2013.
- TEATRO MIÇANGA. **Tão de Perto**. Disponível em: Tão de Perto - Fragmento 1 - YouTube. Acesso em 25 jun. 2023.

CRIATIVIDADE COLETIVA NO ENSINO DE ARTE: UMA PRÁTICA GUIADA PELOS JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN

Sarah Rodrigues Damiani²⁷⁰

Stela Maris Sanmartin²⁷¹

RESUMO

Como as diferenças de um grupo podem contribuir para a construção de um pensamento criativo? O presente artigo, tem como propósito refletir sobre processos criativos desenvolvidos em um ambiente heterogêneo de ensino. Para esse fim, o trabalho utilizou a metodologia de Viola Spolin, adaptando o jogo teatral “Construindo uma História: Congelar a Palavra no Meio”. O trabalho foi realizado em sala de aula articulando as regras do jogo de Spolin para elaborar um desenho coletivo. Para a coleta de dados foram utilizados instrumentos como observação, roda de debates, fotografias e manuscritos. O estudo foi realizado em um grupo de 15 crianças de onze anos, alunos de uma escola de ensino privado, no município de Vila Velha, ES. A prática proposta permitiu um ambiente de respeito às diversidades, proporcionando ações e pensamentos criativos. Diante do exposto, é possível concluir que o método de Spolin pode contribuir para o ensino de uma arte plural, criativa e democrática.

Palavras-Chave: *Ensino de arte. Desenho coletivo. Viola Spolin. Criatividade.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute uma prática de ensino de arte capaz de desenvolver a criatividade coletiva. A escola precisa promover a interação de grupos heterogêneos para a construção de novos saberes. Nesse sentido, este texto pretende analisar uma proposta pedagógica vivenciada a partir do diálogo entre o desenho e o jogo teatral de Viola Spolin. A escrita convida o leitor a compreender a conexão feita entre as duas áreas e como esse elo se reverberou em uma prática educativa de criatividade coletiva.

A aproximação do jogo com o desenho se deu nas leituras da autora Silvana de Oliveira Augusto. A autora menciona que “os processos de desenvolvimento do desenho ocorrem ao modo de jogo para a criança” (AUGUSTO, 2014, p.85). A criança cria dinâmicas para elaborar e interpretar sua expressão gráfica. O desenho na infância vai além de uma brincadeira, pois ele é estabelecido a partir de regras de jogo.

Ana Angélica Albano (2013) também contribui para essa premissa. Na concepção da autora, o jogo aparece no espaço que a criança tem para criar um desenho. “Entendendo por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de

270. Mestranda em Artes no programa associado de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, (UFES). Email: sarahrodriguesdamiani@gmail.com.br

271. Doutora em Educação pela USP (2013). Mestre em Artes pela Unicamp (2004). Professora no programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Email: stelasanmartin@yahoo.com.br

jogo com os materiais de que dispõe.” (ALBANO, 2013, p.16-17). Ao desenhar, a criança está criando suas próprias regras de jogo, estabelecendo limites, produzindo imagens e fazendo escolhas.

Spolin (2012) afirma: “Todos podem jogar! Todos podem aprender por meio do jogo!” (SPOLIN, 2012, p.20). Esta visão democrática assumida pela autora também é compreendida por Albano (2013) no campo do desenho. A autora, também, coloca: “Toda criança desenha.” (ALBANO, 2013, p.15). Nesse sentido, o presente estudo estabelece a seguinte questão: Se toda criança é capaz de desenhar e jogar, toda criança é capaz de criar jogando? Como fazer isso de forma coletiva?

Em *Criatividade e emancipação nas comunidades-rede*, Cláudia Sousa Leitão (2014) aponta caminhos para alcançar a criatividade coletiva. Para a autora, uma comunidade criativa precisa ter uma população livre para criar. O indivíduo livre torna-se capaz de solucionar problemas e combater as diferenças sociais. Assim como Leitão, Spolin também disserta sobre liberdade e comunidade. “A oficina de jogos teatrais oferece aos alunos a oportunidade de exercer sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula”. (SPOLIN, 2017, p.30).

Diante das questões apresentadas, o presente estudo acredita que a estrutura do jogo de Spolin pode contribuir para o ensino de uma criatividade coletiva. A escolha pela união do jogo com o desenho foi estratégica. Além de ambos apresentarem contribuições para a criatividade, os dois apresentam os mesmos desafios dentro do sistema de ensino de arte.

AS DIFICULDADES NA ESCOLA: O DESENHO NÃO ENSINADO E O JOGO NÃO PRATICADO

O desenho precisa ser uma prática de ensino. Entretanto, estudos apontam que “é exatamente a entrada para a escola que marca a ruptura no desenho das crianças” (ALBANO, 2013, p.54). Essa visão pode ser compreendida pelas dificuldades encontradas na estrutura da escola, na formação dos professores de arte e na compreensão da comunidade escolar sobre a importância do desenho. Rosa Iavelberg (2018) ao refletir sobre o documento de Base Nacional Curricular Comum (BNCC), contribui para essa questão, apresentando outras dificuldades encontradas. O cenário vivenciado pelas instituições de ensino retrata “pouca carga didática reservada ao componente; baixa diversidade de materiais e inadequação de espaço físico nas escolas para as aulas.” (IAVELBERG, 2018, p.80).

No artigo publicado pela Faculdade de Educação Unicamp, *Agora eu eu era o herói: imaginação e expressão artística na primeira infância*, Albano (2018) afirma que a escola tem rompido com a imaginação. Essa afirmativa é considerada, pois o ensino do desenho é direcionado para a produção de trabalhos padronizados. As crianças são pensadas como um molde, com o objetivo de produzir sempre produtos iguais, com a mesma forma. “Todos os papéis são sempre do mesmo tamanho, do mesmo formato, da mesma cor. Os temas são os mesmos para todos, sem distinção.” (ALBANO, 2018, p.13).

Assim como o desenho, o jogo também encontra dificuldades no âmbito escolar. A alfabetização, as exigências de carga horária e a competência de conteúdos afastam a imaginação e a criatividade da construção do conhecimento. “Os traumas causados por um processo de alfabetização mal conduzido ressoam dolorosamente nas aulas de teatro.” (KOUDELA, 2017, p.25).

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO COLETIVA

Apesar dos desafios encontrados, a escola continua sendo um espaço de interação social e visibilidade das diferenças. Ao ler *Nós e a escola: agonias e alegrias*, o professor Mario Sergio Cortella aponta: “Uma pessoa que em vez de servir ao coletivo sirva somente a si mesma, essa pessoa não

serve; em outras palavras, um poder que não “serve” é um poder que não serve.” (CORTELLA, 2018, p.57). Essa reflexão nos permite compreender que o papel da escola é promover indivíduos capazes de pensar no coletivo. É válido lembrar, que para o indivíduo servir a um grupo, ele precisa conhecer a si mesmo, percebendo sua trajetória, suas dificuldades e seus acertos.

Arthur Morey (2017) ao prefaciar o livro *Jogos teatrais em sala de aula: Um manual para o professor*, expõe a ideia de que o jogo é capaz de criar um ambiente de colaboração, despertando em cada jogador uma sensação de responsabilidade com o parceiro de jogo. A estrutura organizada por Spolin possibilita a criatividade coletiva. “São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo”. (SPOLIN, 2017, p.29).

É através dessa perspectiva que o presente trabalho propõe uma prática de desenho coletivo. Criar de forma coletiva implica imaginar e perceber de forma coletiva. No estudo de processos criativos, Cíntia Maria da Silva Moreira, orientada pela professora Rosa Iavelberg, realizou uma pesquisa no campo da coletividade. Moreira (2018) traça caminhos para uma “escola jardim». A autora defende que a visão do coletivo precisa caminhar entre o interagir e o partilhar. “É momento de amadurecimento, de olhar pelos olhos do outro e enxergar novas perspectivas, de dialogar.” (MOREIRA, 2018, p.39) A autora ainda complementa: “Para a construção de um jardim, é preciso que os sonhos coletivos sejam considerados, que o outro seja considerado e, sobretudo, que cada um esteja verdadeiramente presente.” (MOREIRA, 2018, p.39).

O processo coletivo, portanto, perpassa pela presença individual de cada sujeito entregue na criação do grupo. Desse modo, o presente artigo visa trabalhar com a metodologia de Viola Spolin aplicada na elaboração de um desenho coletivo. Assim, torna-se essencial questionar: Além da própria interação social, como o jogo pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade coletiva?

O JOGO ENTRE LINHAS: PROCESSO

Com base nos relatos dos professores sobre turmas com dificuldade de aprendizagem, a turma escolhida para o desenvolvimento do estudo foi o grupo do 6º ano do turno matutino. Segundo os professores, os alunos apresentam dificuldade de interação social, conflitos internos e falta de diálogo. Nesse sentido, a professora de Arte realizou um momento para o desenvolvimento do pensamento coletivo, buscando compreender como a criatividade seria trabalhada a partir da dinâmica proposta.

A organização da sala foi alterada, posicionando as cadeiras para a formação de um círculo. A professora posicionou no centro do círculo uma mesa com uma folha A4, lápis, apontador, régua e borracha. Os alunos foram orientados seguindo as instruções do jogo presente em *“Jogos Teatrais na sala de aula: Um manual para o professor.”*

O primeiro jogador inicia a história e, quando quiser, congela no meio da palavra. O próximo jogador deve continuar a história, finalizando a palavra não terminada pelo jogador antecedente. O jogador não deve concluir a mesma palavra que o jogador antecedente tinha em mente. O novo final deve combinar com o início da palavra para formar uma nova palavra que dê continuidade à história. Uma vez que o grupo tenha se familiarizado com a variação acima, o próximo jogador pode ser apontado fortuitamente, em vez de seguir a ordem do círculo. (SPOLIN, 2017, p.229).

Além da construção da história de forma verbal, a turma se responsabilizou pela construção de um desenho coletivo. O desenho foi elaborado simultaneamente à contação da história. Essas instruções permitiram um ambiente de percepção do outro, escuta e observação. A produção foi acompanhada pela professora, orientando a sustentação das regras presentes no jogo.

Nessa direção, o trabalho finalizado foi comentado e apreciado por todos os participantes do grupo. Os alunos tiveram a oportunidade de comentar como foi o processo de observar, pensar e construir de forma coletiva. O desenho foi digitalizado e enviado para os outros professores da turma. Essa ação possibilitou o envolvimento dos demais professores na temática apresentada. O viés democrático do estudo é desenvolvido na própria estrutura do jogo de Viola Spolin.

O JOGO ENTRE LINHAS: A PRÁTICA

Como as crianças elaboram seus desenhos? A observação do desenho foi realizada evidenciando as narrativas dos alunos. Edith Derdyk (2020) reflete sobre a capacidade do desenho mostrar o desenvolvimento do pensamento da criança. “A criança, ser global, mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala.” (DERDYK, 2020, p.23). O desenho é manifestado a partir da vontade de se comunicar. Nesse rumo, mesclar o jogo “Construindo uma História: Congelar a Palavra no Meio” com a elaboração gráfica, permitiu a criação de um desenho narrativo elaborado por imagens mentais distintas. O maior desafio foi usar uma imagem não imaginada para compor uma narrativa já estabelecida.

A narrativa abaixo apresenta as palavras pausadas no meio e a sequência da história construída pelos alunos do 6º ano.

Em um dia ensolarado, o céu estava cheio de pássaros. O sol brilhava como o...vo. As nuvens eram feitas com a clara do ovo e os pássaros viraram co...lheres. Existia uma lenda sobre um castelo que protegia um segredo. Sua porta era feita de va...ral de roupas e nele eram penduradas camisas, bermudas e saias. Tinha uma janela em cima da porta que era para ver a lu...neta. O castelo era muito grande e nele moravam o rei e a rainha. Eles aprisionaram uma mo...queca. A moqueca era prisioneira porque guardava a tradição da cultura capixaba. Então, o rei e a rainha decidiram escrever no chão do castelo a frase trabalha e con...quista. Então, apareceu um sol...teirão com um prato na mão para pedir um pouco da moqueca. O rei viu pela luneta que o moço estava morto de fome e chamou o guar...danapo. O guardanapo era muito grande e decidiu ameaçar o solteirão com uma es...cada. A escada arrancou o cabelo do solteirão e deixou ele careca. Então ele precisou usar um cha...lé. Quando o rei e a rainha viram que o solteirão não ia conseguir comer a moqueca eles ficaram tranquilos e decidiram finalmente comer a sua mo...ita. (ALUNOS, 6º ANO, NEP Praia Da Costa, 2023)

Durante a construção da história, a narrativa se deslocou onze vezes. As imagens mentais ganhavam novas formas, deslocando o sentido da história para lugares diferentes. Quando Gabriel disse “O sol brilhava como o...” a imagem em seu imaginário era composta pela palavra “ouro”. Porém, quando Letícia completou sua frase, ela usou a palavra “ovo”. Lucas pensou em usar a palavra “soldado” para completar a frase “Então, apareceu um sol...”. Porém, Vittorio usou a palavra “solteirão”. O mesmo aconteceu quando Julia disse “O guardanapo era muito grande e decidiu ameaçar o solteirão com uma es...” João completou com a palavra “escada”, mas Julia imaginou a palavra “espada”. Todas essas mudanças de rota possibilitaram um processo de transformação de imagens. As crianças interferiram no imaginário umas das outras a partir da regra do jogo. A produção gráfica das narrativas pode ser observada na imagem 1.

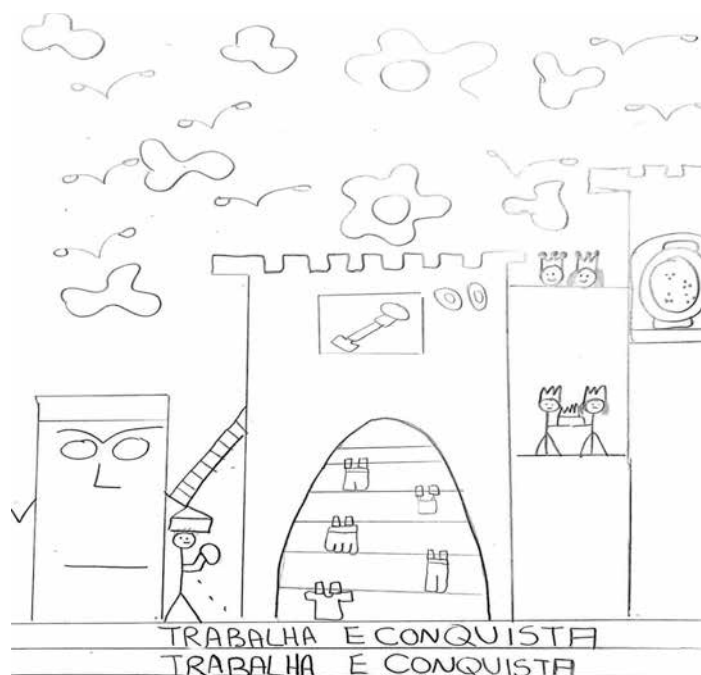


Imagem 1.
Desenho coletivo da
turma do 6º ano, 9,29
cm X 9,97cm.
Fonte: Arquivo pessoal
da autora (2023)

Imagem 1. Desenho coletivo da turma do 6º ano, 9,29 cm X 9,97cm. Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

O grupo apresentou alguns conflitos internos, mas a dinâmica do jogo criava um ambiente de escuta e respeito. Alguns alunos demonstraram euforia ao ver sua ideia sendo transformada. Quando Bruno decide desenhar uma luneta no lugar da lua, Joaquim fica inconformado. Essa atitude permitiu que a turma explicasse novamente a regra do jogo para Joaquim. Dessa forma, o aluno entendeu que a produção não era individual e que o mesmo poderia acontecer com os demais colegas. A última frase criada gerou um espaço de harmonia, alegria e entusiasmo. O desfecho da história teria a seguinte frase: “Quando o rei e a rainha viram que o solteirão não ia conseguir comer a moqueca eles ficaram tranquilos e decidiram finalmente comer a sua moqueca”. Porém, a palavra “moqueca” foi substituída pela palavra “moita”. Nesse sentido, a história ficou mais interessante, despertando gargalhadas em todos os participantes do jogo.

Dentre os integrantes do grupo, quatro alunos não se sentiram confortáveis ao continuar a palavra cortada. Apesar de não terem se expressado naquele momento, quando a turma realizou a roda de debates, esses alunos fizeram observações importantes, relataram que a observação também era uma forma de trabalhar coletivamente, pois ficar em silêncio permitiu que a turma ficasse mais concentrada para pensar e elaborar suas ideias. Os alunos sugeriram repetir o exercício dividindo a sala em um grupo que participa e em um grupo que observa, como o público faz em uma cena teatral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O elo construído entre o desenho e o jogo de Spolin oportunizaram uma experiência em criatividade coletiva. A proposta possibilitou processos criativos pautados na transformação de formas e imagens. Quando a narrativa do desenho era pausada, o grupo estabelecia um ambiente de trabalho coletivo, dando ideias, sugerindo imagens e articulando suas percepções de mundo.

A transformação se configurou como um elemento essencial da criatividade coletiva. O imaginário do grupo se organizava a cada interação e quebra de palavra. Esse fenômeno é defendido pelos dois campos artísticos. Spolin entende o processo criativo como um caminho de transforma-

ção. “Quando os jogadores estão focados no jogo, são capazes de transformar objetos ou criá-los”. (SPOLIN, 2017, p.31). A autora ainda complementa: “Criatividade não é arranjo; é transformação.” (SPOLIN, 2017, p.32). Esse conceito também é defendido por Fayga Ostrower em *Criatividade e processos de criação*. “Formar importa em transformar. Todo processo de elaboração e desenvolvimento abrange um processo dinâmico de transformação, em que a matéria, que orienta ação criativa, é transformada pela mesma ação.” (OSTROWER, 2014, p.51).

A aplicação do jogo com outras turmas será fundamental para investigar novos desdobramentos. A escola precisa ser um espaço de criatividade coletiva. Dessa forma, as crianças terão mais oportunidades para desenvolver habilidades para as artes e comunidades nas quais estão inseridas.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. **Agora eu era o herói**: imaginação e expressão artística na primeira infância. Revista Digital do LAV, Santa Maria, v.11, n.2, p.09-19, mai.-ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33895/pdf> Acesso em: 07 de junho de 2023.

ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 16.ed. Campinas: Loyola, 2013.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **Ver depois de olhar**: A formação do olhar dos professores para os desenhos de crianças. São Paulo: Cortez, 2014.

CORTELLA, Mario Sergio. **Nós e a escola**. Agonias e alegrias, Petrópolis: Vozes, 2018.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: Desenvolvimento do grafismo infantil. 3.ed. São Paulo. Panda educação, 2020.

IABELBERG, Rosa. **A base nacional curricular comum e a formação do professor de arte**. Revista Horizontes, v.36, n.1, p.74-78, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576/261> Acesso em: 05 de junho de 2023.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado das crianças**: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2018.

LEITÃO, Claudia. **Criatividade e emancipação nas comunidades-rede**: contribuições para uma economia criativa brasileira. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2014.

MOREIRA, Cíntia Maria da Silva. **De corredor a jardim**: um olhar do professor de arte para os processos coletivos no espaço/lugar escolar. 2018. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12122018-140950/publico/CINTIA_MARIA_DA_SILVA_MOREIRA.pdf Acesso em 10 de junho de 2023.

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

SPOLIN, VIOLA. **Jogos teatrais na sala de aula**: Um manual para o professor (1906-1994) Tradução. Ingrid Koudela. 2017

SPOLIN, VIOLA. **Jogos teatrais**: O fichário de Viola Spolin; tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PROCESSOS EDUCATIVOS QUE ABREM GAIOLAS: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE TEATRO, MEMÓRIA E NARRATIVAS ORAIS DE VIDA DE MULHERES ESTUDANTES DA EJA

Silvani Maria da Silva²⁷²

Resumo

Esse texto explicita o movimento de *pesquisa* escolhido para esse trabalho de mestrado em andamento, que tem como embasamento principal as narrativas de histórias de vida de nove mulheres moradoras do bairro periférico de São Miguel Paulista, localizado na zona leste da cidade de São Paulo. Suas memórias relacionadas às experiências com migração, negritude e educação, se configuram como objetos desse trabalho, e nos ajuda a refletir alguns lugares de ausências e resistências de mulheres no ensino da EJA. A *pesquisa* desenvolveu-se em dois movimentos distintos e complementares: territórios de experimentação, encontros coletivos inspirados nesse conceito da performance teatral e entrevistas individuais de histórias de vida, em que cinco mulheres participantes do projeto narraram suas trajetórias de vida. Durante todo o processo, nos debruçamos a criar espaços sensíveis para estabelecermos uma relação dialógica entre mulheres que, apesar de sempre recorrer às memórias antigas, era intensificada pelo momento presente, a partir das vivências teatrais propostas. Esse é um trabalho que dialoga explicitamente com as contribuições epistemológicas e ontológicas deixadas por Paulo Freire, em especial no que diz respeito aos processos coletivos de conscientização, dialogismo, *esperançamento* e libertação. No entanto, como esse trabalho possui uma abordagem pautada na interseccionalidade entre raça, gênero e classe, trago para cá, reflexões freirianas a partir dos estudos de bell hooks, grande estudiosa de Paulo Freire. Trago também Grada Kilomba e Vanda Machado, que também me ajudam a pensar sobre construção de negritude e processos educacionais que considerem a integralidades dos seres envolvidos.

Palavras-chave: Teatro; EJA; Narrativas orais; Gênero; Negritude.

Introdução

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática.

Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra. bell hooks, 2017 p. 85-86

272. Silvani Maria da Silva é atriz e diretora teatral, cofundadora dos grupos Cia. Teatral Casa de Marias e Coletivo Teatral Trupe Trio, professora de arte na Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo e Mestranda em Ciências Sociais na Universidade de São Paulo, onde realiza pesquisas que tem como metodologias os entrelaçamentos entre teatro, história oral e narrativas de histórias de vida. **E-mail:** silvani_moreno@usp.br

No ano de 1969, minha mãe, assim como outras tantas mulheres, transferiu-se de margem. Migrou de uma cidade agreste chamada Timbaúba, uma periferia do estado de Pernambuco, para o bairro de São Miguel Paulista, uma periferia da cidade de São Paulo. Trouxe consigo muitas histórias, fictícias e reais. Histórias de seres encantados que viviam nas matas; de mulheres de sua ancestralidade indígena que tinham sido, violentamente, caçadas a laço; de cangaceiros que capturavam mulheres, decidindo suas vidas; de noivados à distância com promessas de noivos que nunca voltaram. Trouxe também brincadeiras cantadas e construções de brinquedos que eram sempre feitos ao som de uma cantoria ou de uma história. Essa riqueza cultural de sua ancestralidade negra e indígena foi-lhe transmitida oralmente, de geração em geração. No entanto, seu corpo brincante, que aprendeu a aprender de forma lúdica, sofreu grandes transformações em seu processo de migração, na busca por se adaptar ao novo território.

Como a maior parte das mulheres entrevistadas nesse projeto, quando minha jovem mãe chegou a São Paulo, só circulava pelas margens da cidade – geografias a que os corpos negros são empurrados desde a dita “libertação” das pessoas negras escravizadas. As regiões centrais eram ocupadas de forma transitória, apenas para trabalhar, e com a condição implícita de que, no final do dia, voltasse à margem.

As condições de trabalho é mais um fator determinante para pensarmos sobre as ausências e presenças das mulheres no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quase sempre relacionados à ação de servir e/ ou à realização de atividades de produção em massa, seus corpos cansados estavam/ estão inseridos em trabalhos que constantemente os afastam da vida escolar, assim como as distâncias geográficas entre posto de trabalho e escola.

Em sua entrevista individual, Cecília (2021) relembra os primeiros postos de trabalhos que ocupou quando chegou à cidade de São Paulo, vinda da Bahia:

“Limpeza, a primeira empresa que trabalhei foi de limpeza. A segunda de ajudante de cozinha. Aí saí de uma de ajudante de cozinha e fui trabalhar de copeira no Banco Real, na época. Trabalhei de copeira quatro anos no Banco Real. Depois que eu saí do Banco Real, eu entrei na Níquel (...) Eu trabalhei nessa cinco anos. Depois que saí dessa, eu fui trabalhar em Guarulhos, no Supermercado Milos. Trabalhei de ajudante de cozinha. Lá eu aprendi a profissão de cozinheira. Me esforcei, sem saber ler...” (Cecília, informação verbal, 2021)

Durante toda a entrevista, Cecília enfatizou a importância do trabalho na vida dela. Desde a infância foi-lhe ensinado que, somente o trabalho garantiria sua existência. Sua mãe dizia que a escola poderia esperar, mas a “roça” não. Ter conseguido se aposentar, depois de ter trabalhado pesado durante grande parte da sua vida, acabou por validar o ensinamento da família. Era bonito ter a carteira de trabalho assinada, mesmo que os trabalhos fossem extremamente opressores.

Outra temática aparente nas entrevistas realizadas, diz respeito aos imaginários originados no processo de escravização, e que ainda são despejados sobre os corpos das mulheres negras. São corpos tratados como corpos que suportam qualquer peso, desprovidos de sensibilidades. Corpos objetificados. Em contraponto, as mulheres negras, cada vez mais, recusam-se a alimentar esse imaginário, e reivindicam o direito de expressar a própria subjetividade. Alimentam o desejo de evoluir profissionalmente e intelectualmente, e por isso tentam atravessar os desafios de retornar à escola na vida adulta.

A forma com que cada mulher se relacionou/ relaciona com o trabalho, com o processo de migração, com o analfabetismo, com a maternidade (muitas vezes precoce) determina a forma com que

elas se relacionam com o próprio corpo e, inevitavelmente, influenciou a forma como cada mulher narrou a própria história. Destaco a importância de despertar esses corpos falantes durante todo o processo desse trabalho, por acreditar ser esse um caminho possível para uma educação mais integradora.

O percurso escolhido para a *PesquisaAção* possibilitou uma aproximação significativa entre mim e as nove mulheres negras, migrantes nordestinas e estudante da EJA que participam desse trabalho. Os jogos teatrais tiveram um papel fundamental como disparadores de memórias e de narrativas orais, tendo reverberado de forma significativa nas entrevistas individuais de histórias de vida. Mais que uma proposta metodológica, foi um convite às descobertas de si a partir da coletividade.

Territórios de Experimentação: Presença, memória e narrativa.

A pessoa humana é constituída em meio à dinâmica eu/outro.
Assim, a ideia que o sujeito faz de si é também construída
pelo olhar reconhecedor do outro.
Miriam Santos, 2014 p. 11

O plano era distender o tempo até que o sinal da escola tocasse. Reservar um momento em que pudéssemos oferecer umas às outras, ouvidos dóceis dispostos a escutar histórias de vida. Que aceitássemos, ao menos naqueles momentos compartilhados, o legado deixado por nossas antigas contadoras de histórias negras – as insurgentes *akpalôs* – permitindo que nossos corpos, memórias, palavras e silêncios perambulasse livremente.

Busquei na minha experiência com a arte-educação, jogos teatrais que possibilitassem às mulheres produzirem suas presenças, partindo do coletivo para ao individual. Nessa busca, cheguei à três conceitos trazidos pela *Performance Teatral*, apresentado por Mendes Junior (p. 01, 2008), que propõe

“a abordagem da presença na arte da performance por meio de uma construção heterogênea e sucessiva: treinamento (territórios de experimentação), produção de subjetividade (subjetivação) e relações com a audiência, espectador e contexto (encontro).”

Vi nesses conceitos, uma base para elaborar alguns jogos que pudessem ampliar os estados de presença das mulheres, fazer-lhes um convite para novas formas de se relacionarem com o próprio corpo, com os corpos das outras e com o local em que estavam ocupando. Mas acima de tudo, para que aceitassem a vivenciar com plenitude, o momento presente.

Decidida a primeira abordagem, ousamos transformar a sala de aula em territórios de experimentação. A ideia era alterar tanto o espaço físico, quanto estabelecer novas relações com ele, oferecer-lhe novos sentidos. Estilhaçar, de dentro para fora, a rigidez do espaço físico e torná-lo mais agregador das diferenças e semelhanças que cada uma de nós trazia. Assim como para Vanda Machado, meu desejo era transformar a sala de aula num “lugar onde a complexidade abraça realidades ampliadas e projetadas a partir de condições que incluem a ancestralidade, a memória, o corpo, o tempo e o espaço” (MACHADO, 2013, p.19). Trabalhar para que ela seja um “lugar onde todas as vozes podem ser ouvidas, onde tudo é juntado e tem significado incluindo uma perspectiva de reconfigurar o processo educativo de sujeitos autônomos, coletivos e solidários (...)” (idem, p.21).

Muitas vezes, a estrutura física da escola tradicional é organizada de forma que não permite que o corpo se movimente e se relacione com outros corpos. Cadeiras enfileiras, onde só é possível enxergar as costas um do outro. Vejo nessa organização dos espaços escolares, mais uma face das estruturas de opressão, mencionadas por Kilomba (p. 47, 2019), quando ela fala sobre estruturas que

“não permitem que essas vozes (das mulheres subalternizadas) sejam escutadas, tampouco proporciona um espaço para a articulação das mesmas”.

Sendo assim, a primeira ação foi reconfigurar a organização de alguns objetos da sala de aula, afastando mesas e cadeiras, abrindo espaço para que os corpos pudessem se movimentar com um pouco mais de liberdade. Penso que, para experimentar outras formas de andar, olhar, ouvir, tocar, se relacionar com o próprio corpo e com outros corpos, é necessário romper os limites territoriais impostos. O espaço físico está intimamente ligado aos espaços internos da pessoa, sendo que um tem a potencialidade de transformar o outro.

Os espaços internos de cada mulher também se moveram, sendo necessário que cada uma aceitasse estar no centro da cena; permitisse ser observada; decidisse tomar a fala para si, tanto no ato de ouvir a própria voz reverberando no espaço, quanto no ato de quebrar a relação vertical tão recorrente nos espaços escolares.

Assim, iniciamos nossos *territórios de experimentação*. Espaços/ momentos criados por mim e por um grupo de nove mulheres que puderam produzir suas presenças, no sentido apresentado por Gumbrecht (2010), da tangibilidade dos corpos e dos objetos que os circundam. Corpos que sabiam-se observados, ao mesmo tempo que observavam a si mesmo nesse ato.

Conseguimos, ao menos por algumas horas, produzir um espaço íntimo que abrigasse o compartilhamento das nossas lembranças. Digo nossas, porque as vivências compartilhadas amparadas na arte, assim como os processos com entrevistas de histórias de vida, nunca são unilaterais. Ao mesmo tempo em que eu conduzia as vivências, também era conduzida por elas, já que as respostas das mulheres me faziam repensar a todo momento o que estava sendo proposto. Experimentamos uma relação intersubjetiva, em que a escuta sensível, as falas ressonantes e a aceitação dos silêncios estavam o tempo todo presentes. Cada uma pôde trabalhar suas memórias, narrar suas lembranças e, de alguma forma, criar uma memória coletiva daquele grupo.

As presenças dessas mulheres negras foram reveladas pelas experiências vividas mais ou menos explicitadas, já que estavam condicionadas também às ausências. No entanto, em teatro, as ausências também podem ser materializadas no espaço, sendo o corpo, o revelador das mesmas, muito mais que as palavras. Os olhos que se movem diante de um silêncio prolongado, os espasmos de uma respiração mais acentuada, um gesto impreciso ou aleatório, podem criar um espaço de tensão capaz de comunicar mais que muitas palavras.

Observar as mulheres criando novas conexões com o próprio corpo e os corpos das outras mulheres; vê-las na tentativa de despirem-se de estereótipos, ressaltou a ideia do corpo enquanto morada de uma linguagem própria, única, subjetiva, capaz de romper com as formas de linguagens excludentes.

Após as vivências corporais, realizávamos aquilo que apelidamos de Círculos de Memórias. Com os corpos mais porosos, receptíveis e sensibilizados para receber as histórias que seriam narradas, cada mulher exercitava a escuta sensível. Em muitos momentos, durante esses círculos, elas reconheceram-se entre si e transitaram pelas narrativas umas das outras, evocando em si mesmas lembranças de experiências parecidas. Inconscientemente, deram continuidade aos jogos teatrais experimentados, onde era possível adentrar o espaço ocupado pela outra.

O trecho abaixo, destacado de uma das falas proferidas durante o primeiro círculo de memórias, revela essa interação de lembranças que se conectam:

“Eu apanhei muito, sofri muito, trabalhava muito, mas também me divertia. Minha mãe me dava uma trouxa de roupa “vai lavar essa roupa”, eu falava “tá bom”, mas também jogava a trouxa lá, brincava, pulava, pulava... pra depois poder ir lavar a roupa. Adorava ir lavar a roupa no rio...” (Alcidênia, informação verbal, 2022)

Essa memória narrada por Alcidênia despertou memórias parecidas em Paula, que rememou o rio de sua infância, e em Vanda, que se lembrou do quanto tinha apanhado quando criança, fazendo-a refletir em como isso determinou suas ações na criação de seus filhos. Nesse momento, elas revelaram-se como ouvintes ativas da memória em trabalho e criaram conexões entre as realidades apresentadas. Ao narrarem uma dor que, aparentemente, estava enclausurada no passado, acabaram por presentificá-la em outras mulheres, que identificaram, em suas trajetórias de vida, a mesma experiência. Poeticamente, foi como se, através da fala ativa e da escuta sensível, o momento presente fosse transformado por uma dança entre as lembranças do passado e as ideações de futuro. Vejo esse movimento na fala de Vanda Machado:

passado enquanto memória não resiste, entra no agora e se presentifica no tempo sagrado. Se indago sobre a percepção do momento presente, posso entender que não se trata de um momento matemático. O presente é o momento idealmente concebido sem duração. É o tempo presente do passado que também é o presente do futuro. (MACHADO, 2013, p. 48)

Em tempos em que os sentidos da existência dos espaços escolares são cada vez mais questionados, penso se é possível criar tempos sagrados (simbólicos) dentro dela, dada a organização de tempo (matemático) que ela oferece. Se é possível continuarmos a esperar mais formas significativas de “encher as mochilas vazias que essas mulheres carregam nas costas” (Valdete, informação verbal, 2022).

Nos nossos *territórios de experimentação* experienciamos juntas o que Grada Kilomba (2019, p.237) diz sobre a construção do *sujeito negro* e seu processo de descolonização, a partir de um processo de identificação. Ao ouvirmos as narrativas umas das outras, vimo-nos refletidas. Olhamos para a nossa história de uma forma mais crítica, mas mais generosa também.

Narrar a própria história pressupõe organizar os pensamentos, lidar com os sentimentos que as lembranças despertam em si e nas outras pessoas, escolher as palavras para que as/os ouvintes entendam o que está sendo dito. Todo esse movimento tornou-se mais fácil, quando elas se perceberam falando a mesma língua.

Entrevistas individuais: Subjetividades (im)permanentes.

Olha, eu só resumi, porque é muito grande,
mas tem muita coisa ainda pra contar e
eu não gosto muito de contar não, viu professora?
Não vou falar aqui uma mentira.
Eu não gosto muito de relembrar meu passado, não...
Eu falo que Deus já apagou!
(Cida, informação verbal, 2022)

A entrevista é um desafio que colocamos ao entrevistado, porque ele tem que organizar a narrativa, o conto, a interpretação de sua vida de uma forma nova, de uma forma mais complexa e de uma forma que alguém que não faça parte de sua comunidade, possa entender.
(PORTELLI, 2010, p.10)

Para muitas mulheres negras, cavoucar a própria memória e transpô-la em palavras escritas ou faladas, pode ser um trabalho doloroso. Silenciar as vozes e os corpos das mulheres negras sempre foi uma estratégia das sociedades patriarcais e racistas, com o objetivo de deixá-las à margem, diminuir-lhes a força. Historicamente, as mulheres negras viram seus corpos explorados, animalizados, sexualizados, objetificados. E, parafraseando Gayatri C. Spivak, pode um objeto falar?

Apesar de descendermos de mulheres negras que sabiam sobre o poder encantatório e transformador que a palavra narrada tem, esse processo de silenciamento fez e ainda faz com que muitas de nós não acreditemos que nossas histórias tem importância, e que merecem ser ouvidas.

Começar esse trabalho coletivamente foi como resgatar o espírito de comunidade que também nos é negado desde sempre. Estar em comunidade exigiu-nos o “exercício (de retomada) do poder de fala e de pensamento” (MBEMBE, 2021, p. 27). Implicou em rejeitarmos tudo que impede o constante desenvolvimento da própria subjetividade, de “se opor àquele lugar de *outridade* e o de inventar a nós mesmos de (modo) novo” (KILOMBA, 2019, p. 28).

Criar esse espaço comunitário foi como fazer existir um lugar em que coubessem todas as dores, alegrias, risos, choros e silêncios que emergissem. Um lugar comum onde houvesse uma “disposição compartilhada de ouvir e de aceitar o outro, criticamente” (PORTELLI, 2016, p. 14). O que, por sua vez, deu-lhes um sentido de pertencimento.

Ter os princípios da História Oral (HO) como propulsor do desenvolvimento dessa pesquisa de campo me orientou na transição entre o coletivo e o individual, em especial no que diz respeito à performance narrativa como um ato de presentificação de cada sujeita na construção da narrativa oral. Pude observar o quanto os discursos se constroem de formas diversas estando numa relação dialógica coletiva e entre duas pessoas (entrevistadora e entrevistada). Essa diferenciação está longe de sugerir inverdades nas narrativas, pois os discursos, em história oral de vida, são móveis, já que as memórias também o são. Nesse dueto, elas mostraram-se mais responsáveis por suas falas e eu, por uma escuta sensível, livre de críticas.

Foi bonito perceber que, mesmo que performadas de formas distintas, algumas lembranças rememoradas nos círculos de memórias foram retomadas durante as entrevistas individuais. Tomo como exemplo, dois momentos em que uma das entrevistadas contou sobre o quanto sua mãe gostava de cantar. Alcidênia (informação verbal, 2022)

“Minha mãe cantava muito... Vinha pessoa em casa, batia na porta e dizia “Canta dona Dalva!” Aí ela dizia que “cantar seus males espanta...”. Muito sofrida minha mãe...” (círculo de memórias)

“Minha mãe cantava, e muito! Tem horas que eu vejo meu patrão cantando as músicas e eu me lembro dela... E ela tinha uma voz bonita...” (entrevista individual)

No primeiro trecho, ela estava em grupo e sua entrega emocional foi visível. A voz embargada e os olhos marejados denunciaram a saudade que ainda sente da mãe, e o quanto reconhecia a resiliência da mesma diante dos sofrimentos de ser uma mulher subalternizada. O segundo trecho, recortado da entrevista individual, mostra a repetição da mesma lembrança. No entanto, a memória foi atualizada e criou-se conexões com o momento presente. O ato de cantar, une em seu pensamento, mãe e patrão.

Tendo traçado um roteiro de perguntas abertas²⁷³, minha intenção era perceber como elas organizariam a narrativa de suas histórias de vida, como escolheriam os momentos que consideravam

273. Roteiro de Perguntas abertas: 1. Se apresente para mim. Fale sobre o lugar onde nasceu e suas relações familiares. 2. Me conte sobre sua infância, brincadeiras, músicas. 3. Me fale como deixou de estudar. O que você fez no período em que esteve longe da escola? 4. Como voltou a estudar? Como se sentiu ao voltar? O que isso interferiu na sua vida enquanto mulher? 5. O que é ser mulher para você? Como é ser uma mulher negra? 7. Você já sofreu racismo? De que forma identificou? 8. Me fale sobre seus sonhos, desejos.

importantes serem ditos. Desejava escutar suas falas sobre negritude (mesmo sem terem conhecimento desse conceito), migração e educação, e ao mesmo tempo. Ao optar pela entrevista de história de vida como um dos procedimentos metodológicos desse trabalho, assumi que toda a vida delas interessava.

Cecília, Cida, Maria, Alcidênia e Dione (apenas as cinco conseguiram participar das entrevistas individuais) contaram suas histórias, organizaram suas lembranças e as vocalizaram publicamente. Seus corpos assumiram uma centralidade muitas vezes negada e fortaleceram suas subjetividades. Convocaram seu direito de bem-viver.

Conclusão

Encerro essa fase do trabalho com a certeza de ter vivido uma experiência coletiva. A possibilidade de vivenciar o teatro no espaço escolar, auxiliou as estudantes a experimentar o espaço escolar de uma forma ainda não experimentada. São muitos os desafios a serem enfrentados para que a mulher negra, dita “comum”, consiga ampliar seus espaços de atuação dentro da sociedade. A escola tem que assumir o seu papel de ajuda-las a construir essa trajetória. A arte, em todas as suas expressões, é uma aliada fundamental nessa construção.

Referências bibliográficas

- GONZÁLES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.
- HOOKS, b. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, G. Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó, 2019.
- MACHADO, V. Pele da cor da noite. 1ª edição. Salvador: UDFBA, 2013.
- MENDES JUNIOR, J. F. **A presença na arte da performance: territórios de experimentação, subjetivação e encontro.** Anais ABRACE, 2008. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3965> Acesso em: 29/05/2023.
- PORTELLI, A. História oral e poder. Mnemosine Vol.6, nº2, p. 2-13, 2010.
- ROVAI, M. G. de O. (Org.). Escutas sensíveis, vozes potentes: diálogos com mulheres que nos transformam. 1ª edição. Teresina: Ed. Cancioneiro, 2021.
- SANTOS, M. R. dos. **Histórias de reencontro: ancestralidade, pertencimento e enraizamento na descoberta de ser negra.** In: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-03102014-113719/pt-br.php> Acesso em: 29/05/2023.

The background is an abstract composition of geometric shapes in various shades of orange and red. A large, dark red, irregular polygon is the central focus, containing the text. To its left, there are several sharp, triangular shapes in lighter orange and red, creating a dynamic, layered effect. The overall color palette is warm and vibrant.

8. **PEDAGOGIAS DA DANÇA**

HISTÓRIAS DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA DE RECIFE: MARIA FUX E O CURSO DE DANÇA NA EDUCAÇÃO

Alexsander Barbozza da Silva²⁷⁴

Resumo

Este estudo dançante/educativo tem como objetivo compreender os processos históricos dos processos de ensino-aprendizagem em Dança no Recife, especificamente acerca do Curso de Dança Educação (CDE) desenvolvido por Maria Fux, no ano de 1975, na Escolinha de Arte do Recife (EAR). Dessa maneira, organizamos esse texto em duas sequências de movimentos históricos intitulados como: (1) *Maria Fux e o Movimento Escolinhas de Arte* e (2) *O Curso de Dança na Educação e a Escolinha de Arte do Recife (EAR)*. Dessa maneira, percebe-se que o CDE se configura como uma das primeiras projeções do Ensino da Dança nas escolas em Recife, de modo que antecede o Curso de Educação Artística da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), surgido a partir do ano de 1976.

Palavras-chave: Dança/Educação. Ensino de Dança na Escola. EAR. Maria Fux. Curso de Dança na Escola.

A Título de Introdução: Fundamentos da Arte/Educação... Mas, cadê os Fundamentos da Dança/Educação?

Sei que a experiência pode ser um meio de conhecimento e pode informar o modo como sabemos o que sabemos
(hooks, 2017, p. 122)

Na epígrafe acima, a revolucionária pensadora negra bell hooks (1952-2021) nos leva a entender a experiência como um meio de construir conhecimento, posto que para ela em toda experiência consiste a presença da teoria. Como resultado, a autora elabora o conceito **Teorizar a Experiência**, na tentativa de ultrapassar as perspectivas essencialistas, centralizadas, em grande medida, pelo prisma da racionalização do imperialismo branco, sexista e classista. Além disso, ela nos ensina o papel importante da experiência em sala de aula, de modo que seja refletida pela perspectiva da criticidade e comprometimento social, função esta de responsabilidade do/da/de docente²⁷⁵.

Dessa maneira, apropriamo-nos das premissas de hooks (2017) para construção da primeira parte deste texto, uma vez que nosso anseio é refletir de forma crítica acerca da experiência com as teorias dos Fundamentos da Arte-Educação, durante o percurso na graduação. Sobre tudo, para

274. Artiste-docente da Dança, Doutrande e Mestre em Dança pelo PPGDança/UFBA, Especialiste em Arte-Educação pela FAVENI e Licenciada em Dança pela UFPE. Atuo como professore substituto no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e de Dança/Arte na Escola de Referência de Ensino Médio Aníbal Fernandes (EREMAFE- Recife) - abarbozza@outlook.com

275. Neste texto, evito o uso do masculino genérico como posicionamento político, afirmando na linguagem marcadores de gênero comprometidos com a diversidade. Por isso, ao longo do escrito serão adotados, separados pelo sinal de barra (/), variações no masculino, feminino e gênero neutro – este último identificado com a letra “e”, incluindo neologismos.

assimilar como as narrativas referente às historiografias dos processos de ensino-aprendizagem em Dança aparecem no campo de disputa das citadas teorias.

Ao ingressar, no primeiro semestre de 2015, no Curso de Licenciatura em Dança, no Centro de Arte e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAC/UFPE), deparamo-nos com diversos conhecimentos da área da Dança, como: Estudo do Corpo e do Movimento, Consciência Corporal, História da Dança, Anatomia, Cinesiologia, Danças Tradicionais do Nordeste. Ademais, as disciplinas direcionadas ao Ensino da Dança, tais como as Metodologias de Ensino e os Estágios Curriculares Obrigatórios, direcionadas às etapas da Educação Básicas e suas modalidades - Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por sua vez, queremos trazer ênfase ao componente obrigatório **Fundamentos da Arte-Educação**, pois ele foi determinante para que entendesse as dinâmicas que envolvem os fazeres artísticos em seu viés educacional. De acordo com a ementa da disciplina, a mesma tem como objetivo elaborar o “estudo das ideias que contribuíram para a elaboração do conceito de Arte-Educação e para a sua consolidação como atividade profissional no mundo contemporâneo” (UFPE, p. 93).

Dessa maneira, éramos levados a refletir sobre a história do Ensino de Arte na educação escolar brasileira, juntamente às tendências e concepções metodológicas para os processos de ensino-aprendizagem desse conhecimento, organizadas em: Pré-modernismo (Ensino de Arte como técnica); Modernismo (Ensino de Arte como Expressão e Atividade); Pós-modernismo (Ensino de Arte como conhecimento) (SILVA; ARAÚJO, 2007). Contudo, se restringia exclusivamente à história do Ensino das Artes Visuais em nosso país.

Em alguns momentos, pontuava-se superficialmente algo relacionado à criação da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Com efeito, criava-se uma realidade a qual nos levava a acreditar que os processos de ensino-aprendizagem em Dança para educação formal ocorreram de forma recente, a partir da eclosão dos cursos de Licenciatura em Dança no Brasil, da inserção desse conhecimento nos documentos oficiais da educação nacional²⁷⁶ e pelas produções sofisticadas da docente Isabel Marques.

Particularmente, esses episódios se apresentavam de forma superficial, visto que inviabilizam e evidenciam uma compreensão profunda das lutas e ações desenvolvidas para a implementação do Ensino da Dança na educação escolar, além de não identificarem quem são as pessoas responsáveis por tais práticas revolucionárias. Destarte, acredito que os fenômenos históricos do Ensino da Dança escolar clamam por justiça social e pela atenção dos/das/des pesquisadores/as em Dança, para que assim posamos ampliar a percepção e a amplitude do campo da Dança/Educação²⁷⁷ de forma consistente em sua trajetória, de modo que nos permita reconhecer a profundidade de suas fortalezas e de suas fragilidades.

Na tentativa de ampliar as discussões, decidimos cursar a disciplina **Fundamentos do Ensino de Arte**, do Curso de Bacharel em Pedagogia, ofertado no Centro de Educação (CE/UFPE). De certo modo, a construção das narrativas eram extremamente parecidas com o outro componente citado anteriormente, abordando o contexto historiográfico dos processos de ensino-aprendizagem das Artes Visuais, com grande ênfase na Escolinha de Arte do Brasil (EAB) e no Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Principalmente, pela existência da Escolinha de Arte do Recife (EAR), local onde realizamos uma visita no final do período.

276. Narrativa essa defendida pelo Prof^o. Dr^o Márcilio de Souza Vieira (2019) em seu livro *História das Ideias do Ensino da Dança na Educação Brasileira*.

277. Neste escrito trabalharemos com o conceito de Dança/Educação apontado por Barbozza e Damasceno (2022), que se configura na ciência da Dança, a qual se dedica em compreender os processos de ensino-aprendizagem desta linguagem artística, sejam eles para âmbito formal, não formal e informal. Estes/as autores/as ainda nos evidenciam que esta área de conhecimento é estruturada pelos seguintes princípios: político, sócio-filosófico e didático-metodológico, eles servem como marcadores históricos, indicando-nos como o Ensino de Dança foi pensado em seus diferentes tempos e espaços.

De imediato, percebemos que essa realidade reforçava a hierarquização existente no campo da Arte, em que, de certo modo, a Dança parece ser a última. Discussão essa aprofundada pela professora Carla Morandi, na obra *Entre a Arte a docência: a formação do artista docente* (2006), ao nos afirmar que:

O grande problema enfrentado pela dança e pelas outras linguagens consiste na predominância ainda do ensino das artes visuais. O paradigma do ensino de arte vinculado às artes visuais vem se mantendo há bastante tempo no ensino, o próprio termo *arte* vincula-se frequentemente ao universo do desenho, da pintura, da escultura etc. (p. 76).

Por outro lado, durante este processo na graduação no Curso de Dança, restava-se uma ausência no que se refere ao que podemos chamar de Fundamentos do Ensino da Dança, sobretudo no que diz respeito aos processos históricos da projeção desse conhecimento artístico nas instituições de educação formal de Recife. Dessa maneira, não nos permitia entender a localização histórica do curso de formação inicial em dança na UFPE, percebendo-o como resultado de ações que aconteceram antes de sua implementação, no ano de 2009.

Portanto, esse texto propõe compreender os processos históricos dos processos de ensino-aprendizagem em Dança no Recife, especificamente acerca do Curso de Dança Educação desenvolvido por Maria Fux, no ano de 1975, na Escolinha de Arte do Recife (EAR). Assim, nosso interesse é intervir neste local de ausência histórica, de forma que consigamos perceber a existência de outras narrativas historiográficas que foram fundamentais para construção da Dança/Educação em território recifense.

Os ensinamentos do professor negro Jessé Souza (2022) nos indicam que: “[...] só podemos efetivamente compreender o sentido de uma realidade social quando reconstruímos sua história e sua gênese” (p. 17). À vista disso, esperamos que esse artigo sirva como uma mola propulsora, instigando outras pessoas pesquisadoras a investigar essa temática, tão relevante para construção da gênese dos processos de ensino-aprendizagem dessa linguagem artística em Recife.

Sendo assim, organizamos esse escrito em duas sequências de movimentos históricos intitulados como: (1) Maria Fux e o Movimento Escolinhas de Arte e (2) O Curso de Dança na Educação e a Escolinha de Arte do Recife (EAR). Por fim, apresentamos as considerações possíveis de se realizar com a efetivação deste estudo.

I Sequência de movimento histórico: Maria Fux e o Movimento Escolinhas de Arte



Imagem (1).
Maria Fux se movendo.

Fonte: Acervo da Escolinha de Arte do Brasil (EAB - Rio de Janeiro).

Optamos em iniciar essa sequência com a imagem de Fux, exposta acima. Em virtude de que ela nos permite visualizar o mover de uma artista-docente que tem a expressão de sua corpa como meio de diálogo com as pessoas, com os processos artísticos/educativos e com o mundo. Assim, percebe-se a Dança como um meio de comunicação, narrativa esta defendida por Fux (1973).

Dessa maneira, é importante entendermos que Maria Ana Fux, conhecida mundialmente com Maria Fux é uma artista-docente argentina, nascida em 02 de janeiro de 1920, em Buenos Aires. Sua trajetória com a dança se inicia desde a infância, no período da adolescência inicia aulas de danças com as técnicas de balé clássico, posteriormente tem acesso com as premissas de Isadora Duncan (1877-1927), por meio de sua obra *Minha Vida* (1989) (FUX, 1983).

Influenciada pelos pensamentos de Duncan, Fux inicia suas experimentações na Dança e em seu ensino. Em seguida, ela tem a oportunidade de estudar em Nova Iorque na Escola de Dança da artista estadunidense Martha Graham (1894-1991). Com efeito, recebe grande incentivo de Graham para continuar suas investigações pedagógicas e artísticas, dado o fato de que as práticas de Fux encontram-se articuladas entre essas suas dimensões.

No texto *Maria Fux e suas propostas de Ensino da Dança para educação formal* (BARBOZZA; DAMASCENO, 2021), os/as/es autores/autoras/autories nos indicam que antes das vivências de Ensino da Dança para pessoas com deficiências, Maria elabora propostas de ensino dessa linguagem artística para a educação formal, sendo organizada por níveis e faixas etárias, são elas: Dança para Crianças de 03 a 05 anos; Dança para Adolescente; Dança na Universidade e a Dança para o Adulto (FUX, 1983).

Ao ter encontro com Letícia, uma menina de quatro anos de idade e com deficiência auditiva, Fux amplia suas proposições para as pessoas com deficiência, que mundialmente se tornam conhecidas como **Dançaterapia**²⁷⁸ (FUX, 1988). Essas experiências encontram-se descritas nas obras de Fux. Convém salientar que, entre os anos de 1976 a 2013, ela publica nove livros, contudo, apenas cinco se encontram traduzidos para língua portuguesa brasileira²⁷⁹.

Em grande escala, as proposições indicadas por Fux ocorriam por meio da expressão, dos estímulos sensoriais (visão, tato, audição e a fala), da improvisação e de seus elementos - conjuntamente com o uso de objetos do cotidiano, tais como: jornais, cadeira, elástico. De acordo com Barbozza e Damasceno (2022), as propostas de Fux se davam no formato exposto anteriormente, visto que se encontram aproximadas da corrente filosófica empirista²⁸⁰.

Conforme Alexsander Barbozza (2022) nos indica, entre os anos de 1960 a 1970, Fux vinha ao Brasil a convite da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) e desenvolvia cursos e apresentações artísticas em diversas regiões do país. Para tanto, é importante entendermos que a EAB foi criada no Rio de Janeiro, no ano de 1948, pelos/pelas artistas plásticos/plásticas Augusto Rodrigues, Lúcia Valentim e Margaret Spencer. Esses foram influenciados pelas ideias do filósofo britânico Herbert Read e do filósofo austríaco Viktor Lowenfeld, mais especificamente por intermédio das suas obras *Educação Através da Arte*

278. No texto *Danzaterapia de María Fux: Tecendo encontros com o campo da educação somática*, as professoras Débora Maia de Lima e Caroline Raymond (2018), problematiza a construção deste conceito e sua disseminação.

279. Obras escritas por Fux e que foram traduzidas para o Brasil: *Dança, Experiência de Vida* (1983); *Dançaterapia* (1988); *Formação em Dançaterapia* (1996); *Depois da queda....Dançaterapia!* (2005) e *Ser Dançaterapeuta hoje* (2011).

280. Para Gehres (2008) e Souza (2010), a concepção empirista na Dança e seu ensino se deu por via da Dança Moderna europeia, especialmente pelas proposições da revolucionária Isadora Duncan e do pesquisador Rudolf Laban, atrelada às mudanças educacionais encabeçadas pelos pensamentos do filósofo John Dewey.

(1982) e *Desenvolvimento da Capacidade Criadora* (1977), que, por assim dizer, defendiam uma educação através da Arte (SILVA, 2010).

Inicialmente, a EAB se configurava como um espaço para valorização da produção infantil, na qual o aprendizado em Arte era utilizado como meio para liberação emocional e expressiva das crianças (RODRIGUES, 1980). Nessa direção, Barbozza e Aquino (no prelo) nos informam que uma das grandes aproximações entre Fux e a EAB é que ambos defendiam o ensino por meio da expressão, no caso dessa artista-docente argentina, os processos de ensino-aprendizagem em Dança por meio da expressão - como pontuamos acima.

Dada a sofisticação e pioneirismo da EAB na época, a instituição foi responsável pelo Movimento Escolinhas de Arte (MEA) sendo composto por: “[...] 140 escolinhas espalhadas ao longo do território nacional e mais uma em Assunção, no Paraguai; uma em Lisboa/Portugal e duas na Argentina, sendo uma em Buenos Aires e outra na cidade de Rosário” (AZEVEDO, 2000, p. 25). Até o presente momento, Barbozza (2022) nos sinaliza que, entre o interstício de 1960 a 1970, além de desenvolver práticas na EAB, Fux mediu cursos realizou apresentações de dança na Escolinha de Arte de Curitiba (EAC) e na Escolinha de Arte do Recife (EAR).

À vista do exposto, percebemos que há um deslocamento das narrativas hegemônicas acerca de Maria Fux em território brasileiro, a qual centraliza-se exclusivamente a Dançaterapia, desse modo, reconhecendo-a como uma figura relevante para a projeção dos processos de ensino-aprendizagem em Dança nas escolas. Além disso, amplia a discussão acerca da EAB e, principalmente, abre espaços para construção historiográficas da Dança/Educação do país e em Recife.

A seguir, apresentaremos o Curso de Dança na Educação (CDE) realizado na Escolinha de Arte do Recife (EAR), refletindo acerca do período de realização, carga-horária, público alvo e os efeitos do curso em terras recifenses.

II Sequência de movimento histórico: O Curso de Dança na Educação e a Escolinha de Arte do Recife (EAR)

Como citamos anteriormente, nessa sequência de movimento iremos expor acerca das informações do CDE, tendo como base os conteúdos coletados no **Jornal Diário de Pernambuco** e no **Jornal de Arte&Educação**²⁸¹ (MIRANDA, 2009). Nessa direção, é significativo salientar que a Escolinha de Arte do Recife (EAR)²⁸² foi criada, dia 06 de março de 1953, por D. Noêmia Varela e Ulisses Pernambuco, estando diretamente vinculada a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) e Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Na atualidade, a EAR encontra-se sob a direção do Prof. Dr. Everson Melquiades.

Dessa forma, o Curso de Dança na Educação (CDE) foi realizado pelo convênio entre a EAR com o Departamento de Assuntos Culturais do Ministério de Educação (MEC), sob a organização de Márcia Rodrigues Barbosa e Margarida Costa Carvalho. Segundo Orlando Miranda (2009) o curso tinha como objetivo: “[...] a conscientização da função da dança no processo educativo através do movimento criativo do corpo como meio de expressão, criação e comunicação” (p.290).

281. O referido *Jornal Arte&Educação* foi elaborado pela Escolinha de Arte do Brasil, tendo sua primeira edição publicada a partir da década de 1970.

282. Localizada na atualidade, no endereço: Rua do Cupim, nº 124 - bairro das Graças: Recife/Pernambuco.



Imagem (2). Reportagem do resultado do Curso de Dança na Educação em Recife.

Fonte: Jornal Diário de Pernambuco (26.05.1975)²⁸³.

Ao analisarmos o título da matéria jornalística, de imediato conseguimos ter dimensão a que se refere o curso e, principalmente, quais efeitos deseja realizar, em outras palavras, projetar o Ensino da Dança que se encontrava restritamente ligado aos processos artísticos para o âmbito educacional, dialogando diretamente com o objetivo do curso, exposto acima. Desse modo, o CDE ocorreu na segunda quinzena do mês de abril de 1975, custando o valor de 300 Cr\$ (trezentos cruzeiros).

Ainda na reportagem, identificamos que o curso encontrava-se direcionado ao seguinte público: educadores/as/eis, professores/as/ies de arte, psicólogos/as/eis, terapeutas e pessoas interessadas nos processos criativos e educativos. No que cerne às aulas do CDE, observamos que foram organizadas em uma semana, divididas em aulas teóricas realizadas no horário da manhã e na parte da tarde direcionava-se às vivências práticas, totalizando a carga horária de 16 horas.

Acreditamos que as aulas teóricas centralizavam-se nas proposições metodológicas para o Ensino da Dança, uma vez que a dança na escola não deveria formar bailarinos/as/es - dançarinos/as/es, dessa forma, o ensino por meio da técnica se apresentava de forma inadequada. Imediatamente, se precisava delinear processos de ensino-aprendizagem em Dança que viabilizassem a compreensão dos/das/des corpos/corpos/corpes e sua expressão, assimilando como esse conhecimento artístico poderia contribuir na formação da personalidade das pessoas. Assim sendo, o Curso Dança na Educação, realizado na EAR, abordou diversos temas, tais como:

- (1). Quem é meu corpo em relação ao que desejo expressar: porque me movo - diferenciação abrangendo os distintos estímulos musicais e extramusicais;
- (2). Espaço onde movo - sua transformação, utilizando a palavra, música, percussão sonora e o silêncio;

283. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033_15&pagfis=123532>. Acesso em: 24 mai. de 2023.

- (3). Sensibilização para percepção de sons do próprio corpo e para realização e improvisação com os diferentes processos adquiridos;
- (4). Movimento para crianças de 3 a 5 anos e o que significa a procura da expressão?;
- (5). A palavra como força única de comunicação - palavras mãe;
- (6). A importância da expressão para dinâmica para os adultos: suas possibilidades expressivas, exercício da capacidade de se concentrar, sentir, imaginar, expressar e comunicar;
- (7). Tempo e espaço disponível da consciência e da expressão;
- (8). Dançaterapia: possibilidades didático-pedagógicas. Projeção de slides. Observações gerais. Avaliação das experiências vivenciadas.

Com base no exposto, acreditamos que os/as/es brasileiros/as/ies, por via deste curso, tiveram contato direto com as experiências pedagógicas em dança desenvolvidas por Fux, em outras palavras, com o Ensino da Dança para educação e o direcionado às pessoas com deficiência, expostas na primeira sequência de movimento. Outrossim, aponta os caminhos pedagógicos propostos por Fux em Recife, os quais nos conduzem a outras vias metodológicas para os processos de ensino-aprendizagem em Dança, especialmente os orientados à educação escolar. Conseguimos constatar no Jornal do Diário de Pernambuco, publicado em 1975, que participaram o total de cinquenta pessoas no curso.

Até o presente momento, este curso se configura como uma das primeiras ações para efetivação da Dança/Educação na cidade recifense, sua execução antecipa a criação do Curso em Educação Artística²⁸⁴ da Universidade Federal de Pernambuco (ED/UFPE). Segundo o Plano Político Pedagógico dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais (2011) e de Teatro (2019) da referida instituição, o curso de Educação Artística com as habilitações em Artes Plásticas e em Artes Cênicas, surge a partir do ano de 1976.

De certo modo, consideramos que o Curso de Dança na Educação, mediado por Maria Fux, e as ações organizadas pela Escolinha de Arte do Recife propiciaram, na época, novos rumos para a Dança/Educação no estado pernambuco. Com efeito, evidenciam a urgência do ensino dessa linguagem artística na educação formal, direcionando a necessidade de formação específica para Dança e seu ensino. Contudo, o curso específico surgiu no ano de 2009, com a elaboração do Curso de Dança - Licenciatura na UFPE - como citamos na introdução do texto.

Considerações (nunca finais)

Como foi exposto em diversas partes do texto, este escrito teve como objetivo compreender os processos históricos da Dança/Educação em Recife, especificamente acerca do Curso de Dança Educação desenvolvido por Maria Fux, no ano de 1975, na Escolinha de Arte do Recife (EAR). Além disso, precisamos entender que a EAR foi criada em 1953, por D. Noêmia Varela e Ulisses Pernambuco e encontrava-se vinculada à Escolinha de Arte do Brasil (EAB)/Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Desse modo, o curso foi realizado pelo convênio entre EAR com o Departamento de Assuntos Culturais do Ministério de Educação (MEC), sob a organização de Márcia Rodrigues Barbosa e Margarida Costa Carvalho, sendo realizado na segunda quinzena do mês de abril de 1975, custando o valor de 300 Cr\$ (trezentos cruzeiros).

284. Os cursos de Educação Artística surgem em território brasileiro, a partir da década de 1970, por via da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 5.692/1971.

O CDE ocorreu durante uma semana, divididas em aulas teóricas realizadas no horário da manhã, e, na parte da tarde, direcionava-se às vivências práticas, totalizando a carga horária de 16 horas. No referido curso, Fux apresenta suas propostas direcionadas para educação formal organizadas em faixas etárias e níveis, como também, suas proposições para as pessoas com deficiência, conhecidas mundialmente como Dançaterapia.

Assim, isso indica outros modos para pensar os processos de ensino-aprendizagem em Dança na educação, que deveriam ocorrer por meio da expressão e dos estímulos dos sentidos, como da improvisação e seus elementos, estabelecendo diálogos com os objetos do cotidiano que se encontram diretamente próximas das concepções sócio-filosóficas empiristas (BARBOZZA, 2022). Assim sendo, até o presente momento, as práticas mediadas por essa artista-docente argentina inauguram o campo da Dança/Educação em Recife, de modo que antecipa a criação do Curso de Educação Artística ofertada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a partir dos anos de 1976.

Para tanto, no nosso entendimento, Maria Fux é uma das principais responsáveis em solo brasileiro, pela projeção do Ensino da Dança nas escolas. Ao evidenciarmos o legado dessa artista-docente argentina, indicamos a urgência da construção histórica da Dança/Educação brasileira e das terras recifenses. Com efeito, conseguiremos perceber as dinâmicas sociais e educacionais que cercam esse fazer artístico, que até o presente momento lutam para estar na escola de forma consciente, consistente e de qualidade.

Referências

- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **Movimento Escolinha de Arte**: em cena memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- BARBOZZA, Alexsander da Silva; AQUINO, Rita Ferreira de. **Tensionamentos filosóficos entre as práticas de Maria Fux com a Escolinha de Arte do Brasil** - no prelo.
- BARBOZZA, Alexsander da Silva; DAMASCENO, Letícia. Maria Fux e suas propostas de Ensino da Dança para educação formal. **Revista Científica de Artes** - Faculdade de Artes do Paraná da Universidade Estadual do Paraná (FAP/ Unespar). v. 25. n. 2, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/4226>>. Acesso em: 24 mai. de 2023.
- BARBOZZA, Alexsander da Silva. **Histórias dos processos de ensino-aprendizagem em dança**: Maria Fux e a Escolinha de Arte do Brasil. Mestrado (Dissertação em Dança) - Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA): Salvador, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36654>>. Acesso em: 24 mai. de 2023.
- BARBOZZA, Alexsander da Silva; DAMASCENO, Letícia. O Curso de Dança na Educação e a Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro, 1970 -1975). **Revis-**
- ta do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria**: Curitiba, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/53291>>. Acesso em: 24 mai. de 2023.
- DUNCAN, Isadora. **Minha Vida**. Trad. Gastão Cruls. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- FUX, Maria. Dança, Experiência de Vida. Trad. Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus Editorial, 1983.
- FUX, Maria. Dançaterapia. Trad. Beatriz A. Canabrava. São Paulo: Summus Editorial, 1988.
- GEHRES, Adriana. de Farias. **Corpo-Dança-Educação: na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. - 2ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- LIMA, Deborah Maia; RAYMOND, Caroline. Dançaterapia de Maria Fux: Tecendo encontros com o campo da educação somática. **Repertório**. Salvador - BA, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/26802>>. Acesso em: 24 mai. de 2023.
- LOWENFELD, Viktor. BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. Trad. Álvaro Cabral. Editora Mestre Jou: São Paulo, 1977.

- MIRANDA, Orlando (Org.). **Coletânea do Jornal de Arte e Educação**. Capa Ziraldo - Rio de Janeiro. 2009.
- MORANDI, Carla; STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência**: A formação do artista da dança. - Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.
- PERNAMBUCO. **Plano Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE**. 2011. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documentos/484600/783130/PPC+ARTES+VISUAIS+2011.pdf/0e1efb01-5b6d-4aea-89c8-815281163b79>>. Acesso em: 24 mai. de 2023.
- PERNAMBUCO. **Plano Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro da UFPE**. 2019. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documentos/39154/441623/PPC+Teatro/8040e087-6316-4fd1-a1fb-34f77e01cac7>>. Acesso em: 24 mai. de 2023.
- PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Dança**: Reforma parcial. Recife: PE, 2022. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/danca-licenciatura-cac>>. Acesso em: 24 mai. de 2023.
- READ, Hebert. **A Educação pela Arte**. Trad. Ana Maria Rabaça e Luis Felipe Silva Teixeira; Revisão de Artur Lopes Cardoso. Livraria Martins Fontes editora Ltda.: São Paulo, 1982.
- RODRIGUES, Augusto (org.). **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: Inep, 1980.
- SILVA, Everson Melquíades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e Concepções do Ensino de Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica sócio-epistemológica da Arte/Educação. (Anais) **30ª Reunião da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, Caxambu - Minas Gerais, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf>. Acesso em: 24 mai. de 2023.
- SILVA, Everson Melquiades A. A formação do arte/educador: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação - CE. Universidade Federal de Pernambuco. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3761>>. Acesso em: 24 mai. de 2023.
- SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. **Corpos que dançam dentro e fora da escola**: discursos pela interculturalidade na dança no ensino. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE). 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4154>>. Acesso em: 24 mai. de 2023.
- SOUZA, Jessé. **Brasil dos humilhados**: uma denúncia da ideologia elitista. - 4ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- VIEIRA, Marcilio de Souza. **História das ideias do ensino da dança na educação brasileira**. - 1ª ed. - Curitiba: Appris, 2019.

ZIGUEZAGUE: UM JOGO ENTRE CORPO E IMAGEM

Bruna Mascaro Seabra de Melo²⁸⁵

Camila Storck Leroy²⁸⁶

Resumo: O estudo em questão busca apresentar reflexões sobre o jogo artístico-pedagógico intitulado Ziguezague, produzido pelas artistas educadoras Bruna Mascaro e Camila Storck. O jogo surge da relação entre dança e artes visuais, a fim de estimular o conhecimento através da criação de imagens e do corpo em movimento. O jogo foi distribuído para 30 professores de arte das Escolas da Rede Pública de Ensino e contou com o incentivo do Edital Recife Virado e parceria da Editora CEPE. O Ziguezague é composto por 5 ativações, nomeadas Corpografia; Movimento Fractal; Fora da Caixa; Se Joga! e Passo a Passo, sendo cada uma delas uma proposição diferente e independente. As ativações pretendem estimular a expressão através do corpo e do registro da imagem, abrangendo aspectos como a experiência sensorial, corporal e visual. Com isso, buscamos avançar em questões que alimentam debates sobre a arte educação, colaborando com estudos no campo da dança e das artes visuais.

Palavras-chave: Dança; Artes Visuais; Arte Educação; Jogo pedagógico; Material educativo.

INTRODUÇÃO

O referido estudo busca refletir sobre o Ziguezague, um jogo artístico-pedagógico que surge da relação entre dança e artes visuais, a fim de estimular o conhecimento através da criação de imagens e do corpo em movimento. O ziguezague foi produzido em 2022 e surgiu do encontro entre duas arte educadoras - Camila Storck, professora de artes visuais e Bruna Mascaro, professora de dança - com o desejo de desenvolver um material pedagógico direcionado para crianças com o objetivo de estimular a comunicação através do corpo e do registro da imagem, abrangendo aspectos como a experiência sensorial, corporal e visual. O jogo foi distribuído para 30 professores de arte das Escolas da Rede Pública de Ensino e contou com o incentivo do Edital Recife Virado e parceria da Editora CEPE. Logo, o Ziguezague é um recurso direcionado para o público infantil, para ser utilizado por professores em um contexto educacional.

O jogo é composto por 5 ativações, nomeadas Corpografia; Movimento Fractal; Fora da Caixa; Se Joga! e Passo a Passo, sendo cada uma delas um recurso para uma proposição diferente e independente. O jogo é constituído por uma caixa de madeira com um display de acrílico, contendo 01 baralho, 01 estojo de carimbo, 01 carimbeira, 01 conjunto de formas geométricas, 16 cubos e 01 manual de instruções.

285. Bruna Mascaro é artista da dança, professora, pesquisadora e produtora cultural. Graduiu-se no ano de 2014 como Licenciada em Dança pela UFPE e é mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da Escola de Dança da UFBA. Atualmente, é professora de dança do Sesc Casa Amarela e tem vasta experiência na realização de projetos culturais. brunamascaro@gmail.com

286. Camila Storck Leroy é artista gráfica, pesquisadora e educadora. Mestranda em Artes Visuais pela UFPB. Especializou-se em Arte Educação pelo SENAC/SP. Graduada em Artes Visuais - Artes Gráficas pela UFMG. Co-fundadora do coletivo de arte educação Varal Arte. storckcamila@gmail.com

Figura 01: Caixa do Ziguezague



Figura 02: Objetos presentes no Ziguezague



Fotografia: Bruna Mascaro e Camila Storck

O ziguezague foi desenvolvido pelo desejo de reconhecer as crianças como sujeitas ativas em suas inquietações e problematizações, como personagens marcantes na construção social. Este entendimento se fortalece na medida em que as crianças são interpretadas e integradas a partir das suas próprias vivências. Dessa forma, é indispensável considerar a formação subjetiva das crianças, afinal, é neste momento da vida em que se constroem sentidos e significados sobre o mundo e constitui-se um repertório de saberes, valores, conhecimentos e experiências. Com isso, criam-se leituras de mundo subjetivas, sensíveis, autônomas e criativas.

Observando o modo como as crianças são atravessadas pelos códigos de leitura, notamos que a produção gráfica e visual tendem a se fragilizar no decorrer das séries de desenvolvimento ao longo dos anos. Edith Derdyk (1989) pontua que

os sistemas educacionais, por força das circunstâncias, estão mais voltados para a educação técnica e profissionalizante. Esta postura inibe o ato perceptivo, condicionando-o a uma visão temporal e histórica. [...] A criança enquanto desenha, canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia [...]. Esse ato impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário. (DERDYK, 1989, p.18).

Dessa forma, percebemos que as capacidades artísticas são substituídas pelo desenvolvimento da escrita e leitura, onde elementos como a criatividade e imaginação perdem espaço nas dinâmicas educacionais. Logo, o Ziguezague surge com o desafio de proporcionar experiências que evoquem processos de experimentação e investigação, proporcionando um ambiente de sensibilidade e descoberta.

Houveram referências de suma importância no processo de concepção do Ziguezague. O Grupo Fluxus e o Segni Mossi, projeto de Alessandro Lumare e Simona Lobefaro, são referências artísticas cruciais no desenvolvimento do jogo. Já as pesquisadoras Edith Derdyk, Viola Spolin, Stela Barbieri, Isabel Marques e Ana Mae colaboraram consideravelmente nas reflexões tecidas ao longo da pesquisa. A seguir, iremos apresentar cada ativação presente no jogo Ziguezague e seus respectivos objetivos.

CORPOGRAFIA

Figura 03: Ativação Corpografia



Figura 04: Papel carimbado



Fotografia: Bruna Mascaro e Camila Storck

Material: kit de carimbos de formas geométricas, que juntos possibilitam infinitas combinações de padrões, figuras, letras e abstrações. Acompanha uma carimbeira.

Como jogar: As crianças deverão usar os carimbos para compor nomes/imagens em um papel. Após isso, irão criar movimentos a partir da composição criada. Os movimentos podem se basear nas diferentes formas que compõem cada letra, assim como na palavra como um todo.

Intenções: Experimentar diferentes formas abstratas para construir palavras. A partir disso, as crianças irão perceber as conexões entre imagem e movimento, compreendendo a grafia como dança e vice-versa.

MOVIMENTO FRACTAL

Figura 05: Ativação Movimento Fractal



Figura 06: Formas geométricas



Fotografia: Bruna Mascaro e Camila Storck

Material: Peças de formas geométricas em polipropileno, coloridas e translúcidas, para serem usadas em composições bidimensionais explorando a interação entre as cores e a luz.

Como jogar: As crianças serão orientadas a observarem as diferentes formas e realizar movimentos associados a elas: movimentos triangulares, lineares, circulares, quadrados, etc. Após isso, irão desenvolver uma composição visual, reunindo e sobrepondo as formas com o objetivo de produzir uma ou mais imagens. Outra indicação é criar uma imagem coletiva, reunindo todas as composições, para serem dançadas pelo grupo.

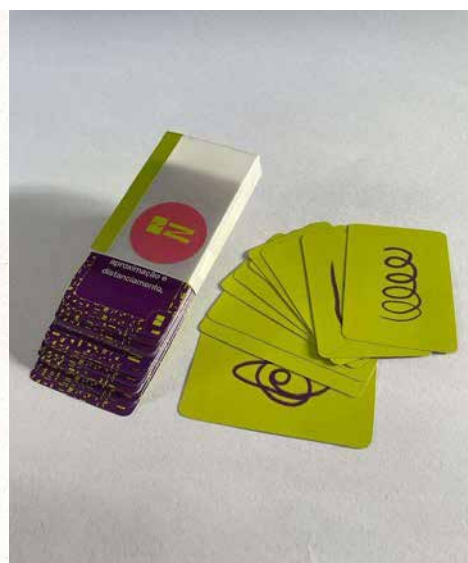
Intenções: Realizar uma leitura visual das formas geométricas básicas a fim de percebê-las e traduzi-las no corpo em movimento. Esta prática possibilita a compreensão de que cada forma gera diferentes fluxos de movimentos.

PASSO A PASSO

Figura 07: Ativação Passo a passo



Figura 08: Cartas do baralho com face verde



Fotografia: Bruna Mascaro e Camila Storck

Material: Baralho de 50 cartas contendo desenhos abstratos e figurativos.

Como jogar: Cada dupla receberá um conjunto de 5 cartas, cada carta contendo uma figura diferente. Uma das crianças irá compor uma sequência de cartas, uma ao lado da outra, no chão. A outra criança irá propor um movimento para cada carta separadamente, e depois encadeá-las, criando uma frase coreográfica. Quem dispôs as cartas pode ainda mudar a disposição das cartas, rotacionando-as, ou trocando as cartas de ordem, alterando a sequência dos movimentos.

Intenções: Compreender que a dança pode ser uma reunião de várias imagens, com diferentes combinações e linguagens visuais. Uma figura do baralho, associada a outra, pode ser interpretada como um repertório imagético para a criação de movimentos.

SE JOGA!

Figura 09: Ativação Se joga!



Figura 10: Cartas do baralho com face roxa



Fotografia: Bruna Mascaro e Camila Storck

Material: No verso das cartas do Passo a Passo, esse conjunto de 50 cartas contém comandos verbais que se valem de escritos poéticos e subjetivos.

Como jogar: No centro da roda, uma criança por vez deverá puxar uma carta do baralho e realizar a ação sugerida. Outra sugestão é realizar a ativação com todo o grupo, em simultâneo.

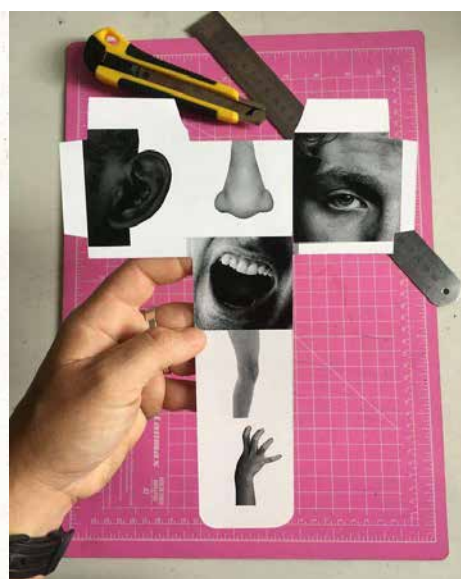
Intenções: Propor ações através da surpresa: um desafio à improvisação e à experimentação em tempo real. As crianças irão acessar a imaginação e a criatividade através de metáforas e associações.

FORA DA CAIXA

Figura 11: Ativação Fora da Caixa



Figura 12: Cubos



Fotografia: Bruna Mascaro e Camila Storck

Material: um kit de 16 cubos, cujas faces são imagens de partes do corpo humano.

Como jogar: Os cubos serão distribuídos para as crianças para que elas componham coletivamente imagens de corpos múltiplos. Os cubos podem ser dispostos em uma imagem planejada, um ao lado do outro, sobrepostos, em colunas, pirâmides, grandes cubos, etc. Após a composição, convide uma criança para lançar um dos cubos como um dado. A face da imagem voltada para cima determinará a parte do corpo que será ativada. Todas as crianças deverão se movimentar, simultaneamente, evidenciando a referida parte do corpo. É possível ainda jogar dois ou três cubos, paralelamente, para que mais partes do corpo se movimentem ao mesmo tempo.

Intenções: Compreender a anatomia do movimento e estimular a composição de corpos diversos através das imagens presentes nas faces dos cubos.

No manual de instruções do ziguezague, indicamos ainda a criação de práticas de sensibilização e diálogo sobre os conteúdos abordados antes e depois das experiências. Sugerimos que as professoras fiquem livres para usar as ativações do modo que preferirem, associando os jogos entre si ou reformulando as ativações sugeridas inicialmente. Somado a isso, disponibilizamos uma playlist para ser utilizada enquanto as práticas do jogo acontecem. Estas recomendações são relevantes pois abrem margem para que os professores se tornem agentes criativos na utilização do jogo, participando de forma implicada e inventiva.

Partindo do diagnóstico de que a realidade educacional brasileira duramente impõe a precarização no ensino de artes, onde nem sempre os professores do componente curricular de arte têm a chance de ter uma formação específica na área, o objetivo do projeto foi o de criar um equipamento que auxilie e inspire educadores, especialistas ou não, à traçarem novos caminhos metodológicos e perceberem a potência criativa dos fazeres artísticos. Segundo o texto publicado no PCPE - Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco de 2013, sobre a experiência do ensino de Artes de forma integrada:

É a transformação de determinados objetos/formas/sentidos em outros, possibilitando uma vivência poética que amplia a imaginação. Essa transformação não coincide com o controle e com a objetividade, mas, ao contrário, sugere modificações e subjetividades, pois envolve dimensões humanas como sensações (que são fruto de ação corpórea) e percepções (que são fruto de pensamento), em que o domínio e o controle dão espaço à experimentação. (...) A prática corporal implica necessariamente uma expansão da forma pela qual o indivíduo se apropria do mundo à sua volta e com ele se relaciona. (DE PERNAMBUCO, Estado, 2013, p.24)

Diante disso, acreditamos que o Ziguezague estimula a capacidade de pensar e criar maneiras de experimentar propostas colaborativas de apreensão, reiterando a importância de outros ambientes e modos de aprendizado. Com isso, busca-se a valorização da expressão sensível de cada criança em formação, durante o seu processo de interpretação e manifestação artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de jogos como recurso educacional tem ganhado cada vez mais importância nos últimos anos. É perceptível que os jogos despertam nas crianças noções como engajamento, envolvimento e motivação. Os conteúdos, quando apresentados de maneira interativa, despertam o interesse e o entusiasmo dos participantes, tornando o aprendizado mais prazeroso e estimulante.

Somado a isso, as crianças são encorajadas a participar ativamente e tomar decisões dentro do contexto do jogo. Essa participação ativa permite que elas experimentem e aprendam com suas próprias ações, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa. Neste contexto, é possível oferecer um ambiente de aprendizagem personalizado, no qual cada criança pode progredir no seu próprio ritmo. Por fim, os conhecimentos adquiridos através do jogo promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Os jogos podem auxiliar na resolução de questões, tomada de decisões e interações sociais, o que promove o desenvolvimento de habilidades como colaboração, comunicação e trabalho coletivo.

No momento atual, estamos coletando informações dos professores a respeito da aplicação do jogo em sala de aula. A coleta de retornos e feedbacks dos educadores é um passo importante para avaliar a aplicação do jogo e identificar áreas que podem ser aprimoradas. Essa etapa de análise e reflexão é fundamental para garantir que o jogo atenda às necessidades educacionais das crianças e contribua efetivamente para sua aprendizagem.

Consideramos o material aqui desenvolvido possível de fazer conexões e relações para futuros estudos sobre procedimentos de ensino-aprendizagem e de criação em dança e artes visuais. Sob esta perspectiva, nos deparamos com a sensação de que as várias reflexões aqui postas não fixam a realidade do fenômeno estudado, mas, antes, ampliam e explicitam diferentes perspectivas do olhar, ultrapassando os objetivos desse estudo, levando-nos constantemente a reformulação dos caminhos em pesquisas artísticas. Com isso, buscamos avançar em questões que alimentam debates sobre a arte educação, colaborando com estudos no campo da dança e das artes visuais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância** / Stela Barbieri; Josca Ailine Baroukh, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções)

DE PERNAMBUCO, Estado. **Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco**. 2013.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho – desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

LUMARE, Alessandro; LOBEFARO, Simona. **Segni Mossi: Laboratorio di danza-disegno**. Disponível

em: <https://www.segnimossi.net/en/>. Acesso em: 2022.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz. Journal of Physical Education**. UNESP, p. 20-28, 1997.

MARQUES, Isabel. **Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. Algumas perguntas sobre dança e educação**, p. 23-28, 2010.

SALLES, Evandro (coord.). **O Que é Fluxus? O que não é! O porquê**. Curadoria John Hendricks; texto Arthur C. Danto. Brasília: CCB, 2002.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Perspectiva, 2007.

O MOVIMENTO TRANSGRESSOR DO FREVO E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Catharina Stephanie Santos Leocádio Aniceto Silva²⁸⁷

Gláucia Garcia Melasso de Carvalho²⁸⁸

Resumo

Este trabalho se refere à pesquisa realizada para as componentes de estágios 3 e 4 do curso de Licenciatura em Dança oferecido pelo Instituto Federal de Brasília. O projeto busca uma interseção entre a Dança-Educação e conceitos epistemológicos da pedagogia de Paulo Freire (1967) e o Movimento Cultural Popular do Frevo (Gaspar, 2008). O objetivo geral da pesquisa é desenvolver uma educação para a prática de liberdade através da difusão do movimento plural e cultural do Frevo e sua interseção com as ontologias Freirianas, reunindo seu valor educativo e político-filosófico. Como referencial teórico estão sendo utilizadas obras de Gaspar (2008), Vicente (2015 e 2019), Freire (1967, 2001 e 2002), Marques (2011), entre outros. Sobre a metodologia da pesquisa, está sendo utilizada uma abordagem teórico-prática sobre a dança do Frevo, investigando o contexto histórico de sua criação e sua realidade atual. Na primeira etapa da pesquisa foi realizado um levantamento da historicidade do Frevo, com pesquisas bibliográficas, poemas, letras de músicas que fundamentou a pesquisadora a desenvolver uma apostila como material didático para os alunos. O estudo mais aprofundado sobre o contexto de criação do Frevo e a investigação de seu caráter transgressor, emancipador e libertador, objetivou desenvolver através do processo de aprendizagem um diálogo corpóreo entre Dança e Educação. Na segunda etapa foi possível construir a partir da prática docente da pesquisadora o projeto “Frevo como Ferramenta Educativa” que será incentivado pelo Fundo de Cultura de Pernambuco em 2023 com inserção de acessibilidade comunicacional.

Palavras-chave: DANÇA. FREVO. PAULO FREIRE. EDUCAÇÃO LIBERTADORA. PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira e desenvolveu um método único e eficiente de alfabetização em horas, a partir da consciência social que as classes trabalhadoras populares estavam inseridas. Freire buscava descolonizar a sociedade através da educação trazendo a realidade dos educandos no processo de aprendizagem. A oralidade era um traço marcante no seu método, compreendendo a educação como uma forma de politizar as pessoas.

287. Catharina Stephanie Santos Leocádio Aniceto Silva (IFB) estudentedancacatharina@gmail.com. Dançarina, Passista de Frevo, Professora, Coreógrafa e Pesquisadora de dança. Formada em Licenciatura em Dança pelo Instituto Federal de Brasília (2022), foi bolsista do PIBIC (2021/2022) e do PIBID (2018/2019), ambos abordando a temática do Frevo. Aluna especial do Mestrado em Artes da UFPB (2022).

288. Profa. Dra. Gláucia Garcia Melasso de Carvalho (IFB) glauca.carvalho@ifb.edu.br. Graduação em Pedagogia (1986), mestrado em Educação (1991) e Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UNB). Atua como docente na educação básica e superior desde a década de 1980. Docente efetiva na área de pedagogia no Instituto Federal de Brasília e Coordenadora do Curso de Dança

Freire (1967) no conceito de Educação Popular, o conhecimento é transmitido de maneira significativa primeiro através da oralidade, para depois desenvolver a escrita acadêmica. Os conhecimentos do frevo também são transmitidos através da oralidade, mesmo com a sua escolarização e sistematização de metodologias de ensino de dança. Assim, na prática pedagógica, a oralidade é fundamental para que os conhecimentos permaneçam vivos.

O educador utilizava conceitos da aprendizagem significativa de David Ausubel ²⁸⁹(1918-2008), na qual o educador teria que relacionar novas ideias pedagógicas com conhecimentos prévios do educando, a partir do uso de estratégias criativas. Assim, na prática educativa, busca-se promover reflexão sobre o tema abordado através de interações com as experiências dos educandos, ensinando autonomia durante o processo, ressignificando assim o conhecimento.

Freire era um educador progressista que lutava contra a educação bancária, buscando metodologias que se relacionavam com a aprendizagem significativa, tendo o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Compreendia a educação como uma porta para a emancipação do sujeito e, futuramente, da sociedade, proporcionando que os oprimidos saíssem da condição de opressão. A crítica ao método de ensino existente na época, chamado de “educação bancária”²⁹⁰, já era uma progressão para uma educação libertadora.

Apresenta também o conceito metodológico do Tema Gerador na prática educativa, que tem como finalidade se relacionar com a realidade do educando promovendo reflexão sobre o mundo. Durante sua prática educativa, utilizava vocábulos oriundos dos grupos de cultura popular, identitários do seu próprio universo, para assim proporcionar ao educando uma verdadeira pedagogia humanista, emancipadora e consequentemente libertadora. (Freire, 1993).

Buscar o tema gerador, compreender o que é significativo nas dimensões analítica e vivencial, trabalhar a partir desse tema, é trazer à tona as contradições e tentar ir além delas, superá-las, possibilitando a conquista de novos conhecimentos para todos os participantes. Significa uma ruptura, uma mudança profunda no olhar, na construção do diálogo, da aceitação honesta, mais do que isso, na busca das diferenças, da sua superação em uma construção coletiva. (PERNAMBUCO, 1993, p.78).

O movimento da Educação Popular realizado por Freire, através da conscientização das massas, pressupõe a participação popular sem alienação do sujeito perante a sociedade e o anseio por liberdade e democracia. Sua obra suscita a justiça social e segundo Weffort (2015, p.13) “Os vínculos do trabalho de Paulo Freire com a ascensão popular são bastante claros. Seu movimento começou em 1962 no Nordeste.”

Os ideais de Freire sobre a Pedagogia da liberdade nascem da necessidade de expressão das massas, quase que como uma denúncia social do sistema vigente, analisando todo seu contexto urbano, social e político. Tendo como objetivo formar cidadãos conscientes do seu papel social e cultural, através da alfabetização, fazendo referência e diálogo com os trabalhos, vivências e anseios da população.

A liberdade abordada na metodologia de educação de massas, estava presente também na qualidade do movimento cultural e corporal do frevo que ocupava os centros urbanos. Essa concepção de

289.David Ausubel: Se formou em medicina, com especialização em psiquiatria e psicologia, e optou por se dedicar à educação. O teórico propõe o conceito de aprendizagem significativa.

290. Educação bancária: Paulo Freire (1974), em sua obra Pedagogia do Oprimido, conceitua a Educação Bancária como imposição do conhecimento realizada pelo professor sobre o aluno na medida em que o professor já os havia adquirido e dispõe destes sendo assim possível sua ação de depósito deste conhecimento nos alunos.

que para educar tem que promover uma conscientização da realidade social e cultural do educando é fundamental para que a prática educativa seja significativa. Assim, a Pedagogia da liberdade visava a educação das massas populares através do movimento popular e todo seu contexto sociopolítico instaurado antes do golpe de estado de 1964. Neste sentido, observa-se:

Uma prática educativa que só pode alcançar a efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição. (WEFFORT, 2015, p. 08.).

Ainda nessa busca pelo significado da liberdade, segundo Freire (2015, p.10) vê-se necessário: “Reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação.” O caráter libertador de sua pedagogia também ocorreu no movimento do frevo, que primeiro sofreu forte repressão para depois ser reconhecido como uma prática corporal de livre expressão da cultura popular.

Assim questiona-se o que seria o movimento transgressor no frevo e como apresentá-lo como uma ferramenta para uma Educação Libertadora. O frevo pode ser entendido como transgressor, a partir da origem epistemológica do termo *trans*, que vem do significado grego ‘através, além de’, sendo algo, ou algum conceito para além de seu significado. Ou seja, o frevo pode ser entendido como movimento expressivo de uma transitoriedade contemporânea.

Segundo Freire (2015, p. 18): “Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência.” Essa qualidade de movimento de transgressão do frevo era entendida pela elite como incitação de movimentos de violência, ataque e defesa, mas para as classes populares foi uma forma de usar o corpo como instrumento para denunciar problemas sociais, políticos e econômicos.

Salienta-se também que o frevo por sua característica de movimentos libertos, de corpos nem dóceis, nem obedientes, pode estimular uma educação libertadora através de uma manifestação da cultura popular que foi constituída pelas classes de trabalhadores. Sua qualidade de movimento é observada na intensidade ao executar passos que têm uma função, como por exemplo, o “abre-alas”²⁹¹ que é realizado para abrir espaço nas multidões. Nesse sentido, sobre a pedagogia de libertação proposta por Freire:

Foi nos possível esboçar, através do trabalho de Paulo Freire, as bases de uma verdadeira pedagogia democrática. Foi-nos possível, além disso, começarmos, com o movimento de educação popular, uma prática educativa voltada, de um modo autêntico, para a libertação das classes populares. (WEFFORT, 2015, p. 27).

A partir do pensamento Freiriano de libertação e educação das massas, compreende-se a educação como uma ferramenta de pensamento político e diverso, levando em consideração a posição da classe trabalhadora na sociedade e a sua ideia de liberdade. Desse modo, pode-se relacionar com o frevo que é proveniente também de um movimento expressivo de liberdade, com origem em uma luta étnico racial.

O educador progressista é leal à radical vocação do ser humano para a autonomia e se entrega aberto e crítico à compreensão da importância da posição de classe,

291. Abre-alas: Passo do frevo que se origina de uma das bases da capoeira, onde o passista ficava à frente das orquestras abrindo caminho, lutando em forma de dança. Os braços fazem ações onde se protege o rosto pelo cotovelo e com as mãos tem-se a ação de como se fosse dar “tapas”, fazendo movimentos de ataque e defesa, abrindo espaço com cotoveladas e tremores avançando a massa de pessoas.

de sexo e de raça para a luta de libertação. [...] O educador progressista entende que qualquer reducionismo de classe, de sexo, de raça, distorce o sentido da luta, pior ainda, reforçando o poder dominador, enfraquece o combate. Por isso mesmo a sua é a defesa em favor da invenção da unidade na diversidade. (FREIRE, 2001, p. 45).

Freire (2001) abordava sobre o educador progressista que em sua concepção lutava contra as opressões e classificações, para uma verdadeira educação de libertação. Então, há similaridade em seus movimentos populares e o movimento cultural que originara o frevo, buscando refletir também sobre o caráter pedagógico das manifestações populares no período carnavalesco, que tem enraizada uma natureza social e política:

O direcionamento político, a constituição da classe trabalhadora, a organização do movimento operário e a expectativa de modernização são traduzidos no frevo, força proveniente da massa popular urbana que revela a atmosfera de ebulição do Recife em sua expansão. (BARBOSA, 2016, p. 13).

O carnaval retrata a capacidade de união social e política da classe trabalhadora do centro urbano de Recife e Olinda, proveniente também do movimento operário popular com a finalidade de uma livre expressão cultural. Mostrando através do carnaval a necessidade desta classe de possuir voz ativa na sociedade, e também através das manifestações e círculos de cultura.

É fundamental explicitar qual a noção de corpo que perpassa este estudo com base no pensamento de Paulo Freire. O educador se refere ao corpo negado como aquele ao qual foi proibida a possibilidade de ser sujeito. Assim, é visto apenas como objeto, como se ao corpo, ao ser, lhe fosse negada a capacidade de compreensão da realidade, da sua apreensão e da sua comunicação (Freire, 2002, 2005 *apud* Brighente, 2016).

De acordo com Freire (1967), uma verdadeira educação capacita “os homens a serem sujeitos de suas histórias”. Então, a melhor forma de elencar este conhecimento é trazer a pedagogia do carnaval, onde os trabalhadores passam da condição de objetos para serem sujeitos da história durante sua realização. Seguindo esse pensamento, o autor afirma que o objetivo principal da educação é o desenvolvimento de uma pedagogia progressista libertadora, no qual o sujeito tem autonomia no processo:

[...] na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito. Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço [...] (FREIRE, 1967, p.36).

A pedagogia de Freire também buscava a conscientização das massas através de várias formas de mobilizações. Em 1960, em Recife, foi criado o Movimento de Cultura Popular (MCP), que teve como objetivo conscientizar a população através da educação e da cultura popular. Esse movimento foi coordenado por Paulo Freire e Abelardo da Hora com o auxílio de vários artistas, intelectuais e estudantes universitários.

O Movimento de Cultura Popular (MCP) era constituído por estudantes universitários, artistas e intelectuais e tinha como objetivo realizar uma ação comu-

nitária de educação popular, a partir de uma pluralidade de perspectivas, com ênfase na cultura popular, além de formar uma consciência política e social nos trabalhadores, preparando-os para uma efetiva participação na vida política do País. (GASPAR, 2008, n.p.).

A participação da classe trabalhadora nas manifestações de cultura também estava presentes dentro do Movimento Político de Cultura Popular que acontecia em Recife e que ainda acontece atualmente. A expressão cultural do povo tem grande valor como manifestação, carregando todas suas origens, costumes, e cultura diretamente associados com seu estilo de vida e trabalho. Reforçando o pensamento de que uma expressão da cultura popular como o frevo é criada a partir da participação da população, Lélis (2014) apresenta que a manifestação cultural é perpetuada também pela visão dos sujeitos que a promovem. De acordo com a autora:

A pesquisa acercou-se da natureza do frevo com o propósito de atingir, a partir dos sujeitos que o fazem, os seus significados, motivos, crenças, aspirações e transformações valorizando assim a sua história. Lastreados por tais objetivos, pudemos imprimir de forma clara o sentido, a ideia de referência cultural, como ação inerente ao praticante e anuência da sociedade. Entendemos serem estes os responsáveis pelos conteúdos que dizem respeito à atribuição de valor, na medida em que agregam reconhecimento afetivo, atribuem sentidos e significados ao patrimônio, constituindo, portanto, produtos da construção daqueles que o promovem. (LELIS, 2014, p. 23).

O frevo tem em sua cosmogonia um valor educativo e também por ser Patrimônio Imaterial da Humanidade, é fundamental como instrumento pedagógico. Assim, o conceito de Educação Patrimonial, uma das fontes primárias do conhecimento, também se constitui como instrumento e metodologia de conhecimento de uma cultura. A pedagogia de Paulo Freire aborda conceitos muito equivalentes às do patrimônio, fortalecendo questões como identidade, consciência social e cidadania.

Partindo do conceito de Educação Patrimonial, o frevo “Como Patrimônio Cultural Imaterial, apresenta-se na forma de uma manifestação cultural musical, coreográfica, poética e artística de caráter individual e coletivo, absolutamente particular.” (Barbosa, 2016, p. 66). Percebe-se uma analogia do período histórico em que o frevo se instaura em Recife e o Movimento Popular, que vinha de uma sociedade que passava por uma forte urbanização e necessitava de um movimento de massas com caráter reivindicatório.

[...] no transcurso do processo histórico, a fazer-se permeável à pressão dos setores populares urbanos. E as massas ganham tal relevância que talvez se possa mesmo afirmar, particularmente depois de 1945, que aparecem como a principal fonte de legitimidade do regime. (WEFFORT, 2015, p. 23).

Atualmente, observa-se a necessidade de estudar e pesquisar o frevo, como parte de um arcabouço teórico-prático, tratando-se de uma manifestação que proporciona o envolvimento de massas, sendo parte constituinte de uma Educação Popular e da Arte-Educação. Assim compreende-se os fatores sociais e culturais que se formam na construção coletiva do saber, desenvolvendo um estudo aprofundado com a noção de que os saberes acadêmicos e populares são complementares, conforme preconizava Freire na Educação Popular. Segundo Freire (2001), a política e a educação são partes do mesmo eixo para uma Pedagogia da Autonomia.

Esta vocação para o ser mais que não se realiza na inexistência de ter, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia. Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação, na realização de seu destino, obviamente não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sina inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. (FREIRE, 2001, p.7).

Marques (2011), parte do pensamento Freireano da educação consciente para refletir sobre metodologia de ensino de dança, a partir de contextos sociais, afetivos e estéticos, levando em consideração o meio em que o estudante está inserido. “A valorização dessa realidade histórica, social, cultural e política para que um processo pedagógico seja significativo para o aluno e possibilite sua ação crítica e consciente no mundo a que pertence”. (Marques, 2011, p.46)

Seguindo a ideia de transmissão do conhecimento de Freire (2002, p.27), onde “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, a presente pesquisa procurou ressignificar os movimentos do frevo, para construção do fazer artístico, não somente explorar a reprodução mecanicista de passos, mas realizar uma investigação a partir dos repertórios de movimentos da manifestação.

“A ideia de liberdade” proposta em sua obra aborda que a prática educativa sempre deve estar relacionada com a prática de trabalho. O frevo também trazia esse conceito quando alguns nomes de passos foram batizados pelas ferramentas de trabalho que seus criadores usaram, como por exemplo alicates, tesouras, se referiam a quem trabalhava amolando tais instrumentos e faziam parte do fazer artístico e histórico da Dança Frevo. Assim, a pesquisa mais aprofundada sobre o contexto de criação do frevo e a investigação de seu caráter pedagógico, emancipador, transgressor e posteriormente libertador, objetiva desenvolver um diálogo corpóreo entre a dança e a educação.

Freire (2015) ensinava a pensar a educação para além da educação bancária, ensinando a pensar em uma Educação Popular, educação não como uma transferência de conhecimento, mas como uma transgressão com práticas que mudam a realidade. Assim, fazendo a intersecção com o frevo, que é um movimento cultural popular que traz a participação coletiva, o olhar para o outro, o olhar do oprimido, a vivência das periferias, gerando o conhecimento pelo corpo. E para isso era necessário:

A conscientização das massas, ainda quando não pudesse definir por si própria uma política popular autônoma, aparecia-lhes com todos os sinais de uma perigosa estratégia de subversão. O que em realidade poderia causar espanto era constatar a incapacidade das forças interessadas na mobilização popular em perceber e tirar todas as consequências das implicações da conscientização para a ação. (FREIRE, 2015, p. 13).

É imprescindível acabar com a hierarquização entre os saberes populares e os conhecimentos acadêmicos, como apontado por Meneses (2018, p.66): “Estudar e escrever sobre o frevo, agora dentro da academia.” ²⁹²Partindo do conceito de formação integral do indivíduo, buscando o entendimento dos fatores sociais e políticos que formam a construção coletiva do saber, assim como era abarcado na Educação Popular.

292. Entrevista de Janine Primo C. Meneses *apud* Santos; Esteves, 2017.

O Movimento Popular, cujas massas estavam inseridas nas lutas, ocorria com similaridade à manifestação do frevo, com as classes populares formando grupos e agremiações para reivindicar a liberdade do corpo que se expressava na cidade. As agremiações, formadas pelo grupo de trabalhadores, encontravam no Carnaval uma forma de manifestar as opressões da ditadura.

As massas estão dentro do jogo, agora não mais exclusivo das elites, e os temas em luta não lhes são estranhos. Pelo contrário, vários desses temas — o poder, a democracia, a liberdade etc. — aparecem no cenário político assinalados por ideologias que buscam interpretar o sentimento popular. As classes populares se encontram presentes, ainda que algumas vezes em forma aparentemente passiva, e a pressão que exercem se configura como uma força real no sentido da afirmação da liberdade. (WEFFORT, 2015, p. 19).

A partir da pesquisa bibliográfica sobre dança popular foi possível refletir sobre o quanto o seu ensino estava no alicerce da concepção de Dança-Educação defendida por Marques (2011). Assim, nesta pesquisa triangulam-se as áreas de conhecimento da dança, no caso o recorte do frevo, da Pedagogia de Freire e dos processos de aprendizagem abordados em sala de aula pela pesquisadora e professora. Sendo assim, a partir da pesquisa: O movimento transgressor do frevo e a educação libertadora de Paulo Freire, se desenvolveu a produção do projeto “Frevo como Ferramenta Educativa” que será incentivado pelo Fundo de Cultura de Pernambuco em 2023 no qual elencamos os conhecimentos de Freire e do Frevo com inserção de acessibilidade comunicacional.

Esse recorte tão específico se originou na prática da sala de aula, onde a educadora teve que lidar com um planejamento pedagógico com acessibilidade comunicacional já que nas turmas havia três alunos surdos ou ensurdecidos. Então, foi desenvolvido uma linguagem pedagógica e corporal própria, visto que a dança também é uma linguagem visual e poética. A pesquisadora dividiu a prática corporal do frevo no plano de trabalho em quatro elementos, são eles: as expressões faciais, a “muganga” (que seria a criatividade e o improviso no Frevo) as torções, e movimentos de abrir e fechar.

Marques (2011) parte dos conceitos de Freire no ensino da Dança-Educação nas escolas, defendendo um ensino através do contexto do educando.

Por que arte-educação? Porque sem ela a maior parte das crianças não vai ter acesso à arte e ao desenvolvimento de habilidades que ela possibilita. Podemos alijar nossas crianças de seu legado de seu legado cultural ou podemos torná-las participantes do nosso processo artístico e cultural. Que crianças e que cultura queremos? (BARBOSA, 1991, p. 128).

Com essa pesquisa foi possível questionar o lugar do frevo: ao associá-lo sempre à política, ao turismo ou às mídias, muitas vezes é dissipado do seu lugar como área de conhecimento, pesquisa e educação. Segundo Marques (2011, p.46): “A educação através da arte pode ir além do universo pessoal, subjetivo e emocional do aluno: ela pode abranger e problematizar a realidade sociopolítico-cultural daquele em toda sua diversidade e complexidade.”

Abordando o contexto histórico do frevo e sua realidade atual, dentro de um processo de aprendizagem significativa, a partir do improviso da *munganga*, foi possível associar os fatores que levam a artista a criar, como os processos metodológicos, estéticos, visuais, poéticos, relacionais e experiências, como por exemplo a vivência da pesquisadora nos Carnavais de Pernambuco.

No processo de aprendizagem foi pesquisado também o caráter técnico do improviso no frevo. O improviso surge da técnica preconcebida, deriva de um repertório presente na “família de passos”,²⁹³ da *munganga*,²⁹⁴ do imprevisto dentro da roda. A qualidade do improviso está diretamente ligada com a vivência do passista de frevo. Para Vicente (2019), o improviso está relacionado à experiência:

Na improvisação em dança busco aprender diretamente na experiência; no trabalho artístico, mediar através de construções sensíveis, cinestésicas e materiais, elementos dessa experiência; na tese, busco aproximar da linguagem corrente, os aprendizados dessas duas configurações de produção de conhecimento. A dança e a reflexão sobre a dança são as duas pernas que me guiam nessa Errância Passista. (VICENTE, 2019, p. 38).

Nesse sentido, afirmamos que foi a partir do estímulo estético e visual da fruição da dança frevo que se estabeleceu uma relação de ensino-aprendizagem com o público. Salientamos que além do Carnaval ter uma pedagogia própria, muitos passistas, foliões ou não, aprenderam assistindo à manifestação acontecendo nas ruas. Então, o estímulo visual, sonoro tem seu caráter pedagógico.

Referências:

- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo-SP: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. 5º Ed. São Paulo-SP: Cortez, 2001.
- GASPAR, Lúcia. **Movimento de Cultura Popular (MCP)**. Recife-PE: FUNDAJ, 2008. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=723>. Acesso em: 23 de maio de 2021.
- LELIS, Carmen. **Memórias, Comitê Gestor de Salvaguarda do Frevo**. Recife-PE, SECULT, IPHAN, 2014.
- LÉLIS, Carmem; MENEZES, Hugo; NASCIMENTO, Leilane [org.] **Frevo Patrimônio Imaterial do Brasil: síntese do dossiê de candidatura**. Recife-PE: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2011.
- MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo-SP: Cortez, 2011.
- VICENTE, Ana Valéria Ramos. **Errância passista: frequências somáticas no processo de criação em dança com frevo**. 2019. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- VICENTE, Valéria; SOUZA, De Giorrdani. **Frevo para aprender e ensinar**. OlindaPE: Editora da Associação Revive; Recife-PE: Editora UFRPE, 2015.

293. Família de passos: passos do repertório de frevo que seguem uma ordem crescente de ligações, um passo se relaciona com o outro, nomeados de maneira popular como passos constituintes da ‘família de passos’.

294. *Munganga*: Se refere à brincadeira, ao improviso de passos e desconstrução do corpo na dança, muito utilizada no improviso do frevo.

FLUIDOS EM FLUXO: CICLO PROCESSUAL DA PESQUISA DANÇA LÍQUIDA – AMPLIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA A PARTIR DE UMA ARQUITETURA LÍQUIDA

Cláudio Marcelo Carneiro Leão Lacerda²⁹⁵

RESUMO

Apresento o ciclo processual da pesquisa *Dança líquida: investigando-dançando a ampliação da experiência a partir de uma arquitetura líquida*, compreendendo início e desenvolvimento, mediação com o público em um Ensaio Aberto e desdobramentos posteriores. A pesquisa consiste em uma investigação criativo-teórica em dança, tomando como ponto de partida e inspiração o trabalho e pensamento de alguns arquitetos contemporâneos que têm estabelecido instigantes novas relações com o espaço e o usuário – Kazuo Sejima/ Ryue Nishizawa, Sou Fujimoto, Stephen Perrella, Greg Lynn, Kas Oosterhuis, Lars Spuybroek e Ben van Berkel/ Caroline Bos. A metodologia seguida foi o “Investigar-dançar”, apoiada na abordagem da Prática como Pesquisa (*PaR*), que leva em consideração o corpo dançante criativo e os saberes corporais e teóricos desenvolvidos no campo da dança, em articulação com outras áreas do saber, como arquitetura, artes visuais, filosofia e sociologia.

Palavras-chave: dança; arquitetura; pesquisa em dança; processo criativo.

Neste texto apresento o ciclo processual da pesquisa *Dança líquida: investigando-dançando a ampliação da experiência a partir de uma arquitetura líquida*, compreendendo seu início e desenvolvimento, passando pela mediação de seu resultado parcial com o público, em um Ensaio Aberto com debate, e seus desdobramentos posteriores. Coloco em destaque o fato de a dança atuar como motor principal e articulador inter- e multidisciplinar entre dança, arquitetura, filosofia, artes visuais e sociologia, encadeando este processo investigativo-criativo.

A pesquisa *Dança líquida: investigando-dançando a ampliação da experiência a partir de uma arquitetura líquida* está em desenvolvimento desde abril de 2021, com finalização prevista para março de 2024, no âmbito do Departamento de Artes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na linha de pesquisa Teoria das Artes Plásticas e Cênicas do Grupo de Pesquisa Arte, Cultura e Memória, em conjunção com o grupo profissional de dança Cláudio Lacerda/Dança Amorfa, o qual dirijo. Trata-se de uma investigação criativo-teórica, tomando como ponto de partida e inspiração o trabalho e pensamento de alguns arquitetos contemporâneos que têm estabelecido instigantes novas relações com o espaço e o usuário: os japoneses Kazuo Sejima/ Ryue Nishizawa (escritório SANAA) e Sou Fujimoto, os norte-americanos Stephen Perrella e Greg Lynn e os holandeses Kas Oosterhuis, Lars

295. Professor Adjunto do Departamento de Artes da UFPE (2010-). Doutor em Artes Cênicas, UFBA (2018), com sanduíche na Coventry University (RU). Mestre em Artes, Unicamp (2008). Bacharel em Dança, UFRJ (2008). Professional Diploma in Dance Studies (1998) e Independent Study Programme Certificate (1999), Laban Centre London (RU). Diretor do grupo Cláudio Lacerda/Dança Amorfa (1998-). claudiolacerda@hotmail.com; claudio.lacerda@ufpe.br

Spuybroek e Ben van Berkel/ Caroline Bos (escritório UNSTUDIO). Integram a pesquisa Juliana Siqueira e Stefany Ribeiro, membros do grupo Cláudio Lacerda/Dança Amorfa, e Kailah Sousa e Jonas Alves, estudantes (atualmente egressos) do Curso de Licenciatura em Dança da UFPE, integrados recentemente ao grupo.

Investigar-dançar foi a metodologia adotada, apoiada nas premissas da Prática como Pesquisa (*Practice as Research* – PaR), que considera e valoriza os mecanismos do fazer artístico como motor da pesquisa (LACERDA, 2021; FERNANDES; LACERDA; SASTRE; SCIALOM, 2018). Investigar-dançar leva em consideração o corpo dançante criativo e os saberes corporais e teóricos desenvolvidos no campo da dança, em articulação com outras áreas do saber, neste caso, a arquitetura, as artes visuais, a filosofia e a sociologia, e dá continuidade à metodologia seguida no meu doutoramento em Artes Cênicas (Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2014-2018), que teve a obra da arquiteta iraquiana-britânica Zaha Hadid como ponto de partida e inspiração para a criação em dança e para captar e traçar interrelações entre dança e arquitetura. Em ambas pretendi integrar prática e teoria, criatividade e análise, dança e escrita.

Dança Líquida segue a esteira de uma série de pesquisas desenvolvidas por mim desde 2008²⁹⁶, tendo a arquitetura contemporânea como inspiradora e ativadora para investigar novas maneiras de desenvolver processos criativos e propostas de produções artísticas em dança.

Sempre há uma curiosidade, por parte de praticantes de dança e do público em geral, quanto a tomarmos a arquitetura como inspiração para a dança. Primeiramente, creio que seja elucidativo dizer o que não acontece, que é tomar a arquitetura e tentar fazer uma “tradução” para a dança. Essa possibilidade se elimina na concepção, na ignição e no desenvolvimento da pesquisa porque o que de fato acontece é somos afetados esteticamente e, principalmente, cinesteticamente por certas obras arquitetônicas; alguma vontade de torção, de desequilíbrio, de achatamento acontece. Esses estímulos ativam nossa imaginação espacial, corporal e de movimento e nos levam a experimentar coisas que alteram nossa relação com nossos próprios corpos, com o espaço e entre nós. Não há o objetivo de reproduzir formas arquitetônicas ou de tentar “traduzi-las” de alguma forma. Estamos interessados na dinâmica, nas forças que regem essas obras. A partir daí, trabalhamos com a criatividade na dança, deixando o processo livre para desencadear-se a si próprio. Além das obras arquitetônicas em si, também nos estimulamos pelos processos de criação de cada arquiteto, seus pensamentos sobre seu fazer, seus procedimentos, suas preocupações, que, por sua vez, puxam a leitura de autores de outras áreas que também geram ressonâncias, fazendo com que se crie uma rede de relações.

A expressão *arquitetura líquida* tem sido designada para certas obras arquitetônicas e instalações artísticas que sugerem uma percepção de liquidez. Algumas utilizam, de fato, o elemento água, literal ou imageticamente, entretanto a expressão também se refere a processos de criação

296. Pesquisas e ações em dança iniciadas em 2008, motivadas pela arquitetura contemporânea:

- Espetáculo *Deserto Aresta* (2008), subvencionado pelo projeto O Solo do Outro/ Centro Apolo-Hermilo (Recife/PE), em colaboração com a bailarina Juliana Siqueira;
- Projeto de pesquisa *Des-com-po-si-ção* (2009), com incentivo do Programa de Fomento em Artes Cênicas da Fundação de Cultura Cidade do Recife, gerando um relatório e um estudo coreográfico;
- Projeto de pesquisa *Trilogia da arquitetura desconstrutivista* (2010-2011), incentivada pelo Funcultura/PE, gerando o espetáculo *Espaçamento* (2011), em colaboração com os bailarinos Jefferson Figueirêdo e Juliana Siqueira, e o livro *Pesquisa trilogia da arquitetura desconstrutivista* (2011);
- Projeto de pesquisa *Dança e desconstrução* (2010-2013), desenvolvido na UFPE/ Departamento de Artes, na linha de pesquisa Teoria das Artes Plásticas e Cênicas do Grupo de Pesquisa Arte, Cultura e Memória, liderado pela Prof.^a Dr.^a Madalena Zaccara. Gerou quatro artigos publicados;
- Projeto de Pesquisa *Dança e arquitetura: proposições de relações* (2013-2014), desenvolvido na UFPE/ Departamento de Artes, na linha de pesquisa Teoria das Artes Plásticas e Cênicas do Grupo de Pesquisa Arte, Cultura e Memória, liderado pela Prof.^a Dr.^a Madalena Zaccara.
- Pesquisa de doutorado realizada no PPGAC/UFBA, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ciane Fernandes, com a coreotese intitulada *Contraespacos entre dança e arquitetura: uma perspectiva coreológica da obra de Zaha Hadid*, defendida em 23 de janeiro de 2018.

arquitetônica que se utilizam de programas computacionais avançados, que ganharam uma adjetivação de liquidez. O fato de as superfícies estarem sendo muito exploradas e, cada vez mais, dotadas da faculdade de serem interfaces de recepção e envio de informações e sensações ao usuário também contribuiu para essa noção de liquidez, que, por sua vez, envolve várias noções e conceitos advindos da filosofia e da sociologia. Essa expressão não se aplica com a mesma ênfase aos arquitetos examinados, mas foi nosso ponto de partida.

A primeira etapa de *Dança Líquida* consistiu no exame visual das produções dos/as arquitetos/as mencionados/as e na leitura de algumas de suas produções textuais, que apontou para uma seleção de qual(is) arquiteto(s) e obra(s) seria(m) aprofundado(s) e utilizado(s) nas etapas posteriores como pontos de partida para os exercícios artístico-investigativos de improvisação e exploração. Esse primeiro contato com obras de arquitetos desconhecidos por nós é muito importante porque é quando irá acontecer a relação de ser afetado por esta ou aquela obra, deste/a ou daquele/a arquiteto/a.

Para a segunda etapa, selecionamos a dupla Kazuyo Sejima/ Ryûe Nishizawa e Kas Oosterhuis para um exame mais profundo. Assim como em pesquisas anteriores, continuamos a valorizar os estímulos que, de fato, causaram impressões corporais e cinestésicas, não apenas uma admiração puramente estética e/ou teórica.

Kazuyo Sejima (Hitachi, Japão, 1956-) e **Ryue Nishizawa** (Tóquio, Japão, 1966-) formam o escritório SANAA, com sede em Tóquio. Receberam importantes prêmios: Prêmio Pritzker; Prêmio de Artes Mainichi Shinbun; Prêmio Schock; Leão de Ouro na 9ª Exposição Internacional de Arquitetura, Bienal de Veneza. De acordo com o website Viva Decora Pro (2021), o sistema de trabalho de Sejima e Nishizawa consiste, primeiro, em estabelecer um programa de necessidades, para só depois desenvolver as plantas. A dupla dá muito valor ao entendimento do terreno, de sua topografia e de seu entorno imediato e, também, à interação entre os espaços e todo o seu potencial estético. Essas e outras reflexões importantes fazem as suas obras terem um papel social significativo. Os projetos de SANAA apresentam uma aparência simples, mas refinada. Também há alguns pequenos toques lúdicos, misturados a formas livres, curvas e outros elementos oriundos de uma liberdade criativa. Para Sejima (apud REGHIN, 2021), a arquitetura é como as pessoas se encontram no espaço, portanto precisa permitir que diversos grupos de pessoas se reúnam e convivam em harmonia.

O que nos encantou nas obras da dupla foi a complexidade e sofisticação na simplicidade. Em sua maioria, têm uma aparência orgânica, nas quais são trabalhadas a permeabilidade entre os espaços e a interligação entre diferentes níveis. Na obra *Grace Farms* (New Canaan, EUA) uma ideia de duplo ou de sobredeterminação acompanha a trajetória/percurso de um grande corredor em curvas e seu teto. No *Rolex Learning Center* (Lausanne, Suíça) nos chamou a atenção os blocos vazados e os encontros e separações de percursos. Uma única cobertura parece flutuar acima da superfície do solo, girando e rotacionando em todo o espaço. Já o *21st Century Museum of Contemporary Art* (Kanazawa, Japão) é descrito como que utilizando uma geometria simples e linguagem minimalista, explorando a permeabilidade do espaço público através de diferentes níveis de transparência. No *New Museum* (Nova York, EUA) os volumes foram descentralizados de forma dinâmica. Na *Universidade de Artes* (Osaka, Japão), encontram-se painéis de alumínio que compõem o telhado curvo de três camadas. Por essas descrições, palavras e expressões nos chegam como ativadoras para a dança: a ideia de duplo acompanha a trajetória; blocos vazados; encontros e separação de percursos; flutuar acima do solo; espaço fluido; permeabilidade do espaço; diferentes níveis de transparência; volumes descentralizados de forma dinâmica; telhado curvo de três camadas; diferentes áreas; níveis de opacidade e altura.

Kas Oosterhuis (Amersfoort, Holanda, 1951-) estudou arquitetura na Universidade de Tecnologia de Delft (Holanda) nos anos 1970, onde teve a mentoria do arquiteto Rem Koolhaas, e lá lecionou

de 2000 a 2016. Do início de seus trabalhos até a atualidade atua em parceria, no trabalho e na vida, com a artista visual Ilona Lénárd. Oosterhuis desenvolve uma abordagem radical, com base na produção controlada numericamente por computador de componentes de produção, uma espécie de blocos constitutivos de uma obra arquitetônica. Profere palestras pelo mundo inteiro. Ganhador de vários prêmios, dentre os quais: Dutch Design Prize, National Steel Prize, Funda Award, Proholz Prize, Business Week/Architectural Record Award, Zeeuwse Architectuurprijs, OCÉBNA Prize for Industrial Architecture. Dirige o grupo de pesquisas Hyperbody.

Oosterhuis criou várias obras interativas, arquitetônicas e instalações, sensíveis a ativações pelo usuário, que respondem com movimento a esses estímulos. Uma expressão esclarecedora é quando diz, acerca da instalação *NSA Muscle* (Centre Pompidou, Paris, França, 2003), “é como se ela tivesse músculos, com memória e capacidade de responder a estímulos”²⁹⁷. Outras obras marcantes são: *Salt Water Pavillion* (Neeltje Jans, Holanda), construído em uma ilha artificial, e *Bálna Budapest* (Budapeste, Hungria), um centro multicultural adjacente a um prédio histórico, construído em forma de baleia.

Um outro conceito muito interessante é o “gene da forma”, que é como se fosse um ponto inicial genético que originaria os passos seguintes do desenvolvimento de determinada obra. Oosterhuis considera o usuário não apenas como um consumidor, mas como um importante componente ativo nas transformações que uma obra pode ter.

O grupo conheceu os conceitos a partir dos quais Oosterhuis trabalha, assistindo à sua palestra *Campos emergentes na arquitetura* [*Emerging fields in architecture*]²⁹⁸. Vários deles compuseram nossas experimentações, como:

- a) enxame: cada componente de um sistema é parte de um enxame, tanto no processo do design quanto na construção;
 - b) componente/ator/unidade processadora: o ator está ativamente olhando para seus vizinhos;
 - c) regras do jogo: alinhamento, coesão, separação;
 - d) *powerlines*: organizam os componentes;
 - e) conexão: mais importante do que os componentes em si é a conexão entre estes;
 - f) *networks*;
 - g) padrões escondidos;
 - h) chão que responde ao uso humano;
 - i) a beleza de um espaço vazio: se você não o usa, você não o precisa;
 - j) cada componente como parte de uma rede global, assim como nossos cérebros.
- Um componente individual não existe; só existe “em relação”.

Na terceira etapa fizemos a leitura de outros autores. Primeiramente, da área da arquitetura, em textos que tratam sobre a noção de liquidez, como: Tomas Schielke (2016), *Quando gotas criam espaços: um olhar sobre arquitetura líquida*; Yahya Islami (2007), *Surface-driven architecture*; Miguel Braceli (2017), *Zygmunt Bauman: rumo a uma arquitetura líquida*. Em seguida, lemos e/ou relemos autores das áreas da dança, filosofia, artes visuais e sociologia, em obras que lidam com o tema do líquido e da liquidez a partir de pontos de vista diversos, que cotejam arte e arquitetura e que abordam espacialidade e corporeidade: José Gil (2004), *Movimento total: o corpo e a dança*; Hal Foster (2017), *O complexo arte-arquitetura*; Gaston Bachelard (1997), *A água e os sonhos*; Zygmunt Bauman (2007), *Vida líquida*; Félix

297. Fonte: <https://www.oosterhuis.nl/nsa-muscle-centre-pompidou-paris/>. Acessado em: 27 fev.2023.

298. Disponível em: <https://www.oosterhuis.nl/038-141020-lecture-tu-wien-interacting-components-emerging-fields-in-architecture/>. Acessado em: 18 jun.2021.

Guattari (1992), “Espaço e corporeidade”; Maurice Merleau-Ponty (2014), *O visível e o invisível*. Assim, tecemos nossa rede de relações entre as áreas da dança, arquitetura, filosofia, artes visuais e sociologia, entre artistas, praticantes e teóricos e entre obras de dança, arquitetônicas e visuais.

Na quarta etapa foram listadas e executadas proposições de exercícios de exploração e improvisação, organizadas em quatro âmbitos:

- I) Intracorporal: as sensações e fluxos no próprio corpo;
- II) Sobre a pele: imaginação espacial e corporal sobre a pele e no espaço extra-corpo próximo;
- III) Relações e interferências entre os componentes/agentes;
- IV) O lugar que nos cerca.

No âmbito I) Intracorporal realizamos as seguintes experimentações:

- a) Trazer a atenção e a consciência para o espaço sob a pele: troca de ar na respiração, batimento cardíaco, circulação sanguínea, latejamentos em diferentes partes. Estar responsivo para ceder/responder a algum impulso corporal e dar vazão com movimento;
- b) Entrar em contato com as partes líquidas do corpo e a sensação dos líquidos fluindo: saliva; sinovial; líquidos dos órgãos internos; céfalo-raquidiano; líquido; sangue. Estar consciente de como os líquidos vão mudando de situação à medida em que nos movimentamos (se ficar com a cabeça para baixo, no decúbito lateral, ventral, diferentes níveis espaciais e apoios etc.);
- c) Trabalhar com a ideia de “derramar”: à medida em que se movimenta lentamente, pensa que está derramando os líquidos de uma parte para outra, de um lado para o outro, testando em seguida diferentes velocidades;
- d) Trabalhar diferentes qualidades de liquidez, a partir de imagens como: água límpida, água escura;
- e) Trabalhar diferentes qualidades de fluidez, a partir das ideias/imagens de: gotas, fonte de riacho, rio caudaloso, água parada, vapor, água congelando;
- f) Trabalhar a dualidade da água (BACHELARD, 1997, p. 25): água tranquila e água revolta: como seria sua imagem pessoal de “água tranquila”? Como ela pode se transformar em “água revolta”? Como o próprio elemento do líquido vai fazendo agir a transformação de uma na outra?;
- g) Trabalhar a “imaginação mesomorfa” (BACHELARD, 1997, p. 99): qualidades de transformação para enformar e deformar, unir e desunir;
- h) Labilidade: como os próprios fluxos intracorporais podem levar a uma labilidade (desequilíbrio)?

No âmbito II) Sobre a pele, trabalhamos a partir do conceito de Gil (2004, p. 94) de “espaço das forças que rodeia a o corpo – território energético”. Segundo Gil (2004, p. 47):

Embora invisíveis, o espaço, o ar adquirem texturas diversas. Tornam-se densos ou tênues, tonificantes ou irrespiráveis. Como se recobrissem as coisas com um invólucro semelhante à pele: o espaço do corpo é a pele que se prolonga no espaço, a pele tornada espaço.

Esse conceito foi enriquecido pela ideia do ser e do não-ser de Merleau-Ponty (2014, p. 81): “o ser é contornado em toda a sua extensão por uma visão do não-ser”. Iniciamos sensibilizando a pele,

sua camada externa, tocando-a, passando a mão e outras partes sobre toda a sua extensão. Perguntamos: “como é esse material da minha pele? (texturas, pelos, suor etc.)”; “o que posso fazer com ele? (dobrar, repuxar etc.)”. À medida que foi se encadeando, a sensação foi de que a pele foi ficando mais sensível. Começamos a explorar o que seria esse território energético imediatamente sobre a pele. Várias imagens e artifícios auxiliaram: imaginar que se estava a empurrar o ar pelo espaço a partir das superfícies do corpo; criar volumes com o ar; fazer dobras no espaço, enrugá-lo; provocar alguma modificação no espaço próximo; considerar que o espaço próximo tem uma espessura e que o campo energético o vai modelando. Em seguida, pensamos no campo energético percorrendo ao redor do corpo e testamos encostar no campo energético do outro. Foi interessante se apossar da faculdade dupla de reagir ao movimento do outro e de provocar mudanças. A sensação após a exploração foi de se sentir re-energizado e com percepção e imaginação espacial aumentadas. Identificamo-nos com a frase de Bachelard (1997, p. 2) “o devir/porvir das superfícies” e traçamos paralelos com a noção de “sensibilidade de superfície” proposta por Maxine Sheets-Johnstone (2009) e o exercício improvisacional *Morphing*, proposto pela coreógrafa Meg Stuart (PEETERS, 2010).

Também trabalhamos a relação Mais Interno/Mais Externo (*Inner/Outer*) (FERNANDES, 2006, p. 65), tomando consciência dos espaços gradualmente mais internos (ossos, tecidos, órgãos, músculos), passando para o espaço imediatamente sob a pele, atravessando-a, sobre a pele e o território energético sobre esta, estendendo para o contato com o outro.

No âmbito III) Relações e interferências entre os componentes/agentes, trabalhamos a relação ambivalente ou lábil com o outro e, também, a técnica do “paramétrico”²⁹⁹ de Hadid – trazido da pesquisa de doutorado (LACERDA, 2021) – com a adição da noção de Oosterhuis da participação ativa de fatores externos, não só do próprio sistema. Experimentamos corporalmente vários dos conceitos de Oosterhuis supramencionados: enxame; componente/ator/unidade processadora; regras do jogo – alinhamento, coesão, separação –; *power lines*; padrões escondidos; paralelo com a célula – muitas coisas funcionando juntas para fazê-la funcionar. Experimentamos a pró-atividade proposta por Oosterhuis como o passo posterior à responsividade, ou seja, não só estar sensiente às mudanças (vindas de fora – outras pessoas e o ambiente), mas também provocá-las (a partir de uma força interna).

Tivemos ressonância com Bachelard (1997, p. 98), quando diz “vê-se cada um procurar e encontrar seu lugar natural”, tanto na relação com os outros e com o ambiente e com a noção de “imaginação mesomorfa” (BACHELARD, 1997, p. 99), nas experimentações de enformar e deformar e de unir e desunir, desta vez considerando a relação com o outro e com o ambiente. E, também, ressonâncias com Merleau-Ponty (2014, p. 88): “É necessário e suficiente que [o outro] tenha o poder de descentrar-me, opor sua condição à minha”.

No âmbito IV) O lugar que nos cerca lançamos a pergunta, sugerida por Kailah Sousa, “O que produziríamos se pensarmos nessa relação objetiva e subjetiva com aquele lugar que nos cerca?”, pensada especificamente na relação com a arquitetura. Valemo-nos das noções de Oosterhuis de chão que responde ao uso humano e a beleza de um espaço vazio. Sobre este último, focamos em perceber e valorizar os espaços vazios e, propositadamente, criá-los. As explorações e improvisações nos quatro âmbitos geraram um banco de material bruto de movimento.

Na quinta etapa fizemos manipulações a partir do material bruto gerado. Foi o momento de começar a reconhecer e descobrir “padrões escondidos” e gerar micro e macroestruturas. Cada integrante

299. Técnica computacional de criação arquitetônica idealizada por Patrick Schumacher, associado de Hadid, e utilizada a partir de 2008. Segundo Schumacher (2008, p. 40): “O modelamento paramétrico oferece uma compreensão nova, concreta do *design* “orgânico” como uma interarticulação parametricamente controlada dos subsistemas. [...] É o senso de complexidade governada por leis que assimila este trabalho às formas que encontramos em sistemas naturais (orgânicos, assim como inorgânicos), onde todas as formas são o resultado de forças que interagem de acordo com leis.”

foi criando padrões individuais e em comum. Demos a cada padrão palavras-chave, que gerariam princípios que poderiam ser trabalhados em partituras fixas e/ou em improvisação, podendo serem utilizados em futuras estruturações de um estudo coreográfico ou espetáculo.

Na sexta etapa nos ocupamos em possibilidades de estruturação, não para fechar em um trabalho final, mas para deixar em aberto futuras possibilidades de criação de um ou mais espetáculos. Delineamos também um roteiro para constituir o Ensaio Aberto, primeira mediação desta pesquisa ao público. Também tivemos reuniões com duas consultoras convidadas, Prof.^a Dr.^a Ciane Fernandes (PPGAC/UFBA) e a artista Flávia Pinheiro, que assistiram a um ensaio gravado do estudo coreográfico em um estágio avançado e tiveram acesso a um relato do percurso da pesquisa desenvolvido até então. Elas nos proporcionaram uma instigante interlocução, cada uma trazendo suas visões e impressões acerca do processo e propondo questões e provocações para o grupo.

O Ensaio Aberto aconteceu em dezembro de 2022, com um público composto por artistas e professores de dança, interessados vindos de outras áreas, estudantes de dança e de artes, dentre outros, cujos níveis de conhecimento de dança variavam entre conhecedores e curiosos. Como recebemos incentivo do Funcultura/PE, tivemos recurso para fazer tradução em Libras. Iniciamos com uma exposição verbal e com imagens do objeto e do processo da pesquisa; em seguida, dançamos o estudo coreográfico, com duração de 30 minutos; após, tivemos um debate para cuja condução convidei estudantes do Curso de Dança da UFPE – Vitória Ferreira, Yanca Lima, Márcio Felipe e Mariana Levi. A fruição e o debate do Ensaio Aberto constituíram um projeto de extensão por mim coordenado. Cada debatedor formulou perguntas, que encadearam uma conversa muito motivada entre artistas-pesquisadores, debatedores e o público – nossos primeiros espectadores. Essa experiência de mediação foi extremamente enriquecedora para todos os envolvidos no evento, com um trânsito muito saudável de informações de dança e de afetos gerados pela dança assistida, em um nível de linguagem acessível a quem não tinha tanta bagagem em assistir a e conversar sobre obras de dança, mas, ao mesmo tempo, com informações e termos que encorajavam entrar no âmbito mais especializado da dança, com teorias e referências artísticas e educacionais, e exercer uma articulação verbal sobre dança, o que nos deixou muito recompensados.

A sétima e última etapa, em curso, tem sido a continuação e expansão do trabalho artístico, a partir da vivência do ensaio aberto, do *feedback* das consultoras e do debate. Começamos a expandir alguns materiais de movimento e a testar outras sonoridades. A escrita do relatório final já começou a originar artigos e comunicações orais.

Concluindo, em termos de experiência, de fato, conseguimos atingir o objetivo inicialmente proposto de “ampliar a experiência a partir de uma arquitetura líquida”, vivenciando uma investigação que envolveu nossos fluxos internos, nosso campo energético sobre a pele e possibilidades de experimentar interrelações a partir da noção de “enxame”. O processo da pesquisa tem se alimentado e retroalimentado das experiências adquiridas e geradas nas várias etapas e dos atravessamentos ativados pelas provocações e comentários das consultoras, conversas encadeadas no debate e reação do público ao estudo coreográfico apresentado. É muito gratificante testemunhar o poder e a potencialidade da dança como motor para conduzir um processo criativo-investigativo, com forças que trazem sua própria inteligência, atuando sobre a criatividade, a análise, a fruição e a interlocução. Cabe a nós exercermos a sensibilidade de receber e responder, aceitar e provocar, no *timing* certo. Isso só podemos aprender no fazer.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRACELI, Miguel. Zygmunt Bauman: Rumo a uma arquitetura líquida [Zygmunt Bauman: Hacia una arquitectura de la liquidez] 16 Jan 2017. **ArchDaily Brasil**. (Trad. Souza, Eduardo). Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/803292/zygmunt-bauman-rumo-a-uma-arquitetura-liquida>> ISSN 0719-8906. Acessado em: 28 Jun.2021.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2007
- FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. 2ªed. – São Paulo: Annablume, 2006.
- FERNANDES, Ciane; LACERDA, Cláudio Marcelo Carneiro Leão; SASTRE, Cibele; SCIALOM, Melina. A arte do movimento na Prática como Pesquisa. In: **Anais do X Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE**. UFRN, 2018.
- FOSTER, Hal. **O complexo arte-arquitetura**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.
- GIL, José. **Movimento total**: o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- GUATTARI, Félix. Espaço e corporeidade. In: GUATTARI, Félix. **Caosmose**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- ISLAMI, Yahya. Surface-driven architecture: moving beyond the ornament/structure opposition. In: **3rd Int'l ASCAAD Conference on Em'body'ing Virtual Architecture** [ASCAAD-07, Alexandria, Egypt], 2007. Disponível em: <http://papers.cumincad.org/data/works/att/ascaad2007_053.content.pdf>. Acessado em 21 out.2020.
- LACERDA, Cláudio Marcelo Carneiro Leão. **Contraespaços**: criação coreológica e dança e a arquitetura de Zaha Hadid. Curitiba: Appris Editora, 2021.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- PEETERS, Jeroen (ed.). **Are We Here Yet?**. Bélgica: Les Presses du Réel, 2010.
- REGHIN, Mariane. Conheça Kazuyo Sejima, uma das três mulheres que ganharam o Pritzker na história. In: **Casa Vogue**. Setembro 2019. Disponível em: <https://casavogue.globo.com/Arquitetura/Gente/noticia/2019/09/con...a-uma-das-tres-mulheres-que-ganharam-o-pritzker-na-historia.html>. Acessado em: 01 jun.2021.
- SCHIELKE, Thomas. Quando gotas criam espaços: um olhar sobre arquitetura líquida [When Droplets Create Space: A Look at Liquid Architecture] 30 Set 2016. **ArchDaily Brasil**. (Trad. Souza, Eduardo). Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/796383/quando-gotas-criam-espacos-um-olhar-sobre-arquitetura-liquida>> ISSN 0719-8906. Acessado em: 21 out.2020.
- SCHUMACHER, Patrick. The Skyscraper Revitalized: Differentiation, Interface, Navigation. In: CELANT, Germano; RAMÍREZ-MONTAGUT, Mónica (org.). **Zaha Hadid**. Catálogo de exposição do Guggenheim Museum, New York. New York: Guggenheim Museum Publications, 2008, pp. 39-44.
- SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. **The Corporeal Turn**: an interdisciplinary reader. Exeter e Charlottesville: Imprint Academic, 2009.
- VIVA DECORA PRO. Disponível em: <<https://www.vivadecora.com.br/pro/arquitetos/sanaa/>>. Acessado em: 31 mai.2021.

ENSINO DE DANÇA VIA MEDIAÇÃO CULTURAL: REFLETINDO SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO DA PROPOSTA

Diogo Lins de Lima³⁰⁰

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar os princípios e as etapas do ensino de dança via mediação cultural, prática artístico-educativa desenvolvida no contexto da educação profissional em dança, no período em que fui professor do Programa MedioTec em Pernambuco. A hipótese investigada foi a de que o ensino de dança via mediação cultural contribui para a elaboração de leituras críticas de si e do mundo, as quais possibilitam ampliar oportunidades de acesso à arte e a cultura. A metodologia é o estudo de caso do MedioTec -Dança, cuja abordagem se deu de maneira exploratória e descritiva a partir de registros de observação participante. O aporte teórico é composto de autores como Aquino e Assis (2017); Andrade (2018); Barbosa (1989, 2014); Louppe (2012); Martins (2012); Oliveira (2011). A investigação demonstrou que o ensino de dança via mediação cultural contribuiu para a construção de novos hábitos culturais dos estudantes e constatou que é necessário o investimento em políticas públicas que garantam o acesso à arte e à cultura.

Palavras-Chave: Mediação Cultural. Dança. Ensino. Formação.

Neste artigo apresento os princípios e as etapas da proposta de ensino que venho denominando de ensino de dança via mediação cultural, refletindo e propondo modos de relacionar mediação cultural e dança como proposta de ensino. O desenvolvimento desta prática de ensino surgiu no período em que fui professor do Curso Técnico de Dança, pelo Programa MedioTec, entre os anos de 2017 e 2019. Tal experiência possibilitou a compreensão de um ensino de dança mais expandido, comprometido em democratizar o acesso à dança enquanto linguagem artística, sobretudo, a dança contemporânea da cidade de Recife. Trata-se de uma prática artístico-educativa cuja leitura da obra acontece no e pelo corpo dançante. Os princípios e etapas são apresentados com a finalidade de organizar estruturalmente esta prática de ensino.

Princípios do Ensino de Dança via Mediação Cultural

A proposta de ensino de dança via mediação cultural apresenta algumas especificidades que são postas aqui como princípios. O primeiro é a compreensão de que o processo estabelece relações colaborativas que envolvem professores, estudantes, pais/familiares, gestão escolar, artistas, produtores culturais dentre outros agentes culturais. No caso do MedioTec – Dança há um fator que foi primordial para que a rede fosse construída e mantida como processo formativo: a continuidade do processo. A mediação cultural não foi algo pontual durante o ano letivo, foi uma prática que, no decorrer do seu

300. Diogo Lins de Lima é mestre em dança pela UFBA, especialista em estudos contemporâneos em dança, pela mesma instituição, e graduado em dança pela UFPE. É professor de Arte da SEDUC-AL desde 2022. E-mail: diogollins87@gmail.com

exercício, foi atingindo cada vez mais outros agentes culturais interessados nesse tipo de processo formativo. De acordo com Rita Ferreira de Aquino e Felipe Assis:

‘Co-laborar’ é inventar, a cada momento, formas de “trabalhar com” o outro. Constituem, portanto, práticas dialógicas, que não podem ser dissociadas de uma dimensão política de reconhecimento das relações de produção e da reinvenção destas em condições concretas de construção e circulação de conhecimentos. Isto não significa uniformizar as especificidades dos sujeitos, grupos sociais ou instituições envolvidas – ao contrário, a ecologia de um projeto é fundamental para o desenvolvimento do trabalho em rede e seu potencial de sustentabilidade [...]. (AQUINO; ASSIS, 2019, p.35).

Há algo na dimensão do trabalho colaborativo que os autores traduzem muito bem, é o exercício contínuo e complexo de trabalhar com o outro, e não para o outro. Quando trabalhamos com o outro a perspectiva muda, porque há implicações de todas as partes no decorrer do processo, desde o antes do espetáculo até as reverberações pós espetáculo. No nosso caso, percebi que trabalhar a mediação cultural nessa perspectiva tornava os agentes envolvidos corresponsáveis em manter a colaboração como processo político em prol do acesso à leitura das obras.

Além disso, esta rede também foi fundamental para a manutenção da sensação de comunidade durante a minha trajetória como docente do curso. Não havia uma equipe docente no curso, fui o único professor durante todo o curso, não fosse a construção dessa rede, a minha prática docente seria extremamente solitária. A mediação cultural também me colocou em contato com meus pares, não só os alunos.

No exercício desta prática tive a oportunidade de dialogar com muitos amigos que estavam produzindo artisticamente na cidade, pensamos juntos a importância dos artistas e professores trabalharem juntos para democratizar o acesso a dança como linguagem artística na cidade de Recife. O compartilhamento com os artistas de como vinha pensando o ensino de dança via mediação cultural despertou interesse e engajamento por parte dos artistas e produtores. Com isso, a rede de colaboração foi se fortalecendo e ampliando de modo que a cada experiência os outros agentes culturais eram inseridos na rede.

Cabe ressaltar que mesmo após o término do MedioTec - Dança, os artistas continuaram junto comigo, por meio de diversos diálogos, pensando maneiras de garantir o acesso à dança na cidade. Atualmente, já consigo perceber um movimento de artistas interessados em elaborar práticas de mediação cultural para os seus trabalhos. Costumo dizer que esta rede nos educou sobre a importância de criarmos o acesso, de não dependermos de ações governamentais para tal, embora seja dever do Estado fazê-lo.

O segundo princípio é compreensão da leitura da obra/dança como um exercício criativo em sala de aula. Para compreender esses processos me baseio na Abordagem Triangular cunhada por Ana Mae Barbosa (2014). Ela se configura numa triangulação que envolve três ações, o Fazer, o Contextualizar e a Leitura da Obra. É importante destacar que não há uma ordem hierárquica pela qual se deva iniciar o processo de ensino, até porque “A Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende” (BARBOSA, 2014, p.03). Considerando as inúmeras pesquisas que tratam dessa abordagem no ensino de artes e, sobretudo, as diversas formas pelas quais ela pode acontecer, a autora chega a afirmar que:

Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do zigue-

zague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos /contexto/fazer/contexto/ver ou ver/contextualizar/fazer/contextualizar/ ou ainda fazer/contextualizar/ver/contextualizar. (BARBOSA, 2014, p.09)

No ensino de dança via mediação cultural as três dimensões da Abordagem Triangular são vivenciadas ao longo do processo. Entretanto, gostaria de me ater à dimensão da leitura da obra nos processos de ensino de dança como uma prática indispensável para a formação de leitores/as de mundos. Nesse sentido, considero pertinente apresentarmos a escolha de Ana Mae pelo termo Leitura da Obra:

Escolhi usar a expressão “leitura” da obra de arte na Abordagem Triangular em lugar de apreciação por temer que o termo apreciação fosse interpretado como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico. A palavra leitura sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador (BARBOSA, 2014, p.04)

Seguindo a linha de pensamento da autora, nesta pesquisa procuro desenvolver por meio do ensino de dança via mediação cultural os processos de leitura da dança, levando em consideração as especificidades inerentes da própria linguagem. O modo pelo qual o público se conecta com a dança, a conexão cinestésica, através do movimento dançado, é a premissa desta prática pedagógica. A esse respeito, Fernanda Andrade, diz o seguinte:

No caso específico da dança, pode-se afirmar que os espectadores se conectam com a dança primordialmente através dos movimentos dançados. Por meio dos níveis da empatia cinestésica e, usualmente, sem necessitar transformar suas emoções e sentimentos numa tradução literal do que os acomete. (ANDRADE, 2018, p.81)

Se tratando dos aspectos didático-metodológicos desta prática de ensino, deve-se considerar a temporalidade do processo. O desenvolvimento dela compreende três fases pelas quais os/as estudantes devem passar: Preparação (pré-espetáculo); Apropriação (fruição do espetáculo) Reverberações (pós espetáculo) (OLIVEIRA, 2011). Contudo, cabe ressaltar que isto não é uma regra para que a experiência seja consolidada. Trata-se muito mais de um recurso didático-metodológico que visa potencializar o encontro com a obra, de modo que sejam construídos os meios de apreensão dos códigos linguísticos (DESGRANGES, 2015), que facilitam o acesso à dança como linguagem artística. Estas três fases estão de acordo com a proposta de Mediação Teatral defendida por Ney Wendell:

Trata-se de uma metodologia que pressupõe diversas atividades, antes, durante e depois de as pessoas assistirem a um espetáculo, criando uma oportunidade de aprendizagem criativa, sensível e reflexiva, da obra cênica. Esta metodologia toma como ponto de partida, a necessidade de se construir uma cidadania cultural pela qual o indivíduo vive o momento de compreender e acessar os códigos artísticos, desenvolvendo-se como público. (OLIVEIRA, 2011, p. 32)

Ney Wendell traz um aspecto que considero imprescindível na forma como venho desenvolvendo o ensino de dança por meio da mediação cultural: a construção da cidadania cultural dos

alunos. Nesse sentido, a realidade social dos estudantes e os seus hábitos culturais dentro das suas comunidades são levados em consideração como processos legítimos de produção artístico-cultural. Sendo assim, o processo se dá primeiro pelo reconhecimento daquilo que é produzido no entorno da vida cotidiana dos estudantes. Faz-se necessário compreender o que eles identificam como produção cultural dentro de suas comunidades, e de que modo se relacionam com essas práticas culturais.

A forma como é dividida metodologicamente as fases de realização da Mediação Teatral é uma maneira de nós compreendermos que a experiência de fruição em dança implica processos de pertencimento simbólicos importantes para que os alunos desenvolvam o interesse pela leitura da dança. Essa forma de organizar o processo é uma maneira de conscientizar sobre o caráter processual da mediação cultural, sobretudo, no ambiente escolar.

O autor defende que a mediação cultural não é o ato de assistir a um espetáculo, seja de dança ou teatro. Ela acontece muito antes do encontro com a obra, do mesmo modo que não se encerra quando as cortinas se fecham. Ela reverbera até o tempo em que os assuntos ficam vibrando na carne, não há um tempo específico para isso. A experiência que um espetáculo proporciona pode ser retomada em vários momentos durante o processo de formação dos alunos. No caso da experiência no MedioTec - Dança, eu não tenho dúvidas de que as contribuições que este processo trouxe para eles, assim como, o interesse deles por novas experiências se deu graças a forma como fui construindo o exercício da leitura da dança durante todo processo formativo do curso.

A produção da dança contemporânea da cidade de Recife foi o foco das ações de mediação cultural com os estudantes do MedioTec - Dança. O fato de nunca terem tido experiência com a dança contemporânea, e o desejo de que exercitassem outros olhares sobre as configurações cênicas da dança na atualidade foram fatores que me levaram a esta escolha para o processo.

Sabemos que quando se trata da dança contemporânea existe um estigma no qual com frequência as pessoas que assistem a um espetáculo dessa natureza, “não compreendem” o que foi dançado. Essa “falta de compreensão”, sobretudo no ambiente escolar, se não for problematizada e estimulada ao exercício de leitura da obra pode ocasionar o desinteresse do aluno-espectador pela dança contemporânea. De acordo com Laurence Louppe:

A dança, sobretudo, a dança contemporânea, pode falar à imaginação de cada um sem passar por um discurso explicativo. A percepção de um corpo em movimento desencadeia possibilidades do imaginário, linhas interiores de pensamento próprias de cada um, que seria muito impertinente controlar ou mesmo orientar (LOUPPE, 2012, p. 20)

Embora considere que o exercício de leitura da dança contemporânea não seja uma tarefa fácil para quem não está familiarizado com a linguagem, concordo com a autora quando ela diz que não é pertinente controlar ou tentar orientar esta experiência. Com isso, estou querendo dizer que a mediação cultural em dança não tem a finalidade de direcionar o processo de leitura da obra, ela proporciona os meios para que isso ocorra de forma singular com cada pessoa. Ela possibilita a construção do “fio condutor” para um campo de referências ligado à obra, como diz Laurence Louppe:

A maioria das vezes, o espectador de dança contemporânea é chamado a vaguear entre manifestações, sem que um fio condutor o ligue a um campo permanente de referências ou, quando muito aliás, a um campo artístico susceptível de produzir e de despertar sensações particulares, pensamentos, estados de corpo e de consciência (LOUPPE, 2012, p. 19)

Nesse sentido, o ensino de dança via mediação cultural constrói processos artístico-educativos que conduz o aluno-espectador ao campo de referências da obra. É importante pontuar que isso ocorre de forma crítica, respeitando os modos pelos quais os estudantes conseguem acessar tais referenciais. Com relação a dança contemporânea, a autora também informa que esses processos que envolvem a “não compreensão” do espetáculo tem a ver com a falta de entendimento das rupturas epistemológicas que a dança contemporânea vem instaurando na atualidade.

É certo que a ruptura epistemológica operada pela dança contemporânea é mal percebida. Esta ruptura pretende, como veremos, que o corpo, e sobretudo o corpo em movimento, seja ao mesmo tempo sujeito, objeto e ferramenta do seu próprio saber, e é a partir dela que uma outra percepção e uma outra consciência de mundo poderão emergir (LOUPPE, 2012, p.21)

Desse modo, a dança contemporânea como um modo de organização cênica que mobiliza questões e proporciona outros modos de experiências perceptivas, solicita do espectador engajamento na partilha da experiência dentro do campo de referências que o trabalho artístico convoca. Nesse sentido, o espectador é um coautor da obra, atribuindo o seu sentido enquanto arte no momento exato do encontro. Sendo assim, a mediação cultural tem um papel importante de compreender essas rupturas epistemológicas que as obras têm instaurado e transformar isso em práticas artístico-educativas.

Etapas da prática artístico-pedagógica

De acordo com Nei Wendel (OLIVEIRA, 2011), o desenvolvimento didático-metodológico do ensino de dança via mediação cultural se dá em três fases importantes para o processo de mediação cultural: Preparação (pré-espetáculo); Apropriação (fruição do espetáculo) Reverberações (pós-espetáculo). A seguir comentarei cada um destes momentos, dialogando também com outras referências.

Preparação

De acordo com o autor, nesta etapa ocorre a sensibilização e a mobilização dos alunos no ambiente escolar. Esta etapa é muito importante para conscientizar a gestão escolar e os pais ou responsáveis dos estudantes sobre a importância do trabalho. O processo de sensibilização tem o objetivo de aproximar os estudantes do campo de referência do espetáculo, isso pode ocorrer por meios de oficinas e jogos cênicos. No caso do MedioTec - Dança, quando estávamos no início do desenvolvimento desta prática de ensino, esta etapa consistia em rodas de diálogos mobilizados por perguntas relacionadas ao nome do espetáculo e ao imaginário por ele suscitado.

No decorrer do projeto a roda de diálogo foi se tornando mais cinestésica. Começamos a colocar o corpo como protagonista da mediação cultural, a ideia consistia em vivenciar alguns elementos constituintes do espetáculo que iríamos assistir como mote da nossa preparação para a fruição. Com isso começamos a trabalhar com algumas estruturas cênicas por meio de jogos em sala de aula. Esta foi uma maneira que encontrei de tornar o processo de mediação cultural mais próximo de uma experiência que enfatize o sistema sensorio-motor. É importante o diálogo como exercício nesta etapa, mas, sem dúvida experimentar no próprio corpo esses elementos potencializou ainda mais o processo. De acordo com Mirian Celeste Martins:

A mediação cultural, como facilitadora do encontro entre arte e fruidor, precisa ser pensada como uma ação específica, como uma área de estudo singular. Percebê-la

como um canal de comunicação permite estudar seu processo, atentando para ruídos perturbadores, como de ênfases desnecessárias ou da exclusão de aspectos que poderiam tornar o encontro mais significativo. Na tessitura de sua construção não se pode esquecer que mediar implica o sujeito-fruidor como um todo. Isso significa que não se pode provocar apenas a sua face cognitiva, conscientizando-o de todas as nuances presentes na obra ou em sua relação com ela; mas, acima de tudo, é preciso promover um contato que deixe canais abertos para sensações, sentidos e sentimentos despertados, para a imaginação e a percepção, pois a linguagem da arte também fala por sua própria língua e é por ela mesma que se a lê. (MARTINS, 2012, p. 25)

A autora traz considerações importantes para pensar a mediação cultural como uma experiência cinestésica, um modo de conhecer no e pelo corpo. Portanto, não se deve reduzir a mediação a uma prática de transmissão de informações sobre a vida do artista, o histórico do grupo ou mesmo sobre como foi o processo de criação da obra. Para a autora, a mediação cultural deve promover contatos com a obra de modo que o espectador vivencie o processo de forma porosa, aberto às inúmeras leituras possíveis.

Apropriação

Esta etapa consiste na própria experiência de fruição. É o momento no qual os estudantes estão diante do espetáculo, vivenciando as sensações, as emoções, a construção de sentidos para aquilo que estão experimentando. Há algo que considero importante nesta etapa, é a convergência do acesso físico e linguístico, iniciado na fase anterior. De acordo com Flávio Desgranges:

Pode-se aprender a gostar de teatro, o difícil é ser convencido a fazê-lo (ou ser convencido a gostar de qualquer coisa). O prazer advém da experiência, o gosto pela fruição artística precisa ser estimulado, provocado, vivenciado, o que não se resume a uma questão de marketing. O despertar do interesse do espectador não pode acontecer sem a implementação de medidas e procedimentos que tornem viáveis seu acesso ao teatro. Na verdade, duplo acesso: físico e linguístico. Ou seja, tanto a possibilidade de o indivíduo frequentar espetáculos quanto a sua aptidão para a leitura de obras teatrais. (DESGRANGES, 2015, p. 29)

Para o autor, é a própria experiência de fruição que vai provocar o gosto e o desejo por outras experiências de fruição artística, mas ele adverte que é necessário provocar e estimular tal prática. Além da experiência do encontro com o espetáculo, há também o encontro com o equipamento cultural. Por este motivo, o autor nos leva a compreender que ir ao teatro diz respeito a dois acessos: o físico e o linguístico. O acesso físico envolve divulgação competente, condições de deslocamento, mobilidade urbana e segurança – pautas do direito à cidade, valor do ingresso e a relação com o espaço / equipamento cultural; e o linguístico, que diz respeito aos meios que me conduzem ao campo de referências da obra, que me aproxima dela de modo a me sentir participante da experiência.

Reverberações

Esta etapa corresponde às leituras de si e do mundo que um espetáculo de dança pode potencializar. Nela, os assuntos que a dança coloca no mundo adentram a sala de aula de diversas formas, podendo ser em formato de rodas de diálogos entre estudantes e professores, ou exercícios cênicos que façam ecoar em nossos corpos temas, questões e assuntos que nos atravessaram durante a fruição.

Mesmo que aconteça um bate papo com os artistas ao término do espetáculo, a etapa de reverberação diz respeito às ações que são vivenciadas com os estudantes na sala de aula, nesse sentido, o espetáculo não se encerra quando as cortinas se fecham. Nesta etapa, interessa-me compreender o que se passa pelo corpo quando estou diante de um espetáculo de dança. Não se trata de querer atribuir significados para os gestos dos bailarinos, ou mesmo querer decifrar o que os artistas querem dizer com tal movimento.

No meu caso, além de exercícios cênicos também formulei algumas perguntas mais cinestésicas, como: o que aconteceu com seu corpo depois que sair do espetáculo? Durante o espetáculo teve alguma cena que te trouxe um ímpeto de querer se mover com os/as bailarinos/as? O que te aconteceu durante o espetáculo? E depois que você chegou em casa, o que ficou em você? Qual parte do corpo você sentiu mais vontade de mover depois que saiu do espetáculo? Teve alguma parte do seu corpo que ficou mais presente depois da experiência?

Outra maneira que encontrei para reverberar os assuntos dos espetáculos com os estudantes foi a leitura de textos de críticas sobre o espetáculo. Percebi que a aproximação com o texto crítico possibilita uma compreensão mais expandida sobre como ler a dança. Contudo, esse processo não foi uma tarefa fácil, os estudantes do curso tinham certa dificuldade de compreensão de texto, o que deixava o processo às vezes confuso para eles. Infelizmente, realizei este exercício poucas vezes em sala de aula, devido à ausência de trabalhos críticos sobre a dança na cidade de Recife.

Por fim, constatou-se que o ensino de dança via mediação cultural teve um papel importante na inserção desses jovens no tecido cultural da cidade, eles puderam conhecer outros circuitos da arte e conscientizar-se da importância das produções artísticas e culturais das suas comunidades. Pode-se afirmar que a mediação cultural contribuiu para democratizar o acesso desses estudantes a espaços que antes não eram frequentados. Ela oportuniza o reconhecimento cultural dos sujeitos envolvidos no processo, apresenta outras perspectivas e estimula o pensamento crítico sobre si e sobre o mundo.

Referências

AQUINO, Rita Ferreira de; ASSIS, Marcelo Felipe Moreira de. **Como fazer juntos? Práticas colaborativas em mediação cultural**. Palco Giratório: Circuito Nacional. Rede Sesc de Intercâmbio e Difusão de Artes Cênicas. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. ISSN 2317-1596.

ANDRADE, Fernanda. **Mediações culturais em Dança: Encontros corporificados nos Festivais Vivadança e Fiac/2017**. 138 f. il. 2018. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2015.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MARTINS, Mirian. C.; PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

OLIVEIRA, Ney Wendell Cunha. **A mediação teatral na formação de público: o projeto Cuida Bem de Mim na Bahia e as experiências artístico-pedagógicas nas instituições culturais do Québec**. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

DANÇAS DE SALÃO E SEUS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O QUE INDICAM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS?

Helyne Soares Moura³⁰¹

Alexsander Barbozza da Silva³⁰²

Resumo

Este estudo tem como objetivo compreender como o Ensino das Danças de Salão tem sido abordado nas pesquisas brasileiras contemporâneas. Assim, organizamos o escrito em dois movimentos expressivos, intitulados como: (1) Recorte histórico das Danças de Salão e seus processos de ensino-aprendizagem e (2) Concepções sócio-filosóficas dos processos de ensino-aprendizagem em Dança. Em âmbito metodológico, esse estudo constitui-se de uma pesquisa qualitativa em educação e utilizou pesquisa exploratória tipo estado da arte para assimilar o referido fenômeno. Com a efetivação desta análise, percebemos que em grande medida as produções acerca do Ensino das Danças de Salão encontram-se aproximadas da concepção filosófica interacionista, isto é, pensando processos de ensino-aprendizagem em diálogo com as questões sociais de nosso tempo.

Palavras-chave: Dança/Educação; Processos de ensino-aprendizagem das Danças de Salão; Estado da Arte

A Título de Introdução: Uma pesquisa em percurso....

A princípio, convém salientar que esse texto se configura como um desdobramento do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Dança, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o qual venho elaborando sob a orientação do Prof. Ms. Alexsander Barbosa da Silva. O referido estudo tem como título *Fluir: uma proposta de ensino-aprendizagem das Danças de Salão*, uma vez que se propõe em compreender a proposta de ensino-aprendizagem para as Danças ditas de Salão³⁰³, intitulada como Fluir.

Com a realização do trabalho de conclusão, buscamos refletir acerca da historiografia dos processos de ensino-aprendizagem das danças ditas de salão, tensionando com as concepções sócio-filosóficas³⁰⁴ do Ensino da Dança. Isso nos permite assimilar em que ideologias os fazeres peda-

301. Artista-docente da Dança. Graduanda do curso de Licenciatura em Dança pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como professora de Dança do Ventre e das Danças de Salão no contexto não formal de ensino, tanto presencialmente na cidade de João Pessoa-PB quanto em formato remoto. - helynesoares@gmail.com

302. Artista-docente da Dança, Doutorande e Mestre em Dança pelo Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA). Especialiste em Arte-Educação pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e Licenciade em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professore substituto no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e de Dança/Arte na Escola de Referência de Ensino Médio Aníbal Fernandes (EREMAFE- Recife). - abarbozza@outlook.com .

303. Neste artigo adotaremos também o termo **danças ditas de salão** por entender que o termo Danças de Salão em grande medida não dá conta do contexto social atual em que essas danças acontecem. Por isso, ao longo do texto transitamos entre as duas formas.

304. A respeito dessa temática, iremos abordar mais adiante no texto.

gógicos das danças a dois encontram-se alicerçados e corrobora diretamente com os ensinamentos do sociólogo negro Jessé Souza (2022), ao nos sinalizar que: “[...] todo comportamento humano é influenciado, portanto, por uma ideia ainda que não necessariamente explícita, refletida ou ‘consciente’” (p. 28). Ainda assim, nos ensina que essas ideologias são elaboradas, em nosso tempo, pelas produções acadêmicas.

As reflexões acima nos levam a entender que o modo como *ensinamos e aprendemos* determinados saberes são delineados por perspectivas ideológicas hegemonicamente aceitas socialmente. Desse modo, era imprescindível entender, a partir de diferentes *lôcus* de conhecimento, como os processos de ensino-aprendizagem das Danças de Salão vêm sendo abordados em catálogos, anais, periódicos, bibliotecas de eventos nacionais e internacionais que abarcam a temática que aqui vem sendo investigada para situar a pesquisa no campo do saber.

Desse modo, foram surgindo algumas inquietações a respeito de: Como o Ensino das Danças de Salão tem sido abordado pelos/pelas/pelies pesquisadores/pesquisadoras/pesquisadores em Dança³⁰⁵? Em quais âmbitos essas vivências têm se desenvolvido? Em quais concepções essas práticas encontram-se alicerçadas? Dialogam com as tendências atuais dos processos de ensino-aprendizagem em Dança?

À vista do descrito, esse texto se direciona aos/as/es docentes das Danças ditas de Salão, de modo que se sintam interpelados/interpeladas/interpeladies a um aprofundamento histórico e político nos processos de ensino-aprendizagem desse saber dançante/educativo. Principalmente, porque acreditamos que na atualidade esse conhecimento artístico deve ser usado como meio de enfrentamento às violências sociais presentes em nosso tempo, de maneira que possa se desenvolver em práticas dançantes alicerçadas no amor pela justiça e comprometida com a mudança do *status quo*.

Sendo assim, organizamos o escrito em dois movimentos expressivos intitulado como: (1) Recorte histórico das Danças de Salão e de seus processos de ensino-aprendizagem, e (2) Concepções sócio-filosóficas dos processos de ensino-aprendizagem em Dança. Posteriormente, apresentamos o delineamento metodológico necessário para realização do objetivo proposto neste artigo. Por fim, as considerações possíveis de realizar com a efetivação deste texto.

I Movimento expressivo: Recorte histórico das Danças de Salão e de seus processos de ensino-aprendizagem

Conforme a pesquisadora Santos (2009), as primeiras danças sociais eram executadas somente por nobres e aristocratas e surgiram a partir do século XIV, popularizando-se no século XIX. Por sua vez, a autora nos ensina que o termo “Dança de Salão” só passou a ser utilizado em torno do início do século XX. Desse modo, Martins e Mendonça (2016) informam-nos que as danças ditas de salão, apesar de se modificarem ao longo do tempo, desde seu surgimento até a atualidade apresentavam-se relacionadas à função de socialização, mediando relações interpessoais, com a característica de serem realizadas a dois, hegemonicamente com pares formados por um homem e uma mulher cisgênero/cisgênera.

Nessa direção, a pesquisadora José (2005) pontua que a Dança no período renascentista passou a representar nobreza, de modo que a Dança teve importante papel na educação dos cortesãos,

305. Uma vez que este artigo foi produzido por uma mulher, buscamos feminilizar o discurso. Assim, neste texto, evito o uso do masculino genérico como posicionamento político, afirmando na linguagem marcadores de gênero comprometidos com a diversidade. Por isso, ao longo do texto, transitamos entre a variação feminina quando se trata de algo pessoal e no coletivo separados pelo sinal de barra (/), variações no masculino, feminino e gênero neutro – este último identificado com a letra “e”, incluindo neologismos.

em grande medida sobre aspectos relacionados a comportamento e etiqueta, como meio de controlar as dinâmicas políticas e sociais. Sendo assim, podemos concluir que o ensino das Danças de Salão era utilizado visando refinamento pessoal e adequação às condutas sociais.

Ainda sobre este mesmo período, José (2005) também coloca que estas danças, que se realizavam nos bailes e em grandes ocasiões da época das cortes, eram coreografadas, sendo previamente definidas, coordenadas e ensinadas pelos conhecidos como mestres de dança profissionais. Com efeito, nos leva a crer que estes processos de ensino-aprendizagem se davam basicamente no campo da memorização e reprodução de movimentos e dinâmicas, sendo mediado por profissionais da área.

Direcionando este recorte para o acontecimento destas danças no Brasil, o pesquisador Porto (2017), apoiado nas reflexões de Perna (2011), nos diz que as danças ditas de salão foram trazidas pela corte portuguesa, e, no território brasileiro, sofreram diversas transformações ao se misturar com as culturas de povos africanos, indígenas, e de outras nacionalidades europeias, desenvolvendo assim características próprias.

Sobre este cenário, Porto (2017), ainda assentado nas reflexões de Perna (2011), coloca que o Ensino da Dança passou a ser obrigatório nos colégios femininos, e nesses espaços somente as danças ditas de salão eram ensinadas, pois só haviam professores para estas danças. José (2005) também coloca que, na corte carioca, a música e a dança eram consideradas como complemento necessário à educação e às boas maneiras. Dessa forma, podemos notar que o ensino das Danças de Salão no Brasil também acontecia com perspectiva de controle dos/das/des corpos/corpas/corpes, principalmente femininos/femininas/feminines, como já acontecia na Europa desde muito antes.

Por sua vez, Melo (2016) pontua que, nesse contexto social, o Ensino das Danças de Salão passou a se estruturar também em espaços não-escolares, sendo as aulas realizadas tanto nas residências dos/das/des interessados/interessadas/interessades como também em salas comerciais, por exemplo. A alta sociedade carioca se interessava em aprender o que havia de novo trazido por pessoas vindas do exterior, inclusive novas coreografias internacionais trazidas por professores de dança (JOSÉ, 2005).

Em se tratando do século seguinte, José (2005) destaca que a partir dos anos 1940 houve uma propagação do Ensino das Danças de Salão no Brasil, com destaque para a atuação de profissionais nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Dessa maneira, percebe-se que, até os dias atuais, o ensino das danças ditas de salão permanece majoritariamente nos espaços não-escolares, ou seja, em contexto não formal. Além disso, continuam direcionadas ao público adulto e com caráter de socialização.

Dessa forma, também é possível notar que, em grande medida, os processos de ensino-aprendizagem comumente apresentados para estas danças não tem como objetivo proporcionar reflexões acerca do/da/de corpo/corpa/corpe ou a construção de criticidade, caracterizando-se assim como processos que ocorrem no modelo tradicional de ensino. Por sua vez, entendemos que o contexto sócio-cultural brasileiro vem se transformando ao longo do tempo, e que há outras demandas e formas de pensar o Ensino da Dança, para além da reprodução de técnicas e coreografias. E é esse sentimento que nos interpela a investigar quais possibilidades metodológicas vêm ocorrendo no cenário brasileiro acerca do ensino-aprendizagem das Danças de Salão.

A seguir, destacaremos algumas concepções sócio-filosóficas que influenciaram os processos de ensino-aprendizagem em Dança.

II Movimento Expressivo: Concepções sócio-filosóficas dos processos de ensino-aprendizagem em Dança

Como foi exposto acima, neste movimento expressivo destacaremos concepções sócio-filosóficas que tiveram influência sobre os processos de ensino-aprendizagem em Dança. No texto *O Curso de Dança na Educação e a Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro, 1970 -1975)*, Alexsander Barbozza da Silva e Letícia Damasceno (2022) nos sinalizam que a Dança/Educação é o campo da Dança que se dedica em compreender os processos de ensino-aprendizagem dessa linguagem artística para o âmbito formal, não-formal e informal. Além disso, salienta-nos que essa área do conhecimento encontra-se organizada pelos seguintes princípios: Político, Sócio-filosófico e didático-metodológico.

Por sua vez, Barbozza e Damasceno (2022) nos indica que o princípio sócio-filosófico refere-se: “[...] às correntes filosóficas nas quais estão assentadas as teorias-práticas pedagógicas em Dança e que refletem as necessidades de um determinado tempo social” (p. 3). Isto significa que os modos de pensar o Ensino da Dança relacionados a cada pensamento filosófico que abordaremos traduzem uma busca por tensionar as inquietações vivenciadas nos diversos contextos sócio-culturais ao longo da história.

Para tanto, as docentes Gehres (2008) e Souza (2010) nos ensinam que os processos de ensino-aprendizagem em dança se estruturam alicerçados em três correntes filosóficas, são elas: (1) Racionalista; (2) Empirista e (3) Interacionista. Na tentativa de ampliar essas discussões, Barbozza e Aquino (2021) nos salienta que a concepção Racionalista se baseia em pressupostos demonstrados inicialmente por Platão (427-347 a.C.), com o conceito do Inatismo, e retomados por René Descartes (1596-1650), que defendia a educação por meio da razão. Assim, para Gehres (2008), essa perspectiva se encontra dividida em dois modelos: Tradicional e Científico.

No modelo Tradicional, os processos de ensino-aprendizagem da Dança estruturam-se por meio do ensino de técnicas, e tem por finalidade formar dançarinos/dançarinas/dançarines e disciplinar corpos/corpos/corpes (SOUZA, 2010). Por sua vez, o modelo científico ainda se subdivide em Dança como Movimento e como Arte, segundo Barbozza e Aquino (2021): no primeiro, Dança como Movimento, as práticas de Ensino da Dança são organizados e direcionados a fim de proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências motoras; no segundo, Dança como Arte, os processos pedagógicos se dão pela execução, criação e apreciação em Dança.

Diante do exposto, e como apresentamos no primeiro movimento expressivo, historicamente o Ensino das Danças de Salão tem ocorrido alinhado à concepção Racionalista, hegemonicamente de acordo com o modelo Tradicional, isto é, por meio de técnicas e com o objetivo de disciplinar corpos/corpos/corpes. Dessa maneira, nos sentimos provocados a entender o porquê destas práticas ainda se manterem com tanta recorrência neste formato até os dias de hoje, apesar dos novos modos de ensinar essa linguagem artística, paralelamente com as mudanças no contexto sócio-cultural.

No que se refere às concepções Empiristas, que têm seus primeiros vestígios no pensamento de Aristóteles (384-322 a.C.) e retomada com outras significações no escritos dos filósofos John Locke (1632-1704) e David Hume (1711-1776), Barbozza e Aquino (2021) nos trazem que estas surgem em confronto aos paradigmas Racionalistas, e seus pensadores acreditavam que os seres humanos são como uma “tábula rasa” ao nascer, construindo o conhecimento através das experiências. Nesta conjuntura, os novos caminhos para o Ensino em Dança foram direcionados principalmente por Isadora Duncan (1877-1927) e Rudolf Laban (1879-1958), em grande medida, através de processos de ensino-aprendizagem em Dança que se davam por meio da expressão, de estímulos dos sentidos, da improvisação e de seus elementos, visando formar pessoas sensíveis, livres e criativas (BARBOZZA E DAMASCENO, 2022).

Posteriormente, surgem as concepções Interacionistas, com uma proposta relacionada a elementos pós-modernistas, e que se refletem no Ensino da Dança como uma ampliação das perspectivas defendidas por Laban (BARBOZZA E AQUINO, 2021). No cenário brasileiro, Barbozza e Aquino(2021) destacam como representante do pensamento interacionista a artista-docente Isabel Marques, que propôs inicialmente um diálogo entre os estudos de Laban e do educador Paulo Freire (1921-1997), e, posteriormente, uma articulação com a Abordagem Triangular elaborada por Ana Mae Barbosa, resultando na proposta metodológica intitulada **Caleidoscópio do Ensino da Dança**. Nesta proposta, uma das contribuições de Marques é deslocar o Ensino da Dança para uma abordagem que dialoga com o contexto dos/das/des discentes e das relações destes com o mundo, permitindo a formação de pessoas sociais capazes de intervir de forma crítica e questionadora na cena social (BARBOZZA E AQUINO, 2021).

Perante o exposto, e entendendo que as danças ditas de salão têm estado sempre relacionadas a dimensões sociais, acreditamos que haja uma demanda por ampliar as reflexões acerca das abordagens para o ensino destas danças para além do tecnicismo e que dialogue com o contexto sócio-cultural atual. Logo abaixo, iremos descrever a o delineamento metodológico necessário para efetivação deste escrito.

Coreografias metodológicas: Um *Estado na Arte* nas produções contemporâneas acerca dos processos de ensino-aprendizagem das Danças de Salão em território brasileiro

Conforme foi salientado em diversas partes do texto, este escrito tem como objetivo compreender como o Ensino das Danças de Salão tem sido abordado nas pesquisas brasileiras contemporâneas. O fenômeno investigado necessitou que adotássemos neste trabalho uma abordagem de pesquisa qualitativa, já que segundo Minayo (2008):

O método qualitativo é adequado aos estudos da história das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que humanos fazem durante suas vidas, de forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmo, sentem e pensam (p. 57).

Posto isso, desejamos assimilar como vem sendo construído o campo do Ensino das Danças de salão em território brasileiro, as representações, os fenômenos observados, as reflexões temporais reproduzidas em diversos contextos históricos e para se alcançar o objetivo deste estudo será necessário fazer a pesquisa do tipo *Estado da Arte*. Para tanto, as docentes Romanowski e Ens (2006) nos indicam que:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (p. 39).

De certo modo, essa pesquisa nos possibilita assimilar como os/as/es pesquisadores/pesquisadora/pesquisadores abordam os processos metodológicos para o Ensino das Danças de Salão, como constroem seus referenciais e que reflexões conseguem elaborar a respeito dos processos de ensino-aprendizagem dessas danças com as questões emergentes de nosso tempo.

Abaixo, apresentaremos o percurso do *Estado da Arte* na busca por atingir os objetivos propostos.

Análise de dados: Um *Estado da Arte* nos processos de ensino-aprendizagem das Danças de Salão.

Seguindo neste percurso, para obtermos um panorama sobre como o ensino-aprendizagem das Danças de Salão tem sido abordado no campo das produções científicas brasileiras, exploramos: (1) Trabalhos de Conclusão de Curso do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba (DAC/UFPB); (2) Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA); (3) Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE); e (4) Federação de Arte Educadores do Brasil (ConFAEB).

O Departamento de Artes Cênicas da UFPB é constituído pelo Curso de Licenciatura em Dança, criado em 2013, junto com os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Teatro. Ao consultar o repositório dos trabalhos de conclusão de curso do departamento, entre os anos de 2018 a 2022, e que estão disponíveis para consulta pública, foram encontrados quarenta e cinco (45) estudos. Dentre eles, apenas três (03) eram direcionados às danças ditas de salão, sendo um deles com a temática relacionada a Gênero, e os outros dois relacionados a práticas de ensino destas danças (4,44%).

Estes dois trabalhos apontados trazem como temática abordagens somáticas na prática de ensino destas danças: *Contribuições dos princípios do método pilates no zouk brasileiro* (SOARES, 2019) e *Os abraços e suas relações afetivas nas danças de salão na escola Cenário Arte e Cultura de João Pessoa* (VALENTINO, 2020). Os referentes estudos buscam refletir acerca das relações humanizadoras que podem ocorrer por via dos processos de ensino-aprendizagem das Danças de Salão, como também pensar em uma concepção mais sensível de perceber o/a/e corpo/corpa/corpe na prática dessas danças. Em grande medida, se aproxima um pouco das concepções Empiristas do Ensino da Dança.

Com base em minha experiência como discente do curso de Licenciatura em Dança da UFPB, é possível deduzir que há mais trabalhos de conclusão que não estão disponibilizados no repositório institucional. Desse modo, esta realidade convoca as pessoas pesquisadoras em dança a publicarem seus estudos no repositório da instituição, com efeito, disponibilizando-os para consulta e com atenção às escolhas das palavras-chaves para favorecer os mecanismos de busca.

A ANDA é uma associação civil, sem fins lucrativos, fundada em 2008, de natureza científica, que congrega pesquisadores/pesquisadoras/pesquisadores, centros e instituições empenhadas em promover, incentivar, desenvolver e divulgar pesquisas no campo da Dança. Por sua vez, encontra-se organizado em onze comitês temáticos, são eles: (1) Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades; (2) Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras; (3) Dança e Cibercultura; (4) Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos; (5) Somática e Prática como Pesquisa em Dança; (6) Relatos de experiência com ou sem demonstração artística; (7) Interfaces da dança com a educação somática e a saúde; (8) Dança, memória e história; (9) Dança em Múltiplos Contextos Educacionais; (10) Formação em Dança; (11) Corpo e Política: implicações e conexões em danças.

Ao analisarmos os anais disponíveis para consulta na ANDA, entre os anos de 2011 a 2022 (exceto no ano de 2020, cujas pesquisas foram compiladas e disponibilizadas em formato de e-books³⁰⁶), identificamos que foram publicados 1.506 trabalhos, sendo a maior quantidade de publicações no ano de 2021, com trezentos e dezenove (319) produções (21,18%). Neste panorama, identificamos

306. Disponíveis em: <<https://portalanda.org.br/publicacoes/>> . Acesso em: 26 jun. 2023.

o quantitativo de trinta e um (31) trabalhos acerca das danças ditas de salão (2,06%), que se desdobram nos seguintes temas: Processos de ensino-aprendizagem; Estudo do movimento; Criação cênica; Gênero; Levantamento bibliográfico; Formação docente; Videodança; Decolonialidade; Dança de salão brasileira; Pandemia; Práticas terapêuticas, Abordagens Somáticas e Inclusão. Dessas pesquisas exploradas, apenas cinco (05) referem-se à temática aqui investigada, como abordaremos abaixo.

Nos escritos *Uma Proposta de Reformulação em Práticas Dicotômicas nos Processos de Ensino e Aprendizagem das Danças de Salão* (FEITOZA, 2011) e *Cocondução por Procedimento Metafórico do Corpo: proposições para o processo educacional das danças a dois* (RENGEL E KARLOS, 2014), as pessoas autoras abordam a ampliação dos processos de condução nas danças a dois, e apresentam como proposta uma prática de ensino que busca romper com perspectivas dualistas sobre o/a/e corpo/corpa/corpe na dança a fim de desenvolver uma relação de cooperação na realização da dança em par.

A pesquisa *Amefricanizar e Afrocentralizar: o Ensino das Danças de Salão por uma perspectiva Feminista Decolonial* (FREIRE, 2021) visa trazer uma perspectiva de ensino das Danças de Salão que resgate o protagonismo negro na história dessas danças. A publicação não traz detalhes acerca da prática de ensino-aprendizagem por se tratar de uma pesquisa em andamento. Por sua vez, o texto intitulado *Dança a dois e pessoas com deficiência visual: relato de experiência de atividade de ensino no curso de Licenciatura em Dança* (OLIVEIRA E MARQUES, 2021) traz como temática a inclusão na Dança. No escrito, são apresentados aspectos das práticas de ensino das Danças de Salão, especificamente o Forró, realizadas pelo professor Darilson Cassiano para pessoas com deficiência visual. É destacada a utilização de audiodescrição como ferramenta metodológica, entretanto o trabalho não traz outros detalhes acerca da prática.

Por fim, identificamos o trabalho *Samba de Gafieira: o “passo básico” por dentro de Histórias de Dança* (SOARES E BUARQUE, 2022), que, apesar de não conseguirmos acessar a publicação completa ou o resumo deste (não estavam disponíveis nos anais de 2022), ainda assim optamos por incluí-lo dentre estes relacionados, pois os termos “Ensino” e “Danças de Salão” estavam entre suas palavras-chave.

Em meio a estas publicações acima descritas, pudemos perceber a presença de propostas de ensino-aprendizagem das Danças de Salão que visam ir além das perspectivas tradicionais, buscando dialogar com demandas socioculturais contemporâneas e ampliar compreensões sobre corpo/corpa/corpe e sobre a própria dança. Sendo assim, percebemos a ocorrência de abordagens que tendem a se aproximar da perspectiva Interacionista do Ensino da Dança.

Uma outra consulta que realizamos foi na Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), criada em 21 de abril de 1998 com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Centro de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CADCT/BA), e participação de lideranças representativas das Artes Cênicas (Teatro e Dança) de todo o Brasil. Encontrando-se organizadas nos seguintes Grupos de Trabalhos: (1) Artes Cênicas na Rua; (2) Artes Performativas, Modos de Percepção e Práticas de Si; (3) Circo e Comicidade; (4) Dramaturgia, Tradição e Contemporaneidade; (5) Etnocenologia; (6) Estudos da Performance; (7) Grupo de Pesquisadores em Dança; (8) História das Artes e do Espetáculo; (9) Mito, Imagem e Cena; (10) Mulheres da Cena; (11) O Afro nas Artes Cênicas: performances afro diaspóricas em uma perspectiva de decolonização; (12) Pedagogia das Artes Cênicas; (13) Poéticas Espaciais, Visuais e Sonoras; (14) Processos de Criação e Expressão Cênicas; (15) Teorias do Espetáculo e da Recepção; (16) Territórios e Fronteiras da Cena; (17) Fórum de Pesquisas em Processo; (18) Pesquisas de Graduação; e (19) Mesas Temáticas.

Realizamos uma sondagem dos anais dos anos 2000 até 2021. Neste processo identificamos a indisponibilidade de acesso aos textos publicados entre os anos de 2000 a 2006, e também dos

anos de 2015 e 2010³⁰⁷. No total, constatamos que os anais da ABRACE são compostos por três mil trezentos e cinquenta e seis (3.356) trabalhos, sendo no ano de 2010 a maior quantidade de publicações, totalizando quinhentos e setenta e três (573) pesquisas (17,07%). Dentre o total de publicações identificamos que quinhentas (500) destas possuíam temática relacionada à Dança (14,9%).

Por sua vez, detectamos oito (08) trabalhos referentes às Danças de Salão, correspondendo a 0,24% do total de publicações, que perpassam pelas temáticas: Processos de ensino-aprendizagem; Gênero, Prática social; Expressão cênica e Qualidade de vida. Dentre esses, foi possível localizar a existência de um (01) escrito relativo ao Ensino das danças a dois, intitulado *Iniciação à dança a dois – o contato: oficina de recepção aos licenciandos em dança da UFPE* (OLIVEIRA et. al. 2021). O trabalho traz a vivência de uma oficina de iniciação às danças a dois com uma proposta de ensino-aprendizagem voltada a desenvolver a conexão entre os pares para dançar, entretanto sem o propósito de focar em códigos ou em um estilo em específico dessas danças. Além disso, é adotada uma conduta de ampliação acerca dos papéis desempenhados nas danças ditas de salão, buscando desvincular o papel de conduzir ou ser conduzido/conduzida/conduzide a um gênero determinado.

Dessa maneira, novamente é possível perceber uma proposta de Ensino das Danças de Salão que busca ampliar as perspectivas acerca da prática destas danças, como em relação aos padrões heteronormativos. Sendo assim, acreditamos que esta proposta se aproxima das concepções Intencionistas no Ensino da Dança, uma vez que encontra-se relacionada às questões de gênero, isto é, uma construção que é elaborada nos arranjos sociais.

Posteriormente, investigamos o ConFAEB, criado em 1987, com o objetivo de reunir ações de professores/professoras/professorias e pesquisadores/pesquisadoras/pesquisadorias responsáveis por uma considerável produção de conhecimento acerca de temas da Educação Básica, do Ensino Superior e da Pós-Graduação, bem como processos educativos informais e não-formais das linguagens das Artes. Nessa direção, identificamos disponíveis para consulta os anais publicados nos anos 1995, 2001, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2021. Apesar de localizarmos pesquisas referentes ao Ensino da Dança, não foi possível identificar nenhum trabalho relativo à temática aqui investigada.

Sendo assim, entendemos que a ANDA é o local que abrange mais pesquisas em relação ao ensino-aprendizagem das Danças de Salão (0,5%), e em segundo lugar, temos a ABRACE (0,1%). A respeito do repositório do Departamento de Artes Cênicas da UFPB, apesar de identificarmos trabalhos que têm relação com práticas de ensino (4,44%), estes apresentam-se mais relacionados a abordagens somáticas. E, por fim, no ConFAEB não identificamos nenhuma pesquisa referente à temática aqui investigada.

Mediante o exposto, fica perceptível o quanto ainda é escassa a produção científica brasileira referente ao ensino-aprendizagem das Danças de Salão. É notável que há inquietações urgentes em relação a aspectos tradicionais que ainda se mantêm no ensino e na prática destas danças. Sendo assim, acreditamos que haja outras práticas de ensino sendo desenvolvidas com estes entendimentos, além das identificadas nesta pesquisa.

Considerações (quase que) finais

Como foi evidenciado ao longo deste escrito, este trabalho se propõe a compreender como os processos de ensino-aprendizagem das danças ditas de salão vêm sendo abordados em pesquisas científicas brasileiras contemporâneas, para situar esta pesquisa no campo do saber.

307. Não foi possível entender o porquê deste fenômeno nestes anais.

Partindo de um panorama histórico sobre o ensino-aprendizagem das Danças de Salão, identificamos que, até os dias atuais, este tem ocorrido no Brasil majoritariamente no modelo tradicional. Sendo assim, buscando ampliar as reflexões sobre o Ensino da Dança, destacamos três concepções sócio-filosóficas que influenciaram os processos de ensino-aprendizagem em Dança: Racionalista, Empirista e Interacionista (GEHRES, 2008; SOUZA, 2010). A partir da dessas concepções, e entendendo que as danças ditas de salão têm relação, desde suas origens, com as dimensões sociais, acreditamos haver uma demanda por ampliar as perspectivas em relação ao ensino destas danças para além das práticas tecnicistas, que dialoguem com o contexto sociocultural atual.

Na tentativa de obtermos um panorama sobre como vem sendo abordado o Ensino das Danças de Salão no campo das produções científicas brasileiras, exploramos: (1) Trabalhos de Conclusão de Curso do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba (DAC/UFPB); (2) Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA); (3) Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE); e (4) Federação de Arte Educadores do Brasil (ConFAEB).

A partir dos trabalhos identificados, percebe-se que há um interesse por ampliar ou até romper com aspectos tradicionais das danças ditas de salão. Isto se evidencia a partir das temáticas e abordagens propostas nas pesquisas para o ensino destas danças, que têm buscado diálogo com questões sociais atuais. Entretanto, também é notável a escassez de produções científicas na área do ensino-aprendizagem destas danças, sendo apenas (0,5%) das publicações na ANDA, (0,1%) na ABRACE, no repositório do Departamento de Artes Cênicas da UFPB, com (4,44%) dos trabalhos relacionados a abordagens somáticas, e nenhuma pesquisa identificada no ConFAEB.

Dessa forma, é possível vislumbrar a relevância deste estudo para o campo das danças ditas de salão, não somente como contribuição para que haja ampliação do número de publicações acerca desta temática, mas também como uma potencial ferramenta para estudo e desenvolvimento das Danças de Salão e seus processos de ensino-aprendizagem.

Referências

BARBOZZA, Alexsander da Silva; AQUINO, Rita Ferreira de. **Ensino da Dança hoje:** em qual realidade nos encontramos?. (Anais) 8º Encontro de Pesquisas Educacionais de Pernambuco (EpePE), Recife: 2021. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/83415>>. Acesso em: 03 jun. de 2023.

BARBOZZA, Alexsander da Silva; DAMASCENO, Letícia. **O Curso de Dança na Educação e a Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro, 1970 - 1975).** Educação. Santa Maria. v. 47. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>>. Acesso em: 03 jun. 2023.

FEITOZA, Jonas Karlos. **Uma Proposta de Reformulação em Práticas Dicotômicas nos Processos de Ensino e Aprendizagem das Danças de Salão.** (Anais) do II Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA): Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://proceedings.science/anda/anda-2011/trabalhos/uma-proposta-de-reformulacao-em-praticas=-dicotomicas-nos-processos-de-ensino-e-a?lang-pt-br>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FREIRE, Francisca Jocélia de Oliveira. **Amefricanizar e afrocentralizar:** o ensino das danças de salão por uma perspectiva feminista decolonial. (Anais) do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) - 2ª Edição Virtual: Salvador, 2021. Disponível em: <<https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/amefricanizar-e-afrocentralizar-o-ensino-das-dancas-de-salao-por-uma-perspectiva?lang=pt-br>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

GEHRES, Adriana F. **Corpo-Dança-Educação: na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais.** Instituto Piaget: Lisboa, 2008.

JOSÉ, Ana Maria de São. **Samba de Gafieira:** corpos em contato na cena social carioca. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro e Dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/27037/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20de%20Ana%20Maria%20de%20S%C3%A3o%20Jos%C3%A9.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MARTINS E MENDONÇA, Gulnare de Oliveira Ramos. **A Dança de Salão no processo de composição coreográfica em Jomar Mesquita**. Dissertação (Mestrado em Performance Artística - Dança) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. 2016. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/11969/1/A%20Dan%C3%A7a%20de%20Sal%C3%A3o%20no%20Processo%20de%20Composi%C3%A7%C3%A3o%20Coreogr%C3%A1fica%20em%20Jomar%20Mesquita.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2023.

MELO, Victor Andrade. **Experiências de ensino da Dança em cenários não escolares no Rio de Janeiro do século XIX (décadas de 1810-1850)**. Movimento, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 497-508, abr./jun. de 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/56852/37380>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

OLIVEIRA, Camila Leonardo Quirino; MARQUES, Ana Cristina Oliveira. **Dança a dois e pessoas com deficiência visual**: relato de experiência de atividade de ensino no curso de Licenciatura em Dança. (Anais) do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) - 2ª Edição Virtual: Salvador, 2021. Disponível em: <<https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/danca-a-dois-e-pessoas-com-deficiencia-visual-relato-de-experiencia-de-atividade?lang=pt-br>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

OLIVEIRA, Camila Leonardo Quirino de; SANTOS, Bianca Roberta Santana dos; JUNIOR, Arnaldo José de Siqueira. **Iniciação à dança a dois - o contato**: oficina de recepção aos licenciandos em dança da UFPE. (Anais) Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE): Campinas, 2021. Disponível em: <<https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/5333>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

PERNA, Marco. **Samba de Gafieira e a Dança de Salão Carioca**. 1. ed. Rio de Janeiro: O Autor, 2001.

PORTO, Robson Teixeira. **GAFIEIRA CLUB**: um olhar sobre a formação de professores de Dança de Salão no espaço não formal de ensino. Trabalho de Conclusão de Curso (curso de Dança-Licenciatura), Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). 2017. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/danca/files/2014/06/Porto_-Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2023.

RENGEL, Lenira; KARLOS, Jonas. **Cocondução por do Procedimento Metafórico do Corpo**: Proposições para o Processo Educacional das Danças a Dois. (Anais) do III Congresso Científico Nacional de Pesquisadores

em Dança (ANDA): Salvador, 2014. Disponível em: <<https://proceedings.science/anda/anda-2014/trabalhos/coconducao-por-do-procedimento-metaforico-do-corpo-proposicoes-para-o-processo-e?lang=pt-br>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”**. Revista Diálogo Educacional: Curitiba, v. 6, n. 19. 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SANTOS, Solange Gueiros dos. **“Penso, Logo Danço”**: método para ensino de Dança de Salão. Trabalho Complementar de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.dancadesalao.com/agenda/METODOPARAENSINODEDANCADESALAO-TCC-SOLANGE-FINAL17Fev2009.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2023.

SOARES, Camila Kelly Pereira. **Contribuições dos princípios do método pilates no zouk brasileiro**. Trabalho de Conclusão de Curso (curso de Dança - Licenciatura), Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba (DAC/UFPB). 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19748>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SOARES, Samara Vicença do Nascimento; BUARQUE, Isabela. **Samba de Gafieira: o “passo básico” por dentro de Histórias de Dança**. (Anais) do VII Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA): Salvador, 2022. Disponível em: <<https://proceedings.science/anda/anda-2022/trabalhos/samba-de-gafieira-o-passo-basico-por-dentro-de-historias-de-danca?lang=pt-br>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SOUZA, Ana. Paula Abrahamian de. **Corpos que dançam dentro e fora da escola**: discursos pela interculturalidade na dança no ensino. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE). 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4154/1/arquivo258_1.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2023.

SOUZA, Jessé. **Brasil dos humilhados**: uma denúncia da ideologia elitista. - 4ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2022.

VALENTINO, Tiago de Pontes. **Os abraços e suas relações afetivas nas danças de salão na escola Cenário Arte e Cultura de João Pessoa**. Trabalho de Conclusão de Curso (curso de Dança - Licenciatura), Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba (DAC/UFPB). 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19584>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

O ENSINO DE SÓLIDOS GEOMÉTRICOS ATRAVÉS DA DANÇA

Jaelson Dantas Da Silva³⁰⁸

Stefany Gomes Ribeiro³⁰⁹

Resumo

Este artigo discute a interdisciplinaridade da matemática e da dança em conjunto como forma possível de compreender como ambas podem trabalhar juntas para proporcionar uma educação envolvente e divertida sobre sólidos geométricos do 9º Ano do Ensino Fundamental do Sesc Ler Goiana. Argumentamos que a dança pode ajudar os alunos a aprender matemática de uma maneira diferente das palestras, livros e exercícios tradicionais. Como a dança permite que os alunos explorem a matemática de uma maneira dinâmica e diferente das aulas tradicionais, livros e exercícios, ela também pode ajudar os alunos a aprender matemática. Apresentado 4 pequenos vídeos como resultado de longo processo de construção de um saber. Assim mostrou plausível um trabalho criativo, prazeroso, colaborativo e interacional entre alunos/professores em prol de uma aprendizagem sem complicação. Onde a relação entre as disciplinas são entrelaçadas e possuem enormes raízes profundas e de todo o tipo, bastando, em apenas os profissionais cavar para se aventurar neste meio.

Palavras-chaves: matemática, dança, interdisciplinaridade, sólidos geométricos.

Introdução

Este artigo discute a relação possível e existente entre a matemática e a dança como meio de proporcionar a aprendizagem satisfatória dos alunos sobre sólidos geométricos, pelo processo da interdisciplinaridade e dinâmica diferente do causal da sala de aula tradicional.

Durante as aulas de danças contemporânea do Núcleo de Pesquisa em Dança do Sesc Ler Goiana, posteriormente nomeado como o Grupo *Mo(em)Dança*, observou que a instrutora de dança sempre pedia que fossem realizados movimentos correlacionados ao conhecimento matemático, muitas vezes sem perceber que estava utilizando-o, e, por outras vezes, fazendo ênfase que era necessário determinado conhecimento. Logo, foi pensado que poderia se fazer uso desses movimentos para estudar matemática.

Assim como Spanghero (2014) diz na sua obra:

Sabemos, ainda, que há várias formas de aprender algo que não se sabe e diferentes pessoas aprendem de diferentes formas. O aprendizado sinestésico/pelo movimento e através da atividade física é um tipo de proposta que atua através da memória contextual que é acessada por um gancho linguístico ou simbólico, e

308. Graduado em Licenciatura em Matemática, Universidade de Pernambuco – UPE, Nazaré da Mata, PE. Pós-graduado em Ensino de Matemática, Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, SP. e-mail: <jdantas@sescpe.com.br>

309. Graduada em Licenciatura em Dança, Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Pós-graduada em Dança Educacional e Inclusão, Faculdade Censupeg- Joinville,SC. email <sbribeiro@sescpe.com.br>

traz à tona toda a situação vivenciada no passado onde se aprendeu alguma coisa (Spanghero, 2014, p. 127).

Muitos professores introduzem o conteúdo para seus alunos de maneira tradicionalmente monótona: quadro branco, livro e exercícios, ficando cada vez mais caótico este modelo de ensino, podendo explorar a matemática de modo diferente e dinâmico, entre tantos meios, defendemos que a dança pode contribuir para que ocorra a aprendizagem significativa.

A relação da matemática/dança é enorme, mas, infelizmente, pouco explorada no Brasil e no mundo. Nos Estados Unidos, por exemplo, a professora Rosenfeld (2013) criou sua própria linguagem de códigos (padrões) para ensinar matemática (ou dança, se preferir). Ela fez uso da dança percussiva para ensinar matemática aos seus alunos do Ensino fundamental- através do programa chamado *Math in Your Feet* (“Matemática em seus Pés”, tradução livre). Através de padrões de passos de dança, os alunos aprenderam sobre conceitos como: “congruência, simetria, ângulos, reconhecimento de padrões, símbolos e coordenadas entre outros”.

Na observação/vivência de aulas de dança contemporânea, observamos que a matemática estava (e está) sempre presente. Neste sentido, o professor pode fazer uso dessa relação entre dança e matemática a fim de fortalecer os conteúdos que normalmente são estudados de forma descontextualizada do mundo e do próprio aluno.

Apesar das diversas tentativas de ressignificação do estudo da matemática, há, ainda, uma notável falta de proximidade desses conteúdos em relação ao aluno que a estuda. Considerando essa problemática, aproximar a matemática ao corpo do próprio educando fará com que o entendimento dessa disciplina seja mais significativo em relação aos processos de ensino-aprendizagem.

Pode-se relacionar, portanto, o estudo da matemática em relação dança a fim de ressignificar o ensino e contextualizar com os conhecimentos do corpo. Fundamentando as relações entre matemática/dança ao ensino e apontar caminhos entre o estudo da matemática em relação à dança.

Matemática e dança: A relação

A matemática e a dança, duas áreas tão distintas à primeira vista, apresentam muitos pontos em comum que podem ser explorados e compreendidos por pessoas de diferentes idades e habilidades. Através da prática da dança, é possível desenvolver habilidades matemáticas como a percepção espacial, a organização de sequências, a contagem rítmica, além de proporcionar o entendimento da geometria e das proporções.

Martinez (2018) na defesa do seu trabalho que a interdisciplinaridade entre dança e matemática desenvolvem de atitudes, conceitos matemáticos e capacidades transversais, em especial, de representação matemática, pelos alunos usando este contexto para obter o sucesso na aprendizagem.

A dança é uma arte que nasceu das formas e movimentos do corpo humano, procurando criar harmonia e beleza a partir de gestos e movimentos precisos. A matemática, por sua vez, é uma disciplina que busca explorar as relações entre números, formas e estruturas para entender o mundo ao nosso redor. Mas, ao contrário do que muitos pensam, não há uma relação oposta entre essas áreas, mas sim uma interação muito forte.

Ao aprender a dançar, o aluno passa a compreender conceitos matemáticos de maneira mais prática, como a relação entre os movimentos, as proporções e as dimensões do espaço. Além disso, a dança também estimula o raciocínio lógico e a resolução de problemas, habilidades importantes na resolução de problemas matemáticos.

Para Martinez (2018) fala que os alunos podem ter maior sucesso quando lhes são proporcionados contextos significativos para o desenvolvimento das suas capacidades e para a aquisição de conhecimentos que permitam uma abordagem integrada de diversas áreas. O uso da dança na matemática ou ao contrário faz com que tenha mais significado a aprendizagem.

Na história da dança ocidental, a dança moderna foi pioneira em introduzir processos não convencionais para se pensar a utilização do espaço cênico e a compor coreografias. Merce Cunningham foi o primeiro coreógrafo a utilizar uma espécie de análise combinatória em seus trabalhos. Os movimentos eram previamente trabalhados nos ensaios, mas a cada apresentação seguiam uma ordem diferente, pois eram sorteadas pouco antes de iniciar o espetáculo, fazendo assim cada bailarino pensar rapidamente como combinar os diversos movimentos seguindo uma ordem lógica e coesa. Já na contemporaneidade a dança busca interagir ainda mais com essa ciência introduzindo até tecnologias digitais e códigos de programação, como é o caso do grupo de dança contemporânea brasileiro Cena 11, que aguçava muito bem essa interlocução nos seus trabalhos.

É fácil perceber como a dança e a matemática podem enriquecer a vida e o aprendizado dos alunos, como Martinez (2018) discute. O ensino dessas disciplinas combinadas é benéfico e eficaz, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas e emocionais, promovendo um aprendizado completo e especializado. A matemática e a dança se mostraram independentes, mas complementares, fornecendo uma nova perspectiva e encorajando a interação criativa e associativa entre disciplinas.

A matemática sempre foi vista como uma disciplina racional, lógica e desprovida de emoção, enquanto a dança é frequentemente caracterizada como uma forma de expressão artística que é desprovida de lógica matemática. No entanto, recentes abordagens interdisciplinares à matemática e à dança demonstrou que existe um vínculo fundamental entre essas duas disciplinas aparentemente diferentes. Como Hora e Carrasco (2018) demonstra em seu trabalho que as disciplinas estão inseridas em diferentes locais que não só na sala de aula.

A dança é uma forma de expressão do corpo humano que tem uma história rica datada antes das primeiras formações das sociedades humanas. Em sua essência, é uma atividade física que requer habilidade, técnica, fluidez e expressão artística. A dança também é uma forma de expressão que desafia as leis da gravidade, do movimento e da física, embora movimentos semelhantes sejam encontrados em outras áreas, como a matemática pura.

As Diretrizes para Educação Integral do Sesc (2019), traz como a primeira proposição:

Desenvolver estratégias de aprendizagem adequadas às etapas de ensino, campos de experiências e áreas do conhecimento, que envolvam a mobilização de múltiplas linguagens, recursos didáticos e espaços, favorecendo não só o desenvolvimento cognitivo, mas todas as dimensões de formação do estudante (SESC, 2019, p 18).

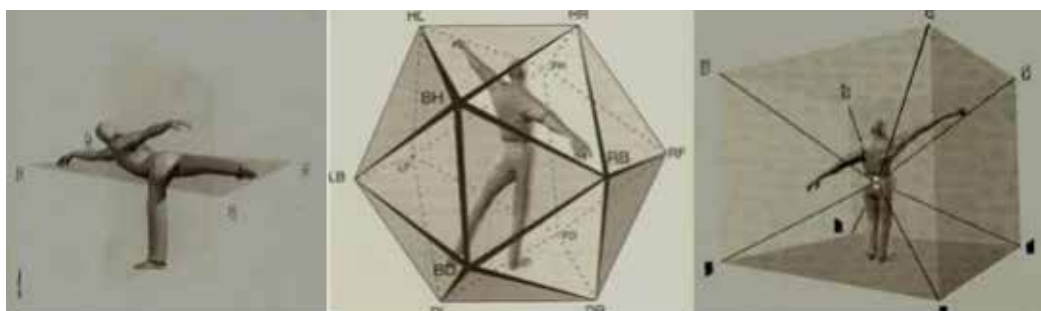
Segundo o SESC (2019) o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que sejam apropriadas para níveis educacionais, ambientes experienciais e domínios baseados no conhecimento e envolvam a mobilização de inúmeras linguagens, recursos instrucionais e espaços de aprendizagem para promover não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também todos os outros aspectos do desenvolvimento humano.

A matemática é uma disciplina que aborda questões lógicas e abstratas e é aplicada em muitas áreas da vida cotidiana, como economia, engenharia, saúde, tecnologia e até em artes como a música e o desenho. A matemática tem sido associada à estabilidade, precisão e organização, enquanto a dança tem sido vista como uma forma de expressão emocional e subjetiva.

Embora pareçam completamente diferentes, a dança e a matemática possuem algumas semelhanças. Ambas requerem habilidades cognitivas superiores, como atenção, memória, percepção e pensamento lógico. Em muitas danças, o movimento é organizado em padrões rítmicos bem estruturados, enquanto na matemática, a estrutura e os padrões são a pedra angular.

Uma das áreas em que a matemática e a dança se interconectam é a geometria. Geometria é a disciplina da matemática que estuda as propriedades dos objetos no espaço e sua relação entre si. Na dança, a geometria é usada para criar padrões de movimento, posições e coreografia. Por outro lado, a geometria também é amplamente usada na construção de cenários para peças teatrais e em outros campos de arte, como escultura e pintura.

Imagem 1: Projeção ortogonal, icosaedro e hexágono



Fonte: Laban R. Domínio do Movimento. São Paulo: Summos editorial

O coreógrafo deve organizar o espaço a ser usado porque a coreografia requer um espaço físico onde a dança acontece, ou seja, uso da matemática. Laban (1986) fala da Coreologia, como sendo a ciência da dança que poderia ser genuinamente um conhecimento geométrico, porém é muito mais do que isso. O autor faz essa afirmação porque a coreologia é o estudo de várias manifestações artísticas de movimento, não apenas do movimento dançando, mas do próprio cotidiano.

Além disso, a técnica da dança requer uma compreensão das proporções, incluindo proporções de altura, comprimento de membros, etc. A matemática também é usada para compreender tais proporções, o que é fundamental para construir edifícios, projetar pontes e construir outras estruturas complexas. É importante notar também que muitos movimentos de dança exigem um conhecimento preciso do tempo, o que significa que ritmo e matemática estão intimamente ligados.

Em termos de performance, a dança é uma atividade que rende um grande trabalho físico, que tem sido endossada como uma das melhores formas de exercício físico. As pessoas que praticam a dança regularmente são capazes de aumentar sua resistência cardiovascular, força, flexibilidade, equilíbrio e tonicidade muscular. Além disso, a dança exige que os bailarinos tenham um alto nível de concentração, que é fundamental para o sucesso em áreas como a matemática.

Sousa (2019) conclui em seu trabalho;

Como se esperava ao iniciar a pesquisa, pode-se considerar como um dos resultados que a matemática está presente nos movimentos corporais proporcionados pela dança por meio de um processo lógico em que os corpos são coreografados, formando ângulos e figuras geométricas. Assim, a partir do trabalho compreendido, é relevante considerar que matemática e dança, apesar de possuírem naturezas diferentes, podem instaurar momentos formativos interdisciplinares, capazes de proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa (Sousa, 2019, p. 58 – 59).

A interação entre a dança e a matemática pode parecer inesperada. Entretanto, como visto, essas atividades compartilham muitos elementos-chave, o que significa que há uma grande possibilidade de parceria interdisciplinar para obter sucesso em áreas como a terapia, arte, educação e esportes. A matemática e a dança, que convivem na sociedade humana há milhares de anos, devem ser exploradas em conjunto em busca de transformações exercidas em nosso ser cognitivo.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa é qualitativa com foco no participante, contribuindo para processo transformador educacional e humano dos estudantes, sendo a colaboração desses sujeitos a viga que sustenta esta metodologia. Método este que enfatiza a troca entre pesquisadores e investigadas, ou seja, o educando se torna sujeito e deixa de ser o objeto da pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida com 24 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental Semi-integral do SESC Ler Goiana, localizado na Rua do Arame, no município de Goiana-PE. O projeto foi construído e desenvolvido pelo professor de matemática e a instrutora de dança.

Para que o trabalho fosse concluído foi organizado em seis encontros, dividido em 4 estações: a primeira estação chamada apresentação, consisti em apresentar a proposta em sala de aula aos alunos e os sólidos geométricos de acrílico, onde aconteceu as identificações das características semelhantes e disparidades, formando grupos com suas coincidências: pirâmides, prismas e corpos redondos.

Segunda estação, na sala de dança, junto com a instrutora de dança, houve um aquecimento/percepção corporal e em seguida observação dos sólidos para possíveis movimentações. Com a turma dividida nos grupos teve experimentações referente que representasse os sólidos escolhidos, sendo orientados sobre os movimentos.

Terceira estação – caracterizou pelas escolhas de locais e ensaios ao ar livre. No qual os educandos puderam experimentar ser um sólido geométrico fluido, levando em conta suas propriedades, através da dança como meio de solidificar o conhecimento em estudo.

Quarta estação – firmou-se pela gravação do vídeo. Primeira parte os alunos gravaram todos juntos uma movimentação que remetia a alguns sólidos. Em seguida, cada grupo gravou a dança que representava peculiaridades das pirâmides, prismas e corpos redondos.

Resultados

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recomenda para a disciplina de matemática no 9º ano do ensino fundamental anos finais a habilidade “(EF09MA19) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas”. (Brasil, 2018, p. 319). Assim os alunos puderam vivenciar na prática um sólido geométrico, espaço que ele ocupa e suas funções.

Na primeira estação deu-se iniciada com apresentação dos sólidos geométricos de acrílico transparente no meio da sala, para que os alunos debatessem sobre suas semelhanças e em seguida separar em grupos, que tornou nomes de cada equipe: corpos redondos, prismas e pirâmides, dando o direito de escolher o qual mais se identificavam e queriam trabalhar com o mesmo.

Na segunda estação na sala de dança os estudantes, professor de matemática e a instrutora de dança, fizeram estudos de como poderia vivenciar um sólido geométrico transfigurado em um ser e que espaço é este que ocupa. Possibilidades e experimentações sugeriram, e assim, pode-se perceber

a espontaneidade dos movimentos, com um simples olhar diferente para o mesmo objeto, tendo o professor como mediador.

Imagem 2 – Criando sólidos com os corpos



Fonte: os autores

A estação terceira houve a condução/ensaio pela instrutora de dança, para uma dança coletiva que expressasse alguns sólidos, em seguida ensaios individualizados de cada equipe.

Imagem 3 – Ensaios



Fontes: os autores

Finalizado a última estação, caracteriza-se pela gravação dos vídeos no local e figurinos escolhidos pelos discentes. Depois de muitos ensaios, erros e acertos, marcamos e efetuamos a filmagem coletiva, obtendo 4 trechos curtos, um com todos alunos e os outros com cada grupo. O processo de filmagem foi feito através do celular.

Imagem 4: Filmagens da turma completa



Fonte: os autores

Imagem 5: Filmando cada equipe



Fonte: os autores

Considerações finais

Ao realizarmos esta prática pedagógica em forma de pesquisa, com o ensino de sólidos geométricos através da dança, de forma que alcançasse os alunos de maneira inusitada, satisfatória e prática no desenvolvimento do trabalho. Para isto, propusemos a criação de uma dança que expressasse tais sólidos, registrados em forma de vídeos.

Os objetivos alcançados foram mais que esperados, pois houve interação, empenho, colaboração, criatividade e compromisso na atividade desenvolvida pelos educandos.

Sendo assim, a interdisciplinaridade entre matemática e dança pode e deve ocorrer sempre que os profissionais quiserem fazer uso de tais recursos, já que um pode e deve beber da mesma fonte, o saber.

Referências

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

CANAVARRO, A. P.; PRIETO, M. (2017). O projeto MatDance – ou as conexões Matemática-Dança como contexto para uma aprendizagem da Matemática com sentido. In Libro de Actas do Congresso VIII CIBEM, Congresso Iberoamericano de Educação Matemática (pp. 177-185). Jaén: FESPM. (ISBN 978-84-945722-3-4)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HORA, Julianne Castello; CARRASCO, Oscar Omar Delgado. A Contribuição da dança no ensino da matemática básica: desmistificando as aulas. Disponível em: <revista-espaco-academico-v05-n02-artigo-05.pdf (multivix.edu.br)> Acesso em 09/05/2023

LABAN, R. Domínio do Movimento. São Paulo: Summus editorial, 1986.

MARTINEZ, Mercedes Prieto. A dança como contexto para a aprendizagem da matemática. Viana do Castelo. 2018.

MARTINEZ, Mercedes Prieto. Dança na escola – O projeto MatDance como exemplo de boas práticas. 15º Encontro Internacional das Artes a Cidadania Transversal: Arte, Tecnologia e Sociedade. Viana do Castelo. 2020.

ROSENFELD, M. (2013). Making math and making dance: A closer look at integration. *Teaching artist journal*, 11(4), 205-214. doi: 10.1080/15411796.2011.556564

SESC, Departamento Nacional. Proposta pedagógica: ensino fundamental / Sesc, Departamento Nacional - Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2022.

SESC. Departamento Nacional. Diretrizes para a educação básica do Sesc / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

SILVA, Maria Aparecida; SILVA, Jaelson Dantas; SILVA, Janaína Salustiano. “Cultura maker e educação para o

século XXI: relato da aprendizagem mão na massa no 6º ano do ensino fundamental/integral do Sesc Ler Goiana.” *XVI Congresso Internacional de Tecnologia na Educação. Anais, Recife: SENAC*. 2018.

SOUSA, Herleson da Costa. A DANÇA AUXILIANDO NO ENSINO DA MATEMÁTICA BÁSICA: MATEMÁTICA QUE DANÇA. Disponível em: <Vista do A DANÇA AUXILIANDO NO ENSINO DA MATEMÁTICA BÁSICA: MATEMÁTICA QUE DANÇA (uea.edu.br)>. Acesso em 09/05/2023

SPANGHERO, M. (2014). Dançando números, formas e padrões. *FAP. Revista científica*. Curitiba, 11, 123-144.

VASCONCELOS, C. A. V. A., & Santos, J. C. de S. (2021). Contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação à prática dos professores de Matemática. *Com a Palavra, O Professor*, 6(16), 205–228. <https://doi.org/10.23864/cpp.v6i16.575>

MARCADOR DE QUADRILHA - O ARTISTA PROSOPOÉTICO DA ENUNCIÇÃO

Marcus Venicius Filgueira de Medeiros³¹⁰

Resumo Cartografia prosaica do ser da performance: marcador de quadrilha – personagem intérprete deste folguedo tragicômico. Narrador do enredo desenrolado pelas figuras dramáticas: é observador, mas também personagem. Cartografo a narrativa de mim – uma biografização da corporeidade prazenteiro deste artista construído no corpo atuante desta folgança de brasilidades. A engrenagem ressignificativa foi realizada no método (auto)biográfico para respaldo da indumentária de experiências ressonantes da autorreflexão de mim em diálogos com as representações simbólicas de outras gentes inseridas para as aprendizagens formais e informais. Tudo alicerçado no corpo de quem narrar de si como o sujeito co-labor-ativo de falar e de escutar entrecortado pelas competências do: saber-pensar, saber-fazer, saber-ser e saber dizer, nesse jogo de interação entre brincante e espectador. É um trabalho inicial para se firmar o ponto do tempo e do espaço de que o marcador de quadrilha é um artista prosopoético.

Palavras-chave: Intérprete, Prazenteiro, Folguedo, Performance, Prosopoético.

1. PREPARAR O CAMINHO DA ROÇA

Não adianta fugir, se esconder, as memórias afloram os fatos pela visão introspectiva e pelas vozes ecoadas na subjetividade. É como abrir um baú de recordações e a poeira acumulada se espalhar sem que ninguém tenha como juntar, assim: esta cartografia não é do momento do à-toa, mas dos rabiscos sócios históricos para o atravessamento da corporeidade biografizada deste artista prosopoético afligido na ausência das manifestações arte-cultura cosmopolitas. É a ação da urgência ecoada de mapear as peças de um quebra-cabeça selecionadas pela memória visual e auditiva e suas emocionalidades. Para o meu eu desarrumado: É um arregalar dos olhos com o espanto de se revisitar nos escombros do passado, e se voltar ao presente, como um paralelo paradoxal de se recompor na voz ressonante da memória cosida de dentro para fora, e do corpo prazenteiro atravessado de fora para dentro em suas percepções do imaginário de intérprete.

Esta cartografia prosaica desponta a partir de mim e das vozes pulsantes do interior, dos passos de minhas alpercatas gastas em andanças, como se fosse uma bússola daquilo que ressignifico na prosa e na poesia: a composição do devaneio heterodiscursivo da persona tragicômica do folguedo dramático junino, o marcador de quadrilha: seu enredar dialógico sob a boniteza da vida. Paulo Freire (1996), diz que:

[...] para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem 'tratar' sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, as águas, sem usar as

310. Marcus Venicius F. de Medeiros: marven_filme@hotmail.com professor, escritor e contador de história. Graduado em LETRAS: Língua portuguesa e espec. literaturas – UERN (2000); Pós-graduação em Psi. Esc. e da Aprendiz. – FIP (2010); pós-graduação em Docência no Ens. Superior – UnP (2010); Mestrando do mestrado em Ciências Sociais e Humanas - PPGCISH/UERN. Membro da Acad. Mossoroense de Cordel.

mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p. 57).

Pulso no estado de imprecisão para o de presença inserida no mundo através da arte, nesta indumentária do corpo de itinerância formativo-crítico responsável pelo acento centrado no ser de atenção consciente do prazer de existir em mim como uma explosão do interior resguardado, conectado no alicerce histórico social: ser físico no mundo, oriundo da miscigenação da gênese de brasilidades, esta é a política dos meus sentidos. Como marcador de quadrilha, trago a ancestralidade do arquétipo de griot – ser-sujeito depositário da memória coletiva, porta-vozes do povo com a competência eloquente e aptidão de emocionar (ZUMTHOR) através da percepção dos fatos e dos acontecimentos do povo preto e suas lembranças. Na formulação do jogo cênico, ele assumiu a missão de contar o enredo do folguedo dramático junino costurando as jornadas.

Assim como o vento, a vida não pode calar o corpo prazenteiro, de percepção, é preciso o eco da voz, o suor do corpo para o redesenho do inacabado nessa estrada de descobertas, desse fluxo de estímulos sensoriais de sentir a miséria do mundo e as escórias dos privilégios que desalinham as utopias de igualdade frente às constantes problemáticas criadas pela má interpretação dos estados de dicotomia arte-cultura de produção de sujeitos. É por esse viés que essa pesquisa se justifica: para trazer as vozes dos intérpretes marcadores de quadrilha – artistas prosopoéticos da enunciação.

Não poderia ser diferente, o caminho trilhado foi da biografização – pesquisa qualitativa – re-existente no método (auto)biográfico entrelaçado em relatos de experiência para a cartografia prosaica. Mas o porquê de tudo isso? Para Elsa Lechner (2009):

Este olhar «compósito» é o que melhor explicita a subjectividade presente neste tipo de estudos. Não é pois apenas a riqueza objectiva do material biográfico que aqui interessa mas também a sua subjectividade no âmbito de uma relação face a face entre o narrador e quem o escuta. Trata-se de uma «praxis humana», que traduz em si mesma o cruzamento que sempre existe entre as histórias individuais e colectivas (LECHNER, 2009, p. 5).

Nessa trilha, Marie-Christine Josso (2009), torna-se precisa para o entendimento das competências do: saber-pensar, saber-fazer, o saber-ser, o saber-dizer inerentes ao artista em questão. No cerne da questão está a narrativa do sujeito para a análise do discurso enunciativo cujo corpo performativo traz seus reflexos receptivos/ retrospectivos/prospectivos. Não poderia ficar de fora Paul Zumthor (1997), (2018), através dele pude estabelecer o diálogo/interpretação acerca do corpo intérprete, da identidade do sujeito da poética da oralidade para se costurar o artista poético, e, com Mikhail Backthin (2015), toda a arte do heterodiscurso, do ser prosaico, do conjunto discursivo como enunciado.

Em Paulo Freire (1996), Edgar Morin (2003), (2011), para essa decolonização necessária para a formação do pensamento da autonomia, do pensamento complexo nesse itinerário formativo de tornar a produção de saberes pela gente inserida, no dizer de Freire, passar a ser Presença no mundo, assim como Morin apresenta, para um pensamento do sul, a produção do conhecimento que não aparta, mas que possa ser integrador, interdisciplinar, na composição co-labor-ativa do sujeito envolvido no processo de dizer de si, de narrar as suas cores, desencantos e encantos entre identidade para si e identidade para os outros (JOSSO).

Pode parecer estranho, mas aqui se trata do objeto de se compreender as competências perceptivas do ser-sujeito da enunciação através da biografização e da análise discursiva em seu lugar

cênico. Aqui é o porto de chegada, a necessidade de tirar da ausência o narrador-personagem ou o narrador-observador desta manifestação cultural junina, muitas vezes marginalizado e negado no seu ofício de ser o elemento mais importante da quadrilha. Para Albuquerque (2013):

A cultura popular é vista sempre como ameaça de desaparecer junto com os seus agentes, que seriam, quase sempre, pessoas muito velhas, idosos que levariam consigo os segredos de suas práticas de semiotização escandalizados, o que estavam vendo a sua volta. Como estas pessoas, o folclore, a cultura popular não são vistos como pertencendo a seu tempo ; são sempre vistos como tradições, que representam passados: é uma cultura idosa e feita por idosos. O jovem, a juventude, é visto como introdutor de modificações como deturpador das verdadeiras tradições populares, A não ser que, como estes folcloristas, também se façam jovens-velhos, reproduzindo valores e laços sociais que não pertenceriam a seu tempo, que fossem a encarnação do passado. (ALBUQUERQUE, 2013, p.217).

Chegou a hora de afinar o gogó, lubrificar o juízo, passar manteiga nos sovacos e banha de tejo nos buchos dos pés! Os joelhos estão calibrados, as ideias fervendo no bornó chamado coração. Atenção, a empanada já está armada, o frio correndo de espinha abaixo e o rói-rói na barriga querendo sair pela boca, cala a boca, só quem pode falar sou eu, o marcador desse Arraiá.

2.SEGUE O PASSEIO BEM MATUTINHO

Tiro o chapéu e afirmo: Eu sou um ser de arte, não estou sozinho. Carrego dentro de mim as vozes latentes da ancestralidade e de outros sujeitos semelhantes a mim, formadores desse chão, todos arraigados de suas artes, de imperativos enunciativos, de saberes invisibilizados pela hegemonia eurocêntrica que impôs o certo e o errado ao longo da história, colocando a produção do conhecimento dentro de caixinhas abertas apenas por alguns, enquanto outros eram largados às margens da história. Tudo fruto ainda do patriarcado, da escravidão colonialista hegemônica e eurocêntrica que naturalizou o silêncio em nome da ocupação do novo mundo. Segundo Morin (2003):

Durante dezenas de milhares de anos, as sociedades “arcaicas” de caçadores-coletores se espalharam pelas terras. Tornaram-se estranhas umas às outras pela distância, a linguagem, os ritos, as crenças, os costumes. Diferenciaram-se, umas abertas e liberais, outras fechadas e coercitivas, umas com autoridade difusa ou coletiva, outras com autoridade concentrada. Mas, por diversas que tenham sido, constituíram um tipo fundamental e primário de sociedade de Homo sapiens¹. Durante várias dezenas de milênios, essa diáspora de sociedades arcaicas, ignorando-se umas às outras, constituiu a humanidade (MORIN, 2003, p. 15)

Uma tristeza lastimável: até a arte sendo pássaro livre, quiseram aprisionar. Mas ela voa, não se prende numa gaiola. O chicote do colonizador ditou a ordem, naturalizou a escravidão pelo discurso, insistiu na prisão atuante da arte dentro de conceitos, definições e paradigmas pelos mais exegetas e catedráticos, tornando-a elitizada, objeto de consumo para poucos, euro/hegemônica: mecanismo de higienização entre cidadãos e cidadãs, descaracterizando e ignorando linguagens e vivências artísticas emanadas do povo, de suas memórias, processos criativos e estados impulsivos. Desta forma, as algemas de que tudo que é brasileira, tem origem na Europa, colonização ideo – lógica.

Todavia, a arte de re-existência enfrenta, redesenha-se desses anulamentos do corpo prazenteiro, intérprete, colocado no silenciamento em nome de uma cultura artística advinda do outro mundo, do ronco do colonizador. A arte da imposição da higienização e reprodução dos costumes do branco da Europa sobre os corpos dos povos indígenas, dos africanos escravizados, da gente Brasil nascida das misturas de etnias, do sincretismo, da miscigenação. A oralidade ficou desalinhada, pois aflorou o pensamento de que toda arte produzida aqui era arte de selvagens, de canibais, de brutalidade e de estado grotesco. Eles, os colonizadores, afirmaram que a estética artesanal, espontânea, dos movimentos livres não tinha poesia, acabamento, sofisticação (Morin, 2011). Fatos e situações ficaram guardados na memória ou inscritos na corporeidade, mesmo em meio às perseguições e silêncios. E o motivo de se falar de intérprete? Por seguir a trilha do Zumthor (1997), quando apresenta três tipos de intérprete: homens com o dom de improvisar; os indivíduos que recitam versos memorizados e os especialistas que compõem os panegíricos. Assim:

É nessa rede de percepções, de costumes e de ideias, que se desenvolvem e perduram as 'tradições orais'. A língua, liame da coletividade, propicia a única possibilidade de *fazer conhecer* o nome e a conduta dos ancestrais, assim como a razão de ser do grupo no dia-a-dia; mas a palavra oral, interiorização da história, não se desenrola no tempo como uma sequência de acontecimentos; ela se sucede de nosso ser-no-mundo. (ZUMTHOR, 1997, p. 263).

Esta narrativa é precisa para acertar o primo dessa cartografia como se fosse uma *Incelença* de composição carpida por um trio regional em noite de São João. Preparar o terreno de forma contextual para apresentar o meu interesse de pesquisa – o marcador de quadrilha, sua performatividade e enunciação no seu lugar de fala, esse artista prosopoético silenciado como reminiscência dessa escravidão colonial. Afirmo ser o artista prosopoético performativo, o componente mais importante desse folguado de brasilidades, na redundância hiperbólica, pois, sem ele, o enredo não existiria, não se desenvolveria, nem na dimensão de quadrilha escrita como tradicional, muito menos na quadrilha ressignificada de estilizada. Para tal certeza, foi preciso a observação da reflexividade desse mergulho comigo; fazer emergir essa voz descartada literal do Eu e do Tu; ovacionar, de certo, a arte vocalizada do contador-contador, e do contador-ouvinte vivo, expressivo, reminescente do Brasis rural, do Ar- raial, das vilas, da vida do campo. Para Lechner (2009)

O olhar biográfico visa todos os exercícios de biografização, ou seja, os actos de se contar. Estes são exercícios de interpretação da experiência vivida através dos quais se processa uma estruturação e significação da experiência. Nesse processo de (re)significação é, por sua vez, produzida uma «figuração» dos indivíduos. [...] Mas sobretudo são aí criadas as condições para que os sujeitos se construam como autores e actores das suas vidas dentro dos limites de possibilidades internas e externas (LECHENER, 2009, p. 5).

A narrativa de mim para eu foi como debulhar uma espiga de milho – em fileiras – para o ato de se desempalhar de si, assim que o marcador saía da introspecção para o estado de extrovertido. A ideia foi dialogar com o corpo de percepções, pós recepções dadas de mim aos outros: Ouvir na euforia, no jogo de memória do instante atual com o olhar prospectivo de quem tinha uma grande responsabilidade nas costas.

Esse foi o critério específico para esse mergulho circundante, planejado, como se fosse o espelho de Narciso: um exercício performativo marejado de ufanismo. Em mim, o resgate desse

artista apagado, silenciado, sem reconhecimento do ofício desenvolvido com responsabilidade, ciência, zelo; o desenvolvimento de um estilo, de uma estética, de uma linguagem impregnada de marcar singulares/plurais, individuais/coletivas, pois este artista é prosaico, é de domínio da coletividade.

Este ser de *mimese*, de *poiesis*, do enunciado heterodiscursivo, apropriado do improviso momentâneo no seu lugar de fala, rascunhando a realidade em devaneios, tem a emergência de sair da ausência imposta e ser presença cênica, reconhecida no lugar e no ambiente do artista, como artista intérprete que é. Ele vai proseando como quem está a dizer suas parlapatices de outros tempos. Oswaldo Barroso (2019):

Para que haja teatro, só basta que alguém escute um narrador e, entre eles, se trave uma relação dialógica. Formam-se rodas em torno de quem tem a palavra. Ali está o ator e seu público. Basta que um mascate, numa feira, admita discutir o preço de um produto e que o cliente barganhe na compra (BARROSO, 2019, p. 129)

Desta forma, não poderia ser de outro jeito. A arte precisa ter cheiro como o corpo cênico de sopro de vida e de voz. Faz-se necessário abrir as cortinas desse palco de rua para que as ruas possam receber os seus brincantes, as personas, o folguedo da quadrilha, uma criação de brasilidade, através do processo de mimese: imitação, como qualquer outra linguagem de outras artes. Não é da Europa, não é o bailado francês, mas a criação do povo Brasil e a junção dos elementos culturais e artísticos das gentes que nem tinham acesso a entrar nos palácios para assistir aos espetáculos vindos de fora.

Basta de reproduzir escravidão, dependência e incapacidade de assumir aquilo que arde no peito daqui, e não diz nada ao corpo frio do povo de lá. No bailado trazido, eurocêntrico, higienizado, não tinha o casamento, não tinha a rainha, não tinha a viúva, o cangaço, Lampião e Maria Bonita, os enredos temáticos, o trio regional, o marcador. Não tinha marcador. Essa manifestação nascida no terreiro do chão batido ou carregado de areia para levantar a poeira é fruto da oralidade do povo daqui. É herança dos mais velhos que guardavam as heranças na memória: tudo ouvia, tudo sabia, tudo guardava, tudo transmitia para outras gerações.

Escute, de longe se ouve o som, as palavras-ordem: em seu lugar, e o zabumba coração explodindo de euforia. As palavras são sagradas, têm ecos, religamento entre quem as pronuncia e quem as escuta, uma linguagem de emanção, de respeito, proferidas por quem tem a ciência do saber de onde está partindo e para onde se enseja chegar. Até aqui: a arte das estrelinhas, a linha do carretel solta, aos poucos, o pouco da história deste marcador, o marcador – elemento central da nossa discussão, a discussão necessária da biografização do ser enunciativo

3.0 BALANÇO DO CORPO PRAZENTEIRO NARRANDO DE SI

Passo, agora, a narrar de mim: Sou Marcus Venicius, quarenta e nove anos, mossoroense, potiguar. Meu encontro como marcador de quadrilha se deu no ano de 1985, no espaço escolar, estudante do ginásio. Uma aprendizagem que levei para a comunidade, e, no ano de 1992, junto com outra gente inserida (FREIRE, 1996), criei uma quadrilha junina de nome: Sensação. Era o resultado do corpo prazenteiro de arte instigado pela Pastoral de Juventude do Meio Popular.

O grupo tinha a alcunha da tradicionalidade. Anos mais tarde, depois de residir em Abreu e Lima – PE, tive contato com a quadrilha estilizada pernambucana, enamorei-me por esta nova linguagem, de repaginação de aspectos regionais postos às margens pelo progresso, e, no ano de 1997, vindo de férias para a cidade de Mossoró/RN, desenvolvi a dinâmica de reproduzir esse estilo em as-

censão com a quadrilha Sensação, esta passou a ser denominada de “Quadrilha estilizada Sensação”, ganhando estilo a partir de um novo paradigma. Para Josso (2009, p. 77): “O Ser das emoções é diretamente ligado ao Ser das sensibilidades, em estado desperto, com certeza. Mas é, também, mobilizado pelos impactos do Ser de afetividades, do Ser cognitivo e do Ser de imaginação”.

Relevante contextualizar esse reconto de minha formação porque ele canaliza um aspecto significativo de toda a metamorfose na qual precisei atravessar para construir a consciência desse marcador como sendo o artista prosopoético – aquele que não é mero coadjuvante ou acessório do jogo dramático, ao contrário, é sim o que porta em si a essência da práxis do fazer acontecer o enredo como deve ser desenvolvido. Esse estalo de se perceber a si para sair da invisibilidade e ser Presença de eco e de respaldo no tempo e no espaço do templo da arte. Para Elsa Lechner (2009):

[...] o olhar biográfico nunca conduz apenas a uma simples descrição das realidades vividas e narradas pelos humanos. É sempre também um exercício reflexivo, daquele que biografiza, sobre si próprio. Trata-se de um movimento criativo que produz sentido ao ser traçado e que é fonte de novos saberes. Desde logo, ele oferece à análise a dimensão do estatuto do sujeito que se narra, estatuto este que se transforma em função de quem o escuta (LECHNER, 2009, p. 05).

Este trabalho perdurou até o ano de 2009, depois de ter passado pela: Cia. Ave de prata de arte popular, quadrilha Asa Branca, Quadrilha Pedra Cristalina, além do retorno ao mundo da quadrilha escolar. Tudo isso no desenvolvimento de um pensar na condição humana e artística desse personagem encarnado, suas habilidades e competências, assim como seu pertencimento ao mundo da oralidade, do discurso enunciativo e do corpo de ofício, de discurso e de protagonismo. Para a concretização desse saber-fazer, como pesquisador de oralidades e de presença de sujeitos ausentes, depois de pesquisas para o embasamento teórico e de um método consistente de trazer essas vozes para a superfície, escolhi a biografização para que este artista prosopoético pudesse narrar de si, da sua identidade, do seu contato com este universo performativo da arte na instância do folgado junino.

Saber-fazer está para esse desenvolvimento dessas habilidades/ações desenvolvidas como atitudes primeiras de quem vai despertar em si esse personagem arraigado de sentimentos, de desejos, de princípios norteadores para o desenvolvimento do trabalho a ser feito. É prático, é do cotidiano, é da aprendizagem de todos os dias, posso até afirmar que está interligado ao agir pedagógico intrínseco, muitas vezes inconsciente de quem descobre o prazer de impor o corpo na expressão e parte para o enfrentamento dessa luta constante para que tudo seja tão verdadeiro como é o estado de arte desse ser-sujeito no tempo e no espaço de uma epopeia prosopoética de uma pessoa inserida no mundo. É o que chamo propriamente de Performance. Nessa competência: o corpo não é só o corpo, mas a indumentária de quem se deixar desnudo ali, no meio de olhares e julgamentos.

E não é só corpo, é além disso. Daí agora o que chamo de saber-dizer. Esta competência muito vinculada ao ato de fala do marcador. A fala não pode ser mecânica, insossa, insípida. Não é uma coisa que aflora no estalo e não exige de quem a utiliza preparação prévia: discurso, poética, linguagem, convicção, percepção, prosa! Nesse caso, aqui específico, não é o sistema pelo sistema, e fala da língua articulada nas regras, não é isso, vai além. A competência do saber-dizer acarreta uma enxurrada de outras competências, pois a mesma cobra do falante: saber-pensar; saber-sentir; saber-articular; saber-discursar...parece ser difícil, mas não é. Não é algo que se sente numa bancada e vai aprender, não, é no exército diário do que se faz/dizer que as situações de comunicação vão estabelecendo esses

elos. O marcador é responsável para saudação do público; da resenha do casamento; da contextualização do enredo; de fuxicar acerca do todo da quadrilha.

Nada distante do saber-ser: o marcador desabrocha em si um outro ser que vai desempenhando uma fundamentação de alguém que está a carpinar a si de fora para dentro. O olhar do outro faz o marcador imigrar em um território de pânico e pântano até ele despertar o seu poder de dono do repertório e da situação: ninguém sabe mais que ele! Ele é o narrador! Ele é o costureiro que vai conduzir a linha e a agulha para a fusão da costura. É um momento de magia, de encantamento, de sensibilidade, de arte. Há o que chamamos de sair do estado de invisibilidade/ausência para um empoderamento de pertencer/estar presente numa outra dimensão menos constrangedora. Não precisa ir à escola ou se enformar para que tudo aconteça, não é esse o nosso propósito, estou falando de arte, de estados, de linguagens. A pessoa vai abrindo as asas à medida na qual o voo é permitido. São estágios, caminho trilhado para quem sente no pulsar essas instâncias aprendizes.

O olhar comum o vê como a coisa mais simples do mundo, mas não é. Não dá para simplificar artista; não é permitido reduzi-lo a: qualquer pessoa faz isso. Qualquer um pode ser um marcador, mas não é bem assim não. Ser marcador é se passar pelo mesmo processo da construção de um cordel: descobrir o ritmo, afinar a melodia, ter precisão na oração, alavancar na cadência, produzir o efeito de imagem... O que acontece: não existe uma receita. Cada um é responsável por esse processo solitário, embora não seja singular nem individual, ao contrário, é um processo plural e coletivo.

E o que seria essa cartografia? A indumentária do conhecimento vivo, latente, correndo nas ruas, e calçadas, e esquinas sobre a condução autoafirmativa entre a lógica e o empírico, na fomentação de um debate de ideias sociointeracionista para a construção de um pensamento de afirmação na superfície da sociedade. Por isso ela ser prosaica, aflorada no discurso proferindo no ato da comunicação entre locutores e interlocutores. É a reescrita do sujeito que sai da invisibilidade e passa a ser Presença – artista da cena, senhor de si, da história narrada para o espectador atento, repito, é próprio da oralidade, no processo de fala e de escuta: sem o uso do produto material, concreto, mas a cartografia do entorno do som, da voz, da fala, do discurso, do texto semiótico, da narrativa.

Daí, não poder ser de outro jeito, tinha de ser assim, desse jeitinho que foi riscada: em primeira pessoa, com um narrador-personagem-pesquisador que partiu do lugar comum para os olhos da pluralidade; que se desvinculou do julgo acadêmico rigoroso e se permitiu permear com os saberes desprovidos da ferocidade obsoleta e determinista do conhecimento ríspido, retrogrado, ainda arraigado do ranço da cultura higienizada, de valorização de pormenores lineares.

Estou a preparar o caminho da roça quando me proponho a investigar sobre um ser-sujeito-do-mundo-da-arte, em busca de se atrelar com o tear de fios soltos, perdidos na vaguidão do sem fim. É uma cartografia do reconhecimento e da salvação de um ego provido de socorro, de grito solto no universo por caridade, por guarita, quem sabe por gentileza? A arte também é ética, é essência, é quebrar o silêncio e se sentir costurando a diáspora da magia dispersa pelo brado do cale-se! Finalizo essa jornada com Mikhail Bakhtin (2015), dizendo que:

Tal mistura de duas linguagens de um enunciado é, [...], um procedimento deliberadamente literário (ou melhor, um sistema de procedimentos). Contudo, a hibridização inconsciente não intencional é um dos modos mais importantes da vida e da formação das línguas. Pode-se dizer, de forma direta que a língua e as linguagens mudam, no plano histórico, basicamente por meio da hibridização, da mistura de diferentes “linguagens” socioideológicas que coexistem

nos limites de um dialeto, e diferentes dialetos no âmbito de uma língua nacional de línguas diferentes no âmbito de um ramo, e, por fim, da mistura de diferentes ramos e de diferentes grupos tanto do passado histórico quanto do paleontológico observando-se que o enunciado é a cratera que serve a essa mistura(BAKHTIN, 2015, p.156).

4.SEGUE A DESPEDIDA

O marcador é um artista da performance, é quem assume um personagem, põe a máscara e vai desvendar os mistérios da encenação do jogo dramático no meio do povo. Ele tem a sua gramática da língua que não se enquadra secamente na gramática normativa imposta pelo colonialismo. Os traços, as concepções pertencem ao campo da anunciação. Ele assume um discurso aflorado no ato de emitir a voz como intérprete desse personagem construído para dar o tom o enredo. Daí a junção de tantos aspectos pertinentes ao seu ato de dizer: rimas, quadrinhas, versos, pregões, conselhos, filosofias de ditos populares, pensamentos arrebatados da sabedoria da gente simples do seu convívio.

Existe uma coisa mais técnica para se nomear tudo isso: estética da palavra, poética da fala, discurso da essência do improviso. Competências indispensáveis ao marcador de quadrilha - artista prosopoético. O marcador é indispensável para a condução da quadrilha, isso é fato, já afirmei em outras instâncias. Estou sempre respondendo para que não seja esquecido ou mal compreendido e aconteça o reverso: alguém achar que não, que a quadrilha desenvolve sem essa voz da enunciação, ou corpo da performance, deste que faz o elo comunicativo acontecer entre brincantes e público espectador.

No entanto, não é assim, aleatório, de qualquer jeito ou maneira: quem é marcador sabe que ele não emerge pronto, no alinhamento daquilo que é esperado, ao contrário, é o exercício diário o responsável pela maturidade e firmamento desta identidade, deste ofício tão necessário para o mundo dramático quadrilheiro. Por isso que busco incessante as prerrogativas que não podem ser esquecidas, deixadas de lado ou mesmo não trabalhadas/ desenvolvidas por este ser responsável pelo fio condutor do trabalho de interpretação/tradução para quem deseja compreender as partes do todo encenado na quadrilha.

Interessante ressaltar o heterodiscurso de domínio do marcador. Ele versa da prosa para a poesia; da poesia para a crônica; do conto para a epopeia; do discurso do improviso para as cartas trazidas de memória. É designado como “artista prosopoético” também por todos esses fatos aqui apresentados. O que quero mesmo, aqui, nessa cartografia de um elemento cênico de um jogo dramático popular, o marcador de quadrilha, é sobre três competências que fazem desse ser um contador de história: o saber-fazer, o saber-dizer e o saber-ser.

Fazer, dizer e ser são ingredientes indispensáveis para quem cai no atrevimento de ser atravessado nesse percurso de embolador de uma verdade tão mentirosa e de uma mentira tão verdadeira que se faz preciso, no cotidiano, toda essa mescla de saberes do pertencimento do marcador/artista/contador de história.

5.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUER JÚNIOR, Durval Muniz de. **“Um morto vestido para o ato inaugural”**: procedimentos e práticas dos estudos de folclore e de cultura popular. Durval Muniz Albuquerque júnior: Prefácio de Regina Guimarães. – São Paulo: intermeios, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**/ Mikhail Bakhtin; tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botchrov e Vadim Kójinov. – São Paulo: Editora 34, 2015 (1ª edição).

BARROS, Oswaldo. **Artes plásticas – Antropologia da Arte**. 3ª edição. – Fortaleza – Ceará. UECE, 2019.

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

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e Formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LECHNER, Elsa. Introdução: o olhar biográfico. **HISTÓRIA DE VIDA: olhares interdisciplinares**. Orga-

nização Elsa Lechner. Edição: Edições Aprofundamentos. Coleção e ideias/17. Portugal, 2009.

MATOS, Gislayne Avelar. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar**. Inno Sorsy – 3ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MORIN, Edgar. **Terra Pátria**/ Edgar Morin e Anne-Brigitte Kern / Traduzido do francês por Paulo Azevedo Neves da Silva. – Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **Para um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin**. – Rio de Janeiro: SESC, Departamento nacional, 2011. 228 p.; 21 cm.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**: Paul Zumthor. Título original: performance, réception, lecture. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

_____. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires, Maria Lúcia Diniz Pochart e Maria Inês de Almeida. Editora Hucitex LTDA – São Paulo, 1997.

REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS METODOLÓGICOS EM DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vitória Ferreira da Silva³¹¹

Márcia Virgínia Bezerra de Araújo³¹²

RESUMO

O presente artigo, relativo ao trabalho de conclusão no curso de Licenciatura em Dança da UFPE (SILVA, 2023), reflete sobre o ensino de balé clássico infantil que acontece nas escolas de ensino básico e academias de dança, considerando a elaboração e acessibilidade aos planos de ensino e aplicação prática dos mesmos. Foi necessário revisitar a historicidade e alguns conceitos do balé clássico, observar aulas e entrevistar professores, bem como estudar o desenvolvimento infantil, no que se refere às diversas etapas evolutivas. As pessoas entrevistadas denominaram de maneiras diferentes suas práticas, entre as quais podemos destacar: dança criativa, dança educativa moderna, dança espontânea, pré-balé, baby-class, de acordo com suas concepções e entendimentos sobre a iniciação ao balé clássico. As análises dos discursos e métodos observados permitiram compreender a importância de cada educador da dança criar sua própria metodologia. Desenvolvo, portanto, uma reflexão acerca da maneira como podemos ir ao encontro de uma pedagogia integrativa, lúdica, orgânica e criativa de balé clássico para crianças na primeira infância.

Palavras-chave: Dança; ensino; crianças; balé clássico

INTRODUÇÃO

A dança encontra-se pouco presente nas escolas no sentido da arte como conhecimento educativo propriamente dito, uma vez que as instituições de ensino, em sua maioria, têm-na direcionado apenas para fins comemorativos ou como mera atividade disciplinar. Embora tal atividade seja compreendida como artística, aparentemente não se valoriza o processo de escolarização em dança, deixando-se, portanto, de desenvolver construções pedagógicas, nesses processos metodológicos, que são indispensáveis para o real aprendizado corporal e artístico.

Pesquisadores do ensino das artes, como Ana Mae Barbosa e Isabel Marques, defendem tais abordagens pedagógicas construtivas. Isabel Marques (2012) afirma que apesar da ideia de expressão ser tão presente em documentos oficiais na área de educação, pouco encontramos embasamento nos estudos contemporâneos sobre a arte da dança. E das instituições de ensino que trazem propostas pedagógicas para esta área, muitas ainda são enrijecidas por códigos específicos, afastando crianças, principalmente na primeira infância, dos 0 aos 7 anos, de seus processos criativo-expressivos e de auto-conhecimento na educação infantil, contempladas nas fases de desenvolvimento da referida faixa etária.

311. Vitória Ferreira da Silva é graduada em Licenciatura em Dança - UFPE. Professora de dança em escolas de ensino formal em Recife-PE e artista da dança. vitoria.fsilva@ufpe.br

312. Márcia Virginia Araujo é professora do curso de Licenciatura em Dança - UFPE. Certificada em Educação Somática (Body-Mind Centering™ - Brasil), certificada pelo programa de formação Dances of Universal Peace International, Formação continuada em Pedagogia Waldorf. Coordena a pesquisa "Corpo-conexão: Práticas somático-criativas do corpo em movimento". marcia.baraujo@ufpe.br

Segundo Marques (2012), linguagens mais antigas na área da dança, como o balé clássico, tendem sempre a priorizar seu tradicionalismo histórico de forma excessiva, resultando na maioria das vezes no enrijecimento de algumas práticas de ensino, não considerando alguns estudos e descobertas, na contemporaneidade, sobre o corpo e o ensino em dança.

Rudolf Laban (1990), considerado o precursor da dança moderna europeia, em muito contribuiu com seus estudos e análises acerca da natureza do movimento corporal para a legitimação da área da Dança-educação. Para Laban, a dança deve ser um meio possível para ensinar a criança a viver, movimentar-se e expressar-se no ambiente que rege sua vida. Laban acreditava que os seres humanos só seriam capazes de tomar consciência de seus corpos, utilizando seus movimentos da melhor maneira possível, ou seja, de forma mais harmônica e estruturada através da combinação de quatro categorias: expressividade, espaço, forma e corpo.

Com o desenvolvimento das práticas somáticas, cujo termo Educação Somática foi cunhado por Thomas Hanna na década de 1960, estudos foram realizados para compreender processos internos, individuais e a relação corpo-mente. Com isso tornou-se necessário também repensar as práticas do ensino em dança por diversos profissionais, resultando em abordagens como a Dança somática, o Body-Mind Centering e a técnica Klauss Vianna.

Apesar dessas descobertas sobre o corpo em movimento em seus aspectos integrativos, muitos profissionais de dança que lecionam na educação infantil ainda distanciam suas metodologias do ensino da dança do que é fundamental, não incluindo em suas aulas, atividades que respeitem o corpo e as suas fases de desenvolvimento, ao já iniciarem a introdução de linguagens codificadas na primeira infância. Fase que, quando bem desenvolvida, possibilita a aquisição futura de habilidades mais específicas como as linguagens de danças. Logo, elaborar planos de aula e ensino considerando essas perspectivas integrativas em ambiente escolar para a referida faixa etária tem sido um grande desafio para professores da área.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA DANÇA

Parece que a visibilidade da dança é mais importante do que o processo educativo inerente a ela, na medida em que o foco é, em sua maioria, o ensino de coreografias para apresentações nas datas comemorativas. Festa de Dia das Mães, Páscoa, São João e Natal, são exemplos de oportunidades para essas instituições divulgarem seu “trabalho”, ou melhor, venderem seu produto. Mas as práticas metodológicas realmente construtivas, para fins educativos, infelizmente se fazem pouco presentes, e essa ênfase no produto estético é vista tanto nas academias de dança, quanto nas escolas de ensino básico.

Márcia Strazzacappa (2006) aponta estudos realizados a respeito das aulas de dança em ambiente escolar, mostrando que essas aulas em sua maioria são ofertadas de forma extracurricular. A autora afirma que por se tratarem de aulas que acontecem no contraturno ou após as aulas regulares, acabam se tornando um projeto isolado, desvinculado das propostas pedagógicas dessas instituições, sendo apenas utilitária para eventos e divulgação, como já visto. De fato, muitas são as dificuldades que docentes da área encontram nas instituições de ensino, a começar pela sua desvalorização profissional e pela desvalorização da dança enquanto educação. Sobre isto, Strazzacappa (2006, p.16) ainda afirma que “a dança está no terceiro mundo da arte”.

Marques (2012), observou que até o ano de 1996 a arte ainda não era considerada uma área do conhecimento a ser ensinada nas instituições de ensino, mas sim uma atividade de divertimento. Na década de 1990, diferentes Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foram publicados e apontavam conteúdos básicos que deveriam ser ministrados sobre cada área de conhecimento, segundo cada série escolar. A versão mais atual que encontramos das publicações dos PCNs, para a educação

infantil, é de 1998, em seu terceiro volume. Nesta versão mais “atual”, a dança ainda é abordada como uma movimentação corporal nas aulas de educação física e/ou acompanhamento rítmico para as aulas de música, sem ser considerada uma linguagem específica de conhecimento.

Mesmo com esse cenário de desvalorização da dança enquanto área do conhecimento pelas gestões governamentais e com a produção limitada de conteúdos da área, o conceito Dança-Educação ganhou força pelo Brasil com pesquisadores e docentes que a buscam de maneira mais aprofundada e a vivenciam. A Dança-Educação traz em seu conceito novos olhares para o ser humano, mostrando e comprovando, com suas práticas metodológicas, a capacidade de criação, expressão, conhecimento de mundo e autoconhecimento, socialização e cooperação. Ao iniciar seu processo de escolarização, a criança traz conhecimentos prévios de seu corpo que ainda não foram despertados. Segundo Steinhilber (2000, p.8): “Uma criança que participa de aulas de dança [...] se adapta melhor aos colegas e encontra mais facilidade no processo de alfabetização”.

Mesmo havendo a mudança do cenário legislativo sobre o ensino de artes, passando a ser compreendida pela LDB 9394/96), ainda percebemos que muitos alunos, pais, instituições e professores ainda enxergam a dança apenas como uma diversão e relaxamento. Marques (2012) afirma que pensar no divertimento das crianças na primeira infância nesse processo de ensino é um pensamento bastante válido, mas a preocupação é se elas realmente estão se desenvolvendo com tais propostas, pois assim como em qualquer outra área, a dança também tem conteúdos e princípios para serem conhecidos e explorados, em especial sobre a corporalidade de cada criança.

A respeito de tais princípios, Saralívia S. Ferreira (2009), em sua pesquisa sobre o processo de criação em dança na escola, diz que na dança o corpo assume um papel responsável na interação do indivíduo com o mundo, sendo este um facilitador desta comunicação, interna e externa, através da consciência corporal atuante nas emoções, motricidade e cognição corporal, indispensáveis para as crianças. Barreto (2004) aponta que a dança na escola pode propiciar o autoconhecimento, incentivar a expressividade das crianças, possibilitar a comunicação não verbal através de diálogos corporais e promover assim, relações mais equilibradas e harmoniosas além de desenvolver a apreciação e a fruição da dança (BARRETO, 2004, p.66).

Com isso observamos que apesar das vastas movimentações corporais que realizamos para diversas finalidades, em primeiro lugar, movemo-nos para vivermos. Logo, não seria adequado pensar em dança como técnica na primeira infância, pois estaríamos privando as crianças da exploração individual e do mundo expressados por elas, através suas movências naturais. Essa construção gradativa que conecta corpo, seja (interno) pelas emoções, (externo) pelas sensações com o mundo, é fundamental para o autoconhecimento; é indispensável e primordial nesse primeiro contato com a dança. Pular essa fase, ou aplicar práticas não condizentes a sua faixa etária pode acarretar em resultados negativos e desgastantes para o corpo e a mente das crianças.

A educadora do movimento Rossana Alves³¹³ especialista em desenvolvimento infantil, utiliza em suas abordagens pedagógicas, o movimento somático. Essa experiência de movimento permite que o corpo se mova através da propriocepção, de dentro para fora. Rossana conta, em sua entrevista para essa pesquisa, que são dois os livros que utiliza para a estruturação de suas aulas a saber, *Body, mind and spirit in action - A teacher's guide to creative dance*, e *Creative dance for all ages*, ambos livros estrangeiros e não traduzidos, o que dificulta muitas vezes o acesso ao seus conteúdos por docentes que não tem domínio da língua.

Por outro lado, a produção que existe em português sobre o ensino em dança, sejam livros, apostilas, parâmetros curriculares e artigos, nem sempre estão voltados para essa faixa etária ou

313. Professora entrevistada do Distrito Federal; entrevista no formato on-line.

preocupados com a adequação dos conteúdos em termos de desenvolvimento infantil. E portanto parece que ocorre geralmente uma adaptação dos conteúdos sistematizados.

Mesmo com essa variedade de estudos e trabalhos publicados na área, Márcia Strazzacappa (2006) afirma que a produção de pesquisadores e pensadores em dança é muito limitada e que há uma grande carência nos estudos sistematizados sobre essa área do conhecimento. Diante do levantamento bibliográfico desta pesquisa na área do balé clássico, alguns guias de ensino traduzidos para docentes foram encontrados na metodologia Royal Academy of Dancing (RAD), como o “Balé passo a passo” (2012) e “Bailarina - Um guia passo a passo para o balé” (2015), por Jane Hackett. Ambos os materiais trazem uma abordagem totalmente técnica, mesmo o primeiro sendo mais direcionado para crianças. Vale refletir de que maneira esses materiais serão utilizados por um professor que trabalha diretamente com o público infantil, ao se deparar com tal conteúdo a fim de aplicá-lo em sala de aula.

Sylvie Fortin (1998, p. 80) afirma que “professores de dança tendem a repetir o que aprenderam quando estudantes”, mas essa repetição é válida até que ponto? Acerca disso, a autora ainda complementa que essa aprendizagem por observação sustenta o “conservadorismo do ensino”, tornando-os inúmeras vezes enrijecidos. Aqui nos cabe a reflexão de que talvez tais práticas, utilizadas em um determinado tempo específico, possam não contemplar corpos e contextos de outro determinado período.

BALLET, TRADIÇÃO E RUPTURA?

O ensino do balé clássico ficou conhecido no mundo inteiro por seu trabalho árduo, estereótipo corporal “adequado”, virtuosismo e suas técnicas impecáveis. Nas primeiras reflexões acerca da dança-educação, por volta da década de 1950 por Laban, houve uma valorização da dança como sendo direcionada para todos os corpos, e portanto, questionando o balé clássico por exaltar o corpo ideal e suas regras rígidas.

Nas escolas, a prática do balé clássico, em sua maioria, como atividade extracurricular, acontece com frequência nas coreografias em festividades e nos grandes eventos de conclusão do ano letivo, cujas abordagens de ensino por trás dos palcos não se vinculam às propostas pedagógicas verdadeiramente educativas.

A análise de dados dessa pesquisa demonstra que professores que lecionam linguagens mais específicas de dança, para crianças, como a do balé, vêm se deparando cada vez mais com o desafio pedagógico e criativo de construir planos de aula que contemplem abordagens desta prática, de forma integrativa e respeitem as fases de desenvolvimento infantil. O contato da criança pequena com a técnica clássica de maneira precoce nas aulas intituladas “ balé clássico infantil” é preocupante devido ao fato de que nessa faixa etária a utilização de uma linguagem técnica prejudica a saúde e o desenvolvimento da criança. A respeito disso, Marques afirma que nessa fase de escolarização, dos três aos seis anos de idade, a dança deve ser utilizada para expressão e autoconhecimento e não apresentada como forma (MARQUES, 2012).

A abordagem triangular de Barbosa (2010, apud MARQUES, 2012) é um exemplo de etapas a serem contempladas num processo de ensino em artes. Tal abordagem revela que o conhecimento da arte está no cruzamento entre “o fazer (no caso da dança, o dançar), a apreciação (olhar, fruir, assistir, ler) e a contextualização” (MARQUES, 2012, p. 49). Essa proposta na educação infantil, segundo Marques (2012), traz a possibilidade de ampliarmos os horizontes das experimentações e brincadeiras com o corpo. Essa forma de compreender o conhecimento das artes foi reconhecida como uma forma de abrir os horizontes nesta área em qualquer fase escolar. Isso nos mostra que tais reflexões acerca da importância dos processos do ensino em dança não devem ser ignoradas ou antecipadas, mas sim respeitadas e vivenciadas.

A professora de balé clássico Paola Bartolo é um exemplo disso. Formada em dança pela Escola Municipal de Bailado de São Paulo, hoje é uma grande referência para docentes que desejam se especializar no ensino do balé clássico para crianças e que estão tendo seu primeiro contato com o clássico através do ensino lúdico. Em seus cursos de formação para professores, ela defende que a técnica para crianças não é prioridade no ensino e que existem outros ensinamentos mais importantes para serem explorados. Mas será que esses ensinamentos se referem a compreensão de um processo realmente saudável de desenvolvimento?

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A DANÇA

Não é possível falar sobre processos de ensino na educação infantil sem compreender as construções históricas pelo próprio sistema de dança, “[...] que vem até hoje influenciando a dança que ensinamos nas escolas” (MARQUES, 2012, p.36). Alguns preconceitos acerca da dança ocidental sobre quem poderia e não poderia dançar, segundo Marques (2012), foram se disseminando e atingindo a sociedade, impedindo muitas pessoas de vivenciarem a dança por isso. Nossas escolas infelizmente estão repletas desses preconceitos históricos e enrijecimentos que precisam ser rompidos. Infelizmente muitos desses pensamentos estão arquivados na memória de docentes adeptos à estética clássica, que por sua vez, trazem em suas abordagens, o ensino de exercícios e atividades não condizentes com as faixas etárias da educação infantil nem com os corpos das crianças.

O sistema de ensino muitas vezes se limita ao cumprimento de regras e demandas institucionais, estabelecidas pelo próprio sistema de ensino, almejando apenas resultados quantitativos. Será que existem metodologias pedagógicas que respeitem o corpo e a individualidade de cada criança? Na contemporaneidade, um processo muito comum observado é a aceleração das fases naturais da vida. Percebe-se que muitas crianças se portam como pequenos adultos, não só em falas, mas também em gestos. Segundo o filósofo e educador Rudolf Steiner (2003), essa aceleração é um processo social no qual os adultos estão inseridos e assim, esses adultos, como consequência, esperam os mesmos resultados das crianças.

Para Steiner (1861-1925), a plena dedicação do educador se dá a partir do olhar sensível para o ser humano por inteiro, seja corpo, alma e espírito (STEINER, 1994). A Antroposofia defende caminhos que respeitam as fases da vida e apontam riscos na formação humana, como na vitalidade dos órgãos, caso sejam antecipadas, por isso a importância de respeitar os processos naturais do corpo. Segundo Steiner(2013), dos três primeiros anos de uma criança até o sétimo, possui uma importância fundamental ao desenvolvimento integral.

Peggy Hackney (2002) afirma que cada habilidade humana se torna maior quando estas estão se relacionando para um propósito muito maior, o da vida. Logo, a totalidade do movimento deve estar fundamentada na pergunta norteadora “o que importa como eu me movimento?”. Assim, o momento de integração é quando conectamos os estágios mais iniciais de desenvolvimento que nos constitui como corpo: respiração; centro-periferia; cabeça-cóccix; parte superior-inferior do corpo; homolateralidade e contra-lateralidade, as formas de nos conhecermos corporalmente. Para Hackney (2002), integração pode significar mover-se além das polaridades para abarcar o todo.

Nos três primeiros anos de vida e até o sétimo ano, a criança encontra-se como um organismo totalmente sensorial, exploratório e de conexões com ela mesma e o espaço. Isso mostra a importância, quando bem explorada, dessa fase para o desenvolvimento integral do ser humano.

Steiner (1923, apud ARAÚJO, 2020) aponta que a criança aprende a se movimentar através de todo o seu corpo, como a fala, por exemplo, que tem o movimento iniciado pelo exterior com o

contorno forte das pernas, a articulação dos braços e mãos, produzindo a flexão, em seguida a plasticidade das palavras. Isso mostra que além das fases não estarem dissociadas umas das outras, os movimentos do corpo nessa primeira infância, como visto, também não estão. Logo, promover atividades pedagógicas com foco em partes isoladas nessa primeira infância, vai contra os princípios de organização corporal natural da vida.

Nesse sentido, a vivência de um corpo integrado, organizado, é fundamental para que haja um desenvolvimento saudável, que pode resultar numa prontidão para a dança. Não antecipar as fases e possibilitar em sala de aula a experimentação gradativa por cada uma delas, resulta em maior conscientização e organização mental e corporal para se trabalhar outras competências futuras mais específicas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE MOVIMENTO EM ESPAÇOS FORMATIVOS DE BALÉ CLÁSSICO

Alguns dos relatos trazidos, se deram a partir de entrevistas com algumas professoras de balé que trabalham com crianças de 3 a 7 anos em escolas de ensino regular e em academias de dança. As observações das aulas também foram fundamentais nesse processo. As instituições de ensino básico foram as seguintes: Escola Despertar, Recife-PE, com Anna Clara Monteiro, também professora da Academia de dança Pina Balé Hall e a Escola do governo francês, Brasília-DF, com Rossana Alves. As Academias de Dança foram: Academia de Dança Angela Botelho, com Renata Botelho; e Academia de Dança Fátima Freitas, com Nyanne Ramalho, todas elas localizadas em Recife-PE.

Observe que alguns profissionais graduados em dança que trabalham com o balé clássico com crianças, vêm elaborando alguns métodos próprios para seus trabalhos pedagógicos, a fim de desenvolverem um maior aprofundamento nesta área, tão pouco explorada nos cursos de licenciatura em dança

Eu tenho a apostila da Royal, do Bolshoi, do curso de Paola Bartolo, Coordenando-se, de Lu Braga. Todos esses cursos têm um material, aí em cima desse material eu vou trazendo coisas para aula, por exemplo, os emborrachados de Lu Braga, que auxiliam na coordenação motora das crianças, e vai muito da minha criatividade também, pois são muitos materiais. (Anna Clara Monteiro, informação verbal).

Acerca desse processo metodológico para a referida faixa etária, foi observado que a maioria das atividades realizadas pelos professores tinham ênfase nas partes isoladas do corpo e não em movimentos globais, do corpo como um todo. E como vimos nas fases de desenvolvimento no capítulo anterior, nessa fase, de três a seis/sete anos, a criança precisa ter todo o seu corpo envolvido nessas investigações de movimento. Porém sabemos que quando falamos de balé clássico, o trabalho de partes isoladas é muito marcante, acerca disso, a professora Nyanne Ramalho traz em sua fala a consciência desse aspecto limitante da técnica e indica maneiras compensatórias que superam possíveis consequências negativas.

O que eu tenho vivido hoje, no meu processo, no meu programa é: um corpo social, um esquema corporal e de movimento. [...] Então, o corpo social quando a gente trabalha em escola é integrar as dinâmicas escolares, desde o dia da água, o dia da planta, da árvore, as dinâmicas do plano pedagógico da escola. [...] Esse corpo social também é corpo de relação, então pra mim é um conteúdo conseguir dar a mão, conseguir se relacionar, verbalizar, ter uma dicção adequada dentro

do esperado naquela faixa etária, ter uma coordenação motora, conseguir saltar, tentar ir se adequando. [...] O esquema corporal, o trabalho de partes isoladas, afinal isso é balé clássico, isso é a base do balé clássico. [...] Com o movimento, peguei muito a proposta de fluência, peso, muito mais Labaniana... E para organizar os conteúdos, eu associei aos conteúdos da Royal no final das contas. (Nayanne Ramalho, informação verbal).

A professora Renata Botelho traz algumas referências teóricas baseadas em Laban e Rolf Gelewski (1930-1988), as quais utiliza em sua metodologia própria de ensino, se configurando no que ela denomina de “balé e dança criativa”. Dentro dessa abordagem criativa, Gelewski apresenta os princípios de movências integrativas para crianças de quatro a dez anos, a fim de relacionar as diversas potencialidades do corpo na formação desde a infância.

Três a sete anos é uma fase que devemos não só nos preocupar com o corpo físico, mas psíquico. Você não pode exigir delas (crianças) nada com perfeição. Elas que vão trazendo essa riqueza de movimento no corpo delas. O momento de concentração da criança é importante também, mas vai de uma forma muito intuitiva do professor, por exemplo, se as crianças estão com muita energia, colocar elas pra correrem e depois direcionar esse momento de concentração, é uma saída nesse momento. (Renata Botelho, informação verbal).

Como podemos observar há uma preocupação, por parte dos professores, em repensar sobre o que seria o balé clássico para crianças, visto que o que caracteriza uma linguagem específica são os princípios de movimento abordados em cada técnica. Os princípios de corpo são movimentos naturais da corporalidade de nossa espécie, ou seja, ontológicos do ser humano. Em cada linguagem específica de dança encontramos movimentos mais direcionados e específicos, estes por sua vez seriam os princípios de movimento que se referem à maneira como, em contextos diferentes, os princípios de corpo são aplicados, ou seja, as metodologias específicas.

Nessa pesquisa eu apresento princípios de movimentos integrativos que dialogam com os princípios predominantes na técnica clássica e que podem ser explorados na fase de desenvolvimento infantil, facilitando assim o contato com a técnica clássica, em um momento futuro, vide tabela abaixo.

Princípios de movimento predominantes na técnica clássica	Princípios de movimento integrativos
Verticalidade	Relações com a gravidade
Equilíbrio	Equilíbrio dinâmico e estático
Postura ereta	Mobilidade da coluna
Movimentos de partes isoladas	Movimentos globais e simultâneos
Rotação externa (En Dehors)	Espirais concêntricas e excêntricas
Foco nas extremidades	Conexão centro e periferia
Trajetórias espaciais lineares	Exploração da cinesfera

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que cada professor tem um método específico para desenvolver seus processos metodológicos de ensino em dança. O acesso aos materiais diversificados, bem como as vivências de cursos na área, são fatores que distinguem tais abordagens. Conclui-se que cada professor cria seus caminhos metodológicos independente de ter métodos e materiais específicos, uns mais e outros menos adequados às fases de desenvolvimento infantil.

Considerando que essa pesquisa gerou uma sistematização de uma proposta em andamento sobre princípios de movimentos integrativos a partir de exercícios práticos para a referida faixa etária, continuo pensando enquanto educadora da dança nas possibilidades das movimentações mais orgânicas e criativas.

A educação aqui deve ser sempre um processo qualitativo e não um mero treinamento quantitativo para acumular habilidades gradativas, por meio de repetições mecânicas. É a busca do corpo sensível que não se encontra através de uma imagem refletida no espelho da sala de aula de dança, mas sim, a partir da experiência do próprio corpo, vivenciando-o com suas individualidades, limitações, desejos e contextos, em uma ação integrativa e investigativa que parte de seu interior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, M. V. B. **Do corpo lúdico ao corpo lúcido**. In: ARAÚJO, M. V. B.; CABRAL, G. M.; ALVES-COSTA, C. P. *A Arte de Educar: formação continuada em educação infantil*. Recife: Ed.UFPE, 2020b. pp. 36-45.
- BARRETO, D. **Dança, ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 1ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FERREIRA, S. S. **Dança na escola: um processo de criação**. Campinas: UNICAMP, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2009.
- FORTIN, S. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. In: **Proposições**. v.9 - Revista quadrimestral, Faculdade de educação (UNICAMP), Campinas-SP, 1998.
- HACKNEY, P. **Making Connections: Total Body Integration Through Bartenieff Fundamentals**. New York/London: Routledge, 2002.
- HACKETT, J. **Bailarina: Um guia passo a passo para o balé**. Blumenau: Vale das letras, 2013. 60
- HACKETT, J. **Balé passo a passo**. São Paulo: Publi-
folha, 2012. KONIG, K. **Os três primeiros anos da criança**. São Paulo: Antroposófica, 2011. LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990. LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978. MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARQUES, I. A. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.
- MARQUES, I. A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. 4.ed, São Paulo: Cortez, 2007.
- Referencial curricular nacional para educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1988. 3v.: il.
- SILVA, Vitória Ferreira da. **Reflexões e proposições sobre processos metodológicos em dança na educação Infantil**. Trabalho de conclusão de curso Licenciatura em Dança da UFPE, 2023.
- STEINER, R. **A arte da educação**. São Paulo: Antroposófica, 2003.
- STRAZZACAPPA, M; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência: A formação do artista em dança**. Campinas-SP: Papyrus, 2006.

A DANÇA COMO ATO EDUCATIVO

Zuleide Nogueira Medeiros Soares³¹⁴

Marcílio de Souza Vieira³¹⁵

RESUMO

Este trabalho constitui-se de parte do segundo capítulo da pesquisa de dissertação, em fase de conclusão, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Retrata as experiências docentes e vivências pedagógicas desenvolvidas na Escola Internacional de Aldeia, localizada em Camaragibe/PE – com alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental 2. A pesquisa buscou identificar o efeito das práticas pedagógicas desenvolvidas na aprendizagem desses estudantes, proporcionando a possibilidade de refletir essas práticas. Por meio da descrição acerca de uma das atividades que ocorre a cada ano como encerramento do ano letivo, o “EIA *Dance Festival*”, o estudo em questão aponta para uma atividade epistemológica da Dança no espaço escolar, buscando perpassar esses conhecimentos além da escola, no intuito de obter uma educação mais crítica e exitosa que forme cidadãos éticos com saberes, opiniões, ideias e ações que reverberem positivamente na sociedade.

Palavras-chave: Dança; Educação; Arte; Escola.

Na Escola Internacional de Aldeia acontece o EIA *Dance Festival* como festa de encerramento de cada ano letivo. Este festival tem como um dos objetivos proporcionar a apreciação artística dos alunos a partir do espetáculo cênico protagonizado pela maioria deles. O EIA *Dance Festival* coaduna com os conhecimentos adquiridos pelo aluno nas aulas de dança. Durante as apresentações, podem ser transmitidos alguns dos aprendizados que os estudantes vivenciaram com seus corpos, além de proporcionar outras experiências, artística e estética, no momento do estar presente no palco.

Concordamos com Porpino (2018) ao defender que Dança é educação e que o professor de dança deve considerar o seu ensino para além dos códigos formais e sistematizados, a exemplo da técnica do Balé Clássico; deve-se considerar, segundo a autora citada, os “[...] diversos modos de fazer, de dançar, que, veiculados pela tradição, renovam-se de geração a geração, levando consigo o desenvolvimento de uma “destreza”, certa habilidade ou adaptabilidade para determinada ação, que se traduz num ato educativo” (PORPINO, 2018, p. 100).

Nesse entendimento da dança como ato educativo e seu desenvolvimento no espaço escolar, reforçamos seu valor no contexto educativo defendendo que a escola pode oferecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança (MARQUES, 2003), exposição dos alunos pelos seus próprios movimentos não como uma forma ou

314. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela UFPE, Especialista em Dança Educação pela CENSUPEG/RJ, Mestranda Em Educação na linha de pesquisa comunicação, linguagens e movimento pelo Programa de Pós Graduação da UFRN e professora de dança da Escola Internacional de Aldeia. E-mail: zuca_neta@yahoo.com.br

315. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Artista da dança, Pós Doutor pelo Instituto de Artes da Unesp e pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFPB. PROFARTES/UFRN. Atua nos seguintes programas de Pós Graduação: Programas de Pós Graduação em Artes Cênicas da UFRN, Programa de Pós Graduação em Educação (PPGed). E-mail: marciliov26@hotmail.com

técnica, mas como um educar em dança conforme o vocabulário de movimento de cada um (LABAN, 1990); não interessa o ensino das técnicas nem o treino corporal, mas as experiências com a dança no/pelo corpo (PORPINO, 2018) e integração entre os conteúdos da dança e a escola contribuindo para o desenvolvimento do educando nos aspectos da aprendizagem, do compromisso, da cidadania, da responsabilidade, do interesse, do senso crítico, da criatividade, do envolvimento, da socialização e comunicação, da expressão, do respeito, autonomia e cooperação (SCARPATO, 1999).

A partir das considerações iniciais sobre o nosso entendimento da Dança como ato educativo, passamos a refletir sobre o EIA *Dance Festival #MaisAmorPorFavor*, espetáculo realizado pela Escola Internacional de Aldeia, encenado no ano de 2017.

1. #MaisAmorPorFavor – EIA *Dance Festival* 2017

Em 2017, houve muitos acontecimentos violentos ao redor do mundo. O ano ficou marcado pelo terrorismo, conflitos impulsionados pela rivalidade entre Irã e Arábia Saudita³¹⁶, perseguições étnicas em Mianmar, decisões ditatoriais na Coreia do Norte e na Venezuela, posse de Donald Trump nos Estados Unidos, lançamento, de forma primária, da maior bomba não nuclear do arsenal dos Estados Unidos contra a área ocupada por terroristas do grupo islâmico; saída do governo americano do Acordo de Paris, ciberataques em mais de 300 mil computadores de 150 países e uma maior disseminação do uso das *hashtags* nas redes sociais.

Para que o tema e todo o processo de desenvolvimento do festival tivessem um alcance maior e ultrapassassem as fronteiras da comunidade escolar, inclusive nas redes sociais, resolvemos inserir a *hashtag* para gerar engajamento ao nosso pedido e o espetáculo foi chamado de #MaisAmorPorFavor.

No ano de 2017, a escola teve como tema central os valores humanos³¹⁷ durante todo o ano letivo, sempre inserindo um valor diferente a cada mês. Considerando que o maior valor de todos seria o amor e acreditando em sua potência revolucionária, resolvemos trabalhar a respeito dele. Um valor que faz repensar o lado humano e as relações mútuas.

O roteiro de #MaisAmorPorFavor foi pensado pela equipe de Dança e dividido em duas partes: A primeira trazia as simbologias do amor - o coração, a cor vermelha, o abraço, o carinho, o beijo, a amizade, entre outros; e a segunda parte foi baseada no livro “As cinco linguagens do Amor” de Gary Chapman (1996), a partir de palavras de afirmação, o tempo de qualidade, presentes, atos de serviço e o toque físico. O autor citado diz que todos temos uma linguagem de amor principal “[...] uma forma de expressão de carinho e afeto que nos toca profundamente e, por vezes, coloca um sorriso bobo em nosso rosto e nos convence de que somos verdadeira e maravilhosamente amados” (CHAPMAN, 1996, p. 121). Constituído pelas seguintes coreografias: Cisnes, *Where’s the love?* Coração, Vermelho, Abraço, Beijo, Amizade, Paixão, Família, Romeu e Julieta, Contos de fada, Presentes, Atos de serviço, Palavras de afirmação, Toque, Tempo de qualidade, O que é o amor, Amor, fé e respeito e Amor ágape. Vale salientar que as coreografias foram idealizadas pela equipe de dança, com colaborações de algumas turmas, as quais participaram das danças do Balé Clássico e das danças da Dança Popular (alunos que praticaram determinado estilo de dança na escola durante o ano) e as Danças de Sala (realizadas para os demais alunos).

316. Os dois países estão localizados no continente asiático, vizinhos poderosos, que disputam o domínio da região. A tensão entre as nações, que dura décadas, é acentuada por diferenças religiosas. Os países seguem ramos distintos do islã: o Irã é majoritariamente xiita, enquanto a Arábia Saudita se vê como a potência sunita dominante.

317. Os valores humanos trabalhados durante o ano foram a empatia, cooperação, solidariedade, honestidade, amor, respeito, paz, cidadania, ética e gratidão.

Para que o alunado correspondesse ao tema do espetáculo, foram produzidos diversos materiais em sala de aula a exemplo de cartas, pinturas e fotos coletadas durante o processo de desenvolvimento do EIA *Dance* Festival 2017. Esse material produzido pelos alunos foi usado, em formato de vídeo, durante a apresentação do festival e costurava a história da peça coreográfica, assim como valorizava a produção escrita e visual do estudante envolvido no espetáculo.

O festival começou com uma reflexão através de uma citação da Lenda dos Lobos, de autoria desconhecida, da etnia dos povos indígenas *Cherokke* em que narra uma conversa entre um velho índio e seu neto. O ancião diz ao jovem índio que há uma batalha entre dois lobos dentro de todos nós. Um é mau e o outro é bom. O mau, nas palavras do vetusto é a raiva, a inveja, a ganância, o ressentimento, a inferioridade, as mentiras, o ego; já o bem é a alegria, o amor, a esperança, a humildade, a bondade, a empatia e a verdade. Na narrativa, o garoto indaga o avô perguntando qual dos dois lobos ganha e o velho o responde dizendo que ganha, quem o jovem indígena resolver alimentar.

Após a narração dessa lenda que foi adaptada por nós, pois trocamos os lobos por cisnes, foi dançada a coreografia “Cisnes”, adaptação do balé o Lago dos Cisnes³¹⁸ com as alunas do Balé Clássico dos 6º aos 9º anos, em que trazia na partitura coreográfica a dualidade entre o bem e o mal contada na lenda *Cherokee*.

Dando continuidade ao espetáculo, fazíamos a pergunta “*Where’s the love?*”³¹⁹ na forma de uma coreografia dançada por alunos de diversas turmas e ex-alunos que demonstraram interesse em participar do EIA *Dance* 2017. A coreografia “*Where’s the love?*” foi dançada com figurinos do cotidiano de cada um, qual seja, suas roupas usadas no dia a dia. Enquanto os alunos dançavam aparecia no telão vídeos que mostravam pessoas em guerra, violência, imagens que retratavam muitos acontecimentos infelizes do ano de 2017. A canção tem como refrão versos como “pessoas matando, pessoas morrendo; crianças feridas e você as escuta chorando. Senhor, Senhor, Senhor, nos ajude. Envie alguma orientação dos céus. Porque as pessoas me fazem questionar. Onde está o amor?” (Will. I. AM, 2003, tradução nossa).

A partir dessa pergunta, fomos procurando responder onde estaria o amor. Então, começamos a demonstrá-lo da forma mais próxima ao senso comum. Iniciamos com as coreografias “Coração”, realizadas pelas turmas de pré-maternal, maternal e dança popular dos 4º e 5º anos.

Durante a construção da coreografia “Coração” da Dança Popular das turmas dos 4º e 5º anos, houve um momento interessante que desencadeou num elemento surpresa no figurino. Em nossas pesquisas, descobrimos a obra de arte “Coração”³²⁰, de Romero Britto³²¹, a qual incluímos na estampa da saia. O ritmo representado na coreografia era um Coco de roda, então em um determinado momento da dança, as alunas formavam duplas fazendo o passo “coco visita” (movimento em que cada pessoa faz a batida da música tocando o seu pé com o do outro) e quando elas abriam a sua parte da saia mostrava a metade de um coração que ao se juntar com a metade da saia de outra pessoa, formavam vários corações inteiros no palco. Essa foi uma ideia que partiu dos alunos durante as nossas conversas na aula: “tia Zuca (como sou chamada pelos alunos), imagina se a gente mostrasse que o mais importante é amar em união. Se a gente fosse metade de um coração que quando se juntasse

318. O “Lago dos Cisnes” é uma das peças mais marcantes do Balé Clássico mundial. O Teatro Bolshoi, de Moscou, estreou o espetáculo em 1877, com a coreografia elaborada por Julius Reisinger a partir de uma composição encomendada a Tchaikovsky — autor de outras obras de impacto na história do balé, como o “O Quebra Nozes” (1892).

319. Canção realizada pelo grupo *Black Eye Pens* em 2003, após os ataques de 11 de setembro.

320. A pintura *Coração*, é, na verdade, composta por cinco corações, posicionados num fundo abstrato que parece remontar o pôr do sol entre colinas.

321. Romero Britto é um artista plástico brasileiro, pernambucano, de grande renome internacional. Suas pinturas contam com cores vibrantes e traços bem demarcados remetendo aos vitrais. Isto faz com que o quadro esteja multifacetado através do desenho, mas também da pintura.

seria um só ou vários unidos” (aluna do 5º ano, 2017, informação verbal). Era uma ideia para uma construção coreográfica, mas fomos além e, de uma certa forma, conseguimos pôr em prática também no figurino.

Em seguida, continuamos com a narrativa do espetáculo com a coreografia “Vermelho” dançada pelas turmas da Educação Infantil 3 e 1º ano da disciplina Dança Popular que dançou uma partitura coreográfica fazendo referência ao boi garantido de Parintins. Logo após, trouxemos a coreografia “Abraço” e “Beijo”, danças de sala interpretadas pelas turmas da Educação Infantil 1 e Infantil 2, respectivamente.

Outra pergunta que norteou a primeira parte do espetáculo #MaisAmorPorFavor foi “onde está o amor?” a pergunta foi respondida por meio das coreografias a partir dos sentimentos de amizade, paixão, família, romances e contos de fada.

Dançamos a amizade em dois momentos: com a dança de sala da turma do Infantil 3 e logo após, uma homenagem à amizade através de um duo de alunas que estudavam juntas na escola desde o maternal e estavam em seu último EIA *Dance Festival*.

O sentimento da paixão e da família foram dançados, respectivamente, pelos alunos da dança de sala dos 1º anos (coreografia “Paixão”) e dos 3º anos (coreografia “Família”). Para a coreografia “Família” personalizamos no figurino, fotografias das famílias dos alunos/dançarinos e na coreografia “Paixão” as crianças dançaram com figurinos que remetiam aos cupidos da paixão. Para responder onde está o amor nos romances e contos de fada foram realizadas as coreografias “Romeu e Julieta” com as turmas de Balé Clássico das turmas dos 4º e 5º anos e “Contos de Fadas” coreografada para o Infantil 3 e o 1º ano.

As coreografias dessa segunda parte do espetáculo tiveram o mesmo nome de cada linguagem nomeada por Chapman (1996), quais sejam: Presentes, Atos de serviço, Palavras de Afirmação, Toque Físico e Tempo de Qualidade. Foram dançadas pelas turmas dos 2º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, séries iniciais e alunos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos, séries finais do Ensino Fundamental.

Na coreografia “Presentes”, dançada pelos alunos do 2º ano, trouxemos elementos cênicos que eram caixas de presentes e ao final da coreografia, eram abertas por eles deixando um balão em formato de coração voar pela plateia do teatro.

Receber presentes é a terceira linguagem do amor que Chapman (1996) propõe em sua obra. O autor diz que presentes são símbolos visuais do amor, podem ser comprados, achados ou elaborados e que a presença (no sentido físico) pode ser considerado um presente.

As turmas dos 6º e 7º anos dançaram a coreografia “Atos de Serviço”, embalados pela música Por Você, pois essa linguagem de amor fala que este sentimento pode ser demonstrado através das atitudes que alguém pode exercer em prol do outro.

Sobre essa linguagem do amor, Chapman (1996) a nomeia de formas de servir como sendo a quarta linguagem do amor. Tentamos na coreografia “Atos de Serviço” passar essa linguagem descrita por Chapman (1996). Posteriormente a coreografia “Atos de Serviço”, os alunos/dançarinos das turmas dos 8º e 9º anos apresentaram a coreografia “Palavras de afirmação”, baseada na primeira linguagem de amor do livro de Chapman (1996) que trazia um mix de músicas que declamavam o amor através das palavras.

As turmas dos 5º anos apresentaram a coreografia “Toque Físico”, dançada ao som de “*I want to hold your hand*” da banda britânica *The Beatles*, enquanto a linguagem do amor “Tempo de Qualidade” foi dançada pelos alunos das turmas dos 4º anos. A coreografia “Toque Físico” trazia movimentações do *rock* dos Anos de 1960, ritmo também contemplado através dos figurinos dos alunos e em “Tempo de Qualidade” a música escolhida foi Seus planos de Ivete Sangalo. Para a construção

coreográfica de “Tempo de Qualidade” o alunado trouxe ideias de movimentações e relatos de como estava sendo vivenciar seu tempo com qualidade perto das pessoas que amavam.

A dedicação do tempo na coreografia “Tempo de Qualidade” foi mostrada nas estampas de parte do figurino dessa coreografia a partir da obra de arte surrealista “A persistência da memória” de Salvador Dalí; em outra parte do figurino, os alunos traziam relógios que em um determinado momento eram destacados da roupa e colocados numa espécie de ampulheta para representar a dedicação do tempo de cada um. Quando retirado da roupa, o relógio deixava à mostra a palavra “Amor” e na interpretação dos alunos, essa atitude durante a coreografia seria para mostrar que ao dedicarmos o nosso tempo, nós também estamos oferecendo amor.

Apresentadas as coreografias baseadas nas linguagens do amor de Chapman (1996), perguntamos para todos: afinal, o que é o amor? As turmas dos 6º aos 9º anos da Dança Popular responderam à pergunta dançando, no ritmo de samba, a coreografia “O que é o amor?” com a canção de mesmo nome interpretada pela cantora Marisa Monte, juntamente com a canção *All you need is love* interpretada pelo grupo musical *The Beatles*. Através das nossas pesquisas, optamos por trazer um lenço como elemento cênico para transparecer a leveza e a fluidez presentes no amor.

Durante as primeiras abordagens para o processo de construção coreográfica, as alunas eram estimuladas a responder o que seria o amor, cada uma a sua maneira. Umas criaram sequências coreográficas, outras procuraram respostas científicas e uma das alunas escreveu um poema intitulado *All you need is love*, o qual foi recitado por ela mesma, fazendo parte do início da apresentação da turma. O poema foi projetado compondo o cenário da coreografia.

Nas tecituras do amor, alinhavado e costurado pela dança, dançamos o amor divino com as coreografias “Amor, Fé e Respeito” e “Amor Ágape”, dançadas respectivamente, pelos alunos dos 2º e 3º anos das disciplinas de Dança Popular e Balé Clássico. Nos dois momentos coreográficos as religiões católica, evangélica e de matriz africana foram evidenciadas.

A coreografia “Amor, Fé e Respeito” demonstrava as religiões mais disseminadas em nosso país e depois das abordagens individuais em cena, todos dançavam juntos clamando por respeito. Houve um estudo com os alunos sobre cada religião e como elas são vivenciadas culturalmente. A curiosidade que eles demonstravam pelas religiões que não eram as suas foi instigante e um combustível para uma pesquisa de muito aprendizado. Tratamos sobre o preconceito entre pessoas de religiões diferentes, o significado da palavra “preconceito” e onde poderia estar o amor em cada uma das religiões, assim como os seus propósitos.

Retratamos os evangélicos e os seus corais através do fervor e amor a Jesus Cristo, os católicos e a sua devoção à Nossa Senhora e os filhos e filhas de santo celebrando a rainha do mar Iemanjá e a orixá dos ventos e dos rios, Iansã. Os alunos que dançavam a fé católica entraram em procissão carregando velas de led e os que dançavam o sincretismo do Candomblé usavam uma saia que ao ser aberta representava as águas do mar, dos rios e o vento. Para a transição da religião católica para o Candomblé, a coreografia utilizou-se do figurino para mostrar essa passagem de uma religião para outra.

Logo após a coreografia descrita, as alunas do Balé Clássico dos 2º e 3º anos dançaram a coreografia “Amor Ágape”, a qual representava o amor incondicional, o amor que se entrega, que se doa, que perdoa. Para transmitir o nosso desejo e ideal de amor para o mundo, os alunos das turmas dos 2º e 3º anos das duas disciplinas, Dança Popular e Balé Clássico, dançaram juntos a música “*Imagine*” de John Lennon. A música fala para imaginarmos um mundo sem posses, sem ganância, sem fome, sem religiões; um mundo em que as pessoas pudessem viver em irmandade. “*Imagine*” foi cantada ao vivo pela aluna que interpretou o Cisne Mau no início do espetáculo, simbolizando que todas as demonstrações de amor durante as apresentações coreográficas fizeram com que o seu lado bom, devidamente alimentado, prevalecesse.

O espetáculo #MaisAmorPorFavor do EIA *Dance Festival* de 2017 finalizou com todos os alunos no palco fazendo a reverência final ao som da música “Monte Castelo” interpretada por Renato Russo.

2. Reflexões sobre o #MaisAmorPorFavor como aprendizagem significativa

Os caminhos da tessitura da pesquisa nos levaram a reafirmar o que já foi dito por autoras como Porpino (2018), Strazzacappa (2003), Marques (2003), dentre outras/os que afirmam que a escola é o ambiente propício para despertar no educando as reflexões sobre o ensino da dança para além das danças da cultura de massa. A escola é um lugar privilegiado para que se possa aprender Dança com qualidade, compromisso, amplitude e responsabilidade.

Tal assertiva foi experienciada por mim, enquanto professora da educação básica, com formação em Educação Física, em um contexto de uma disciplina que faz parte do currículo da Escola Internacional da Aldeia, quando no espetáculo #MaisAmorPorFavor percebi o envolvimento do alunado com as temáticas que perpassavam a obra artística desenvolvida.

O espetáculo #MaisAmorPorFavor, promoveu para esses alunos/dançarinos um ensino-aprendizagem para além da perspectiva formativa conteudista que pode abafar uma atuação reflexiva. Eles e elas foram os protagonistas dessa atuação, pois foram capazes de refletir nesse espetáculo questões sociais e humanas como religião, empatia, valores humanos e sobretudo, respeito pelas diferenças, além de questões multiculturais presentes nas coreografias do espetáculo. Para o êxito do espetáculo foi necessário diálogo, mediação, negociação, aceitação de opiniões diferentes que ao nosso ver, aponta para uma educação em dança como prática de liberdade no sentido freireano. Freire (2011) propõe que o processo de ensino e aprendizagem ocorra em constante diálogo entre alunos e professores. Nesse sentido, ambos aprendem, e o conhecimento se produz por meio de uma relação dialógica.

Percebemos nesse espetáculo, uma maior integração entre as disciplinas do currículo da EIA. Essa transdisciplinaridade promoveu maior interfaces entre a disciplina de Dança Popular e as demais disciplinas curriculares, pois dialogamos com outras áreas de conhecimento do currículo sem perder a especificidade da Arte/Dança. A esse respeito, Vieira vai dizer que a dança precisa ser “[...] vista na escola como linguagem artística que pode contribuir com os demais componentes curriculares sem perder sua base disciplinar própria” (VIEIRA, 2012, p. 57) e que a dança como linguagem da arte “[...] tem uma história a contar e como um conhecimento secular e que pode ser contextualizado, apreciado, feito no ambiente escolar” (VIEIRA, 2012, p. 57).

Ao utilizarmos a dança como uma ferramenta de aprendizagem significativa, enxergamos nela a oportunidade de propiciar aos alunos uma experiência condizente com a realidade do alunado no fazer, produzir e apreciar dança. Tal experiência/vivência promoveu uma aprendizagem significativa quando a dança foi o elemento aglutinador, nas perspectivas de união, interação e integração das turmas das danças de sala, da disciplina de Dança Popular e do Balé Clássico, não os diferenciando por níveis de conhecimento, mas oportunizando-os o uso de conhecimentos individuais ou coletivos.

Dito isto, consideramos a criação coreográfica, a música, o figurino e a cenografia como elementos importantes para refletirmos sobre o espetáculo #MaisAmorPorFavor.

No que diz respeito a cenografia do espetáculo em tela, foram utilizadas projeções com registros imagéticos videográficos, fragmentos de cartas, fotografias de família, poesias, fragmentos de músicas, declarações de amor, de carinho e de amizade, contribuindo para a concepção cenográfica.

Para Howard (2009) citada por Silva (2017) a imagem criada pela cenografia inclui a colocação de seres humanos e objetos no espaço do palco, em íntima relação com palavras, sons, gestos e ações, que criam ressonância na outra história que está por trás do texto. Silva (2017) diz que a

imagem espacial no palco não é meramente decorativa. “É uma imagem visual potente que complementa o mundo da peça que o diretor e demais artistas, envolvidos no espetáculo [...]” (SILVA, 2017, p. 29).

É importante registrar que a cenografia do espetáculo #MaisAmorPorFavor levou em consideração as vozes do alunado para a sua construção; não fragmentou ou só foi pensada após a construção coreográfica, mas construída no processo para revelar na cena a exaltação das temáticas abordadas no espetáculo, o que a torna um elemento estético relevante, que deixa de ser somente um complemento para a obra e torna-se uma portadora de signos na obra coreográfica e teatral.

No que tange ao figurino, como já explicitado em parágrafos anteriores, ele compunha a cena dançada. Vieira (2015) contribui com a reflexão quando diz que o figurino na dança não é apenas ornamentação, é também linguagem, “[...] é um sistema constituído de signos que indicam uma forma de expressão” (VIEIRA, 2015, p. 106).

O autor continua dizendo que podemos ver o figurino na dança “[...] como um meio de comunicação e instrumento de construção de uma identidade, que serve tanto ao indivíduo quanto a um grupo social inteiro” (VIEIRA, 2015, p. 107). Para o autor referendado, o figurino está na constituição da materialidade do espetáculo; logo, é significativo; carrega vários sentidos que identificam os personagens, tornando-os presentes, visíveis e reconhecíveis por aqueles que assistem ao espetáculo e serve como “cenografia ambulante ou um cenário-figurino” (IDEM) ajudando na mobilidade dos movimentos coreografados.

Com relação às músicas escolhidas para o EIA *Dance* Festival de 2017, podemos dizer que a maioria delas são do conhecimento público em geral, o que pode ter acarretado um maior interesse pelos alunos durante o processo coreográfico, além de interação com a plateia no momento das apresentações. Schroeder (2000) diz que as rítmicas da música e da dança se influenciam reciprocamente.

A respeito das criações coreográficas, Fazenda (2007) diz que é importante ocorrer uma singularidade das propostas e das práticas artísticas que os criadores adotam por considerarem mais adequada à expressão das suas visões do mundo e experiências, mas também da especificidade do contexto sociocultural, histórico e político em que desenvolvem o seu trabalho. Salvador (2013) comenta que ela é como uma organização concreta e estética de uma obra de arte. O autor exemplifica dizendo que uma coreografia, um quadro, uma cena, uma música podem ser realizadas na tentativa de organização das sensações e impressões causadas por algo que nos toca.

O EIA *Dance* Festival #MaisAmorPorFavor procurou transmitir essas sensações que o sentimento amor pode causar, através das inúmeras movimentações e expressões inseridas nas coreografias criadas e apresentadas. Durante todo o processo de aprendizagem, na construção das coreografias, foram estabelecidas entre alunos e professores, relações de confiança, autonomia e afeto para que fossem experienciadas sensações reais, de acordo com a necessidade de cada coreografia, afinal de contas, deveríamos vivenciar o pedido de “mais amor, por favor” no dia a dia e em cada processo de busca individual. Freire (2011) diz que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. (FREIRE, 2011, p. 160).

Desse modo, podemos dizer que os ensinamentos coreográficos, de música, de figurinos e todo o aprendizado das pesquisas do espetáculo #MaisAmorPor Favor não ficaram apenas como um pedido nas redes sociais, na internet e no palco (inclusive, por ser um dos mais citados na pesquisa), mas sim como ação, como uma prática no dia a dia, deixando uma educação significativa que proporcionou aos alunos, professores e toda a comunidade escolar a compreender, transformar sua própria forma de ser, pensar e agir no mundo e para com o mundo.

REFERÊNCIAS

- CHAPMAN, G. **As cinco linguagens do amor**. São Paulo: Editora Mundo Cristão, 1997.
- FAZENDA, M. **Dança teatral: ideias, experiências, ações**. Lisboa: Celta Editora, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários para uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GARIBA, C. M. S.; FRANZONI, A. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.155-171, maio/agosto de 2007. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br//movimento/article/view/3553>>.
- HOWARD, P. **O que é cenografia?** São Paulo: Edições Sesc, 2017.
- MARQUES, I. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- PORPINO, K. **DANÇA é educação** - Interfaces entre corporeidade e estética – Natal, 2018 – EDUFRN – 2ª edição.
- SALVADOR, G. **Histórias e propostas do corpo em movimento: um olhar para a dança na educação**. Guarapuava: Unicentro, 2013.
- SCARPATO, M. T. **O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Unicamp, Campinas, 1999. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br>>
- SCHROEDER, J. **A música na dança: reflexões de um músico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- SILVA, A. L. P. C. **O CENOTEC/UFRN: estudo sobre uma proposta de ensino de Cenografia na Licenciatura em Teatro**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFRN, Natal, 2017.
- STRAZZACAPPA, M. Dança na Educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 6, jun/jul. 2002-2003.
- VIEIRA, M. Dança e a proposta da transdisciplinaridade na Educação. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 27, p. 55-65, jan./abr. 2012.
- _____. O que pode o figurino na dança? **Revista Arte da Cena**, Goiânia, v. 2, n. 1, 2015, p. 97-108. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>>

WE DON'T HAVE FUNK: A NÃO PRESENÇA DAS "DANÇAS PERIFÉRICAS" NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA

Paulo Ricardo Coquito da Cunha³²²

Resumo

O presente artigo analisa a extensão demográfica das favelas brasileiras, os aglomerados considerados como subnormais, e onde habitam um considerável percentual da população das grandes capitais nacionais. Um ambiente produtor de uma diversa cultura desperta a investigação de sua representatividade nos espaços acadêmicos; é proposta uma análise da presença ou não das manifestações culturais periféricas nos espaços acadêmicos.

A formação de professores de Dança em quatro universidades federais é um recorte para esta análise. Os dados revelam que nas quatro universidades analisadas, a presença ou não de disciplinas ligadas às danças "periféricas" é variável nos cursos. A Universidade Federal de Pernambuco é a que com maior frequência aborda a temática, enquanto a federal fluminense apresenta em seu ementário disciplinas relacionadas à cultura periférica de forma optativa. Ainda são analisadas a UFBA e a UFPA, que figuram a temática de outras formas. O que se verifica é uma latente presença das Danças Populares Folclóricas, enquanto que a manifestação popular contemporânea é periférica no ambiente acadêmico.

Entre o morro e o asfalto - introdução

Embalados pelo ritmo do brega funk, uma multidão se reúne no Recife. Os movimentos me chamam a atenção, ao passo que sou movido a uma necessidade pessoal de me inserir àquele grupo, mas ao mesmo tempo surge uma barreira: não saber dançar aquele ritmo, ou mesmo, como me inserir. Questiono: onde haverá uma escola a ensinar o "Brega Funk"? Estendo a questão: onde estará o espaço de dança que oferecerá o Funk carioca, o forró-favela de Fortaleza, o pagode de Salvador?

Não é raro encontrar nas ruas de grandes cidades brasileiras, inclusive nas supracitadas, espaços que ofereçam aulas de danças que têm suas origens em outros países, sobretudo do hemisfério norte. *Jazz*, *ballet*, *sapateado* estadunidense, *hip-hop*, dança flamenca, figuram em grandes anúncios espalhados em centros de artes, públicos e privados. Não posso, contudo, ignorar a presença de outras danças "brasileiras", como o frevo, maracatu, ou mesmo o samba, as consideradas populares; e que ocupam um lugar diferenciado em relação às manifestações encontradas na periferia.

Autores brasileiros e latino-americanos têm proposto um debate acerca de possibilidades decoloniais para a educação, o que inclui uma valorização da cultura existente em regiões consideradas inferiores pela sociedade hegemônica, esta que costuma orientar o funcionamento da educação formal, e também informal no Brasil. O que proponho a partir desse pressuposto é a relação direta entre a formação política da educação brasileira e a não existência de ofertas de aulas das danças *periféricas*.

322. Paulo Coquito: professor de Arte da rede estadual de ensino de Minas Gerais, licenciado em Teatro, mestrando pela UFMG no Programa de Mestrado Profissional em Artes com pesquisa sobre Danças Periféricas na Educação Básica. (paulo.coquito@hotmail.com)

Analiso, então, a formação inicial de professores de Dança em alguns cursos de licenciatura nesta linguagem artística em instituições superiores públicas. A fim de observar a existência ou não de disciplinas que tematizam a cultura periférica, e mais especificamente as danças *periféricas*, encontro nos programas de curso uma maneira de conduzir esta investigação a partir de seus ementários. Os cursos analisados pertencem às universidades localizadas em grandes cidades e com expressiva população periférica.

Becos e vielas: A favela

Não é raro cruzar uma grande cidade brasileira e se deparar com um grande aglomerado subnormal³²³ urbano, as chamadas favelas. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o número de pessoas vivendo nesses espaços é de dezesseis milhões, cerca de oito por cento da população nacional, representando uma faixa de cinco por cento do quantitativo de domicílios brasileiros.

Quando se trata dos grandes centros urbanos, ou mais especificamente das capitais das unidades federativas brasileiras, o percentual do número de habitantes de favelas aumenta em relação à população geral, segundo dados do Censo 2010 do IBGE. O aumento não acontece de forma proporcional ao quantitativo total de habitantes, por exemplo, São Paulo, a maior capital em número de habitantes; tem doze milhões de habitantes e onze por cento de sua população habitando em favelas, enquanto que Belém, com dois milhões e meio de habitantes tem cinquenta e três por cento da população habitando em favelas.

Euclides da Cunha descreve o assentamento de Canudos no sertão baiano em seu livro “Os sertões” da seguinte forma “...elítica curva fechada ao sul por um morro, o da Favela, em torno de larga planura ondeante onde se erigia o arraial de Canudos...”. A referência à “Favela”, segundo estudiosos, seria à *Jatropha phyllacantha*, planta comum da região onde aconteceu a guerra histórica. A definição da origem histórica do termo “favela” encontra diversos ensaios, enquanto que o IBGE trata de caracterizá-la a fim de apresentar dados relativos à sua existência contemporânea de seguinte modo:

Aglomerado Subnormal é uma forma de ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia – públicos ou privados – para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos essenciais e localização em áreas restritas à ocupação. [...] (IBGE, 2011)

É importante refletir que em cada contexto em que se insere, o espaço urbano em questão irá se apresentar de forma diversa, tal qual suas definições; sendo atendido com mais ou menos serviços públicos. Na mesma medida, sua população sofrerá maior ou menor sanção no compartilhamento de bens públicos, e das áreas urbanas consideradas normais. Ficam de fora desta análise, mas cabe pontuar: violência, tráfico, etnias, religião, economia - fatores latentes e caracterizadores deste espaço.

Tendo uma análise específica de quatro universidades brasileiras, os dados sobre estas se apresentam como os mais relevantes para o encaminhamento deste material; são elas: Rio de Janeiro - RJ, Recife - PE, Salvador - BA, e Belém - PA. De acordo com o Censo de 2010 do IBGE, a maior favela do país está localizada no Rio de Janeiro, a Rocinha, com cerca de setenta mil habitantes. Com exceção de Salvador, as outras três cidades figuram na lista das dez maiores favelas do país.

Ainda de acordo com o IBGE, o Rio de Janeiro possui aproximadamente um milhão e setecentos mil habitantes de favela, catorze por cento de sua população total. A capital pernambucana, tem vinte e três por cento de sua população nesses aglomerados, o que corresponde a trezentos e

323. Definição dada pelo IBGE para caracterizar as chamadas “Favelas”.

cinquenta mil habitantes. Primeira capital do país, Salvador na Bahia tem uma proporção um pouco mais elevada, vinte e seis por cento, ou cerca de oitocentos mil pessoas morando em favelas. Por fim, liderando a lista com o maior percentual populacional em favelas, Belém do Pará tem mais de cinquenta por cento de sua população habitando favelas, quase um milhão de pessoas nesses espaços.

É funk em cima, é funk embaixo: A Dança

A inserção da cultura periférica, especificamente a Dança, em espaços formais de ensino talvez não tenha sua principal barreira numa ordem científica, há indícios de que sua notação e criação de um protocolo para ensino sejam possíveis. Porém, o que temos em relação aos ritmos presentes nas favelas brasileiras é a problemática das tentativas de sua criminalização com variadas justificativas. Observando o “Funk”, um dos ritmos periféricos mais difundidos no Brasil, e que tem um amplo mercado consumidor fora do país, verifica-se constantes projetos de lei para sua criminalização. Ana Carolina Pinheiro de Sousa Cipriano³²⁴ comenta o fenômeno do Funk:

Foi na década de 80 que o país passou a ter maior contato com o funk mais parecido com o que ouvimos até hoje. Com o surgimento dos primeiros bailes, organizados por produtoras como a Furacão 2000, o gênero não demorou a se tornar popular. Esse reconhecimento se tornou ainda mais evidente ao passo que sua vertente carioca foi tomando formas particulares, com letras já em português e após influências de um novo ritmo estadunidense, o *Miami Bass*, com batidas mais agitadas. (CIPRIANO, 2018)

Ainda sobre projetos de lei para a criminalização do Funk no Brasil, temos uma das proposições mais recente datada de 2017, uma ideia de lei na qual se caracterizaria o Funk como crime de saúde pública a criança e aos adolescentes por seu conteúdo. A ideia, que poderia ser transformada em lei, foi debatida na Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal. O debate incluiu personalidades do gênero musical como a cantora Anitta, e teve um senador fluminense como relator, no qual concedeu parecer desfavorável, com ampla justificativa orientada pelo que se observa no trecho abaixo:

Com efeito, nos parece ser um grande equívoco relacionar a ocorrência de eventuais atos criminosos durante os bailes funk com a manifestação artística e cultural que advém da música. Os bailes entretêm a juventude. Trazem divertimento para uma grande parcela da população, justamente para aquela que já se sente marginalizada pela pobreza e exclusão social. Vemos o funk como uma forma de manifestação de pensamento desses jovens, uma maneira de serem vistos e de se sentirem participantes da sociedade civil. (SENADO FEDERAL, 2017)

A Escola Livre do Passinho afirma que o Funk, se apresenta como um dos ritmos periféricos mais difundidos no Brasil, e que é produzido e consumido em diversas regiões e cidades brasileiras, tendo sua origem referenciada às favelas cariocas³²⁵. Enquanto a periferia do Rio de Janeiro é amplamente representada pelo Funk, as demais capitais aqui investigadas também possuem gêneros musicais que representam especificamente suas periferias.

324. Pesquisadora da Universidade de São Paulo - USP sobre a temática da Periferia.

325. Publicação disponibilizada pela página do Facebook da Escola Nacional do Passinho disponível em: <https://www.facebook.com/Escola-Livre-do-Passinho-485966218128027/> acessado em janeiro de 2020.

A publicação “Mapeamento da Dança: diagnóstico da Dança em oito capitais de cinco regiões do Brasil” aponta que a capital baiana, Salvador, tem o “Pagodão” como um dos gêneros representantes de sua população periférica. Enquanto que Recife, a capital do Brega, tem contemporaneamente o Brega Funk como o ritmo mais conhecido de suas favelas³²⁶, dos seus chamados “galerosos”. Em Belém, o Brega também aparece de forma potente, mas inclui também o movimento eletrônico paraense, uma forte manifestação de sua cultura periférica. E como já mencionado, o Rio de Janeiro é nacionalmente reconhecido pelo Funk, originário das favelas cariocas, que também possuem outros movimentos como o passinho e o charme.

Essa variedade de manifestações culturais expressas em forma de Música e Dança, nascidas nas periferias das grandes cidades extrapolam as fronteiras invisíveis dos aglomerados urbanos subnormais, e alcançam os espaços chamados “asfalto”. A fronteira que se deseja verificar ultrapassada é a estabelecida entre os espaços de educação formal e a cultura periférica.

Pode balançar, pode: O Ensino da Dança na Educação Básica

A linguagem de Dança foi inserida junto de outras ao componente curricular de Artes pela Lei Federal 13.278/2016. Nesse sentido, o ensino da Dança fica preconizado na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que estabelece um currículo comum para o ensino da linguagem de Dança no país e no qual também contempla como uma das diretrizes desta modalidade: “Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.” (BNCC, 2017). O contexto social é incorporado no direcionamento dos processos da Educação Básica.

Também são observadas as necessidades de atender aos pressupostos regulamentados na Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 sobre o ensino da Arte afro-brasileira, e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais que consideram as produções afro-diaspóricas no contexto escolar. Tal consideração faculta a absorção do contexto e das produções da periferia para dentro da sala de aula, permitindo um processo de ensino-aprendizagem significativo aos seus.

Tendo como foco a Educação Básica, a análise que segue verifica a formação de professores de Dança, formação requerida pela LDBEN para atuação nesta função em seu artigo 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena...”. Essa formação ocorre em espaços universitários para esta modalidade de ensino; e são analisados os diálogos estabelecidos ou não com este recorte da sociedade brasileira que possui uma dinâmica própria, e logo, também uma cultura específica.

Deixa aí, deixa aí que eu quero ver - Metodologia aplicada, a análise dos Programas dos cursos de Dança nas IES

Tomando como parâmetro o Ranking de Universitário da Folha³²⁷ publicado em 2019, a lista é a base para a seleção de universidades públicas brasileiras a fim de analisar os cursos de licenciatura em Dança. De forma objetiva, a partir do ranking, foram selecionadas quatro instituições, representando três regiões geográficas do país: norte, nordeste e sudeste; considerada a massiva representa-

326. Dado ratificado por recente publicação do Portal G1 disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2019/11/13/brega-funk-audiencia-do-ritmo-mais-que-dobra-em-2019-veja-hits-e-cantores-campeoes-do-streaming.ghtml> acessado em janeiro de 2020.

327. O Ranking Universitário Folha é uma publicação do Jornal Folha de São Paulo; e é uma avaliação anual de todas as universidades ativas do país que usa dados nacionais e internacionais e duas pesquisas de opinião do Datafolha, em cinco aspectos (pesquisa, ensino, mercado, internacionalização e inovação).

ção populacional local de onde se inserem os espaços acadêmicos, e também as universidades localizadas em capitais das unidades federativas do Brasil.

Seguindo a ordem do ranking, foi verificada a existência ou não do curso de Licenciatura em Dança apenas em universidades das regiões supracitadas. Em ordem, foram selecionadas: a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Rio de Janeiro; a Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), no Recife; a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador; e a Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém. Todas as universidades selecionadas são instituições públicas e gratuitas de ensino superior, e que têm como prerrogativa a democratização do acesso às ciências.

Foi realizada uma pesquisa quantitativa a partir da análise documental de dados dos programas de cursos de cada uma dessas universidades, buscando fazer um diagnóstico de componentes curriculares que pudessem abarcar o conteúdo objetivado na pesquisa: a inserção da cultura, e mais especificamente, das danças periféricas na formação de professores de Dança. A sequência desse trabalho investigativo se dá pela análise do ementário das disciplinas que ofereceram possibilidades de corresponder à pesquisa. Na sequência, apresento uma síntese do que foi verificado em cada instituição.

Ao analisar o currículo do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, criado no ano de 2009, e que tem sua versão curricular datada de 2010. O que se verifica é uma presença massiva de disciplinas ligadas ao aspecto fisiológico da Dança, acompanhados de práticas referenciadas ao Balé, e ao Contemporâneo. O curso é permeado por disciplinas que articulam Dança e Educação. Apresenta em dois ciclos as chamadas “Danças Populares Brasileiras”, estas também são articuladas à Educação em disciplina específica; o que se observa em ambos os casos a partir do ementário é que essas disciplinas versam sobre as Danças Populares de caráter folclórico, ligadas aos povos formadores do país, e não a uma manifestação popular periférica e contemporânea. Todavia, o curso da Federal do Rio de Janeiro oferta como disciplinas optativas a chamada “Atividade Integrada de Danças Populares Contemporâneas” apresentada na ementa como:

A importância do enfoque em temas específicos para a produção coreográfica das Danças Populares em suas tendências emergentes (Capoeira) como linguagem da Arte Contemporânea. Elementos básicos das Danças Populares como temas para produções coreográficas. Roteiros coreográficos baseados nas Danças Populares. (SIGA, 2010)

A disciplina é ofertada em três versões: A, B, e C; sendo optativas. Em cada versão há um enfoque diferente para o que é citado como tendência emergente, respectivamente: Capoeira, Danças de Rua, e Dança de Salão. Pelo disposto, a versão B, onde são abordadas as Danças de Rua, é a que mais se aproxima da temática desta investigação. Porém, cabe ressaltar que a disciplina é de caráter optativo, ou seja, não é obrigatoriamente cursada por todos os estudantes, tão pouco tem sua oferta garantida ao longo de um processo de formação. Sendo assim, não caberia dizer que a partir deste curso de formação, o professor de Dança nele formado terá tido contato com Danças produzidas pela periferia.

A UFPE, aparece na sequência do Ranking Universitário Folha; seu curso de Licenciatura em Dança foi criado em 2008, e tem sua versão curricular datada de 2022. O curso é atravessado do início ao fim por disciplinas que tratam de metodologias do ensino de Dança, acompanhadas de oficinas que abordam em cada semestre diferentes modalidades de dança, do balé ao contemporâneo, alcançando as Danças Populares Contemporâneas na disciplina Oficina de Dança 5, de caráter obrigatório, oferecida no quinto período do curso, e que tem a seguinte ementa:

Desenvolvimento de habilidades técnico-interpretativas, promovendo uma consciência espacial e corporal e um aperfeiçoamento na variedade dinâmica e na expressão artística. Estudo dos fundamentos de técnicas corporais específicas. Introdução ao estudo dos fundamentos de proposições corporais específicas, tais como

Este curso, além de apresentar uma disciplina de caráter obrigatório sobre o assunto aqui abordado, apresenta de forma mais específica e regionalizada as Danças Populares; quando trata desta, faz um recorte na região Nordeste do Brasil e a divide em dois semestres, ampliando suas possibilidades de abrangência. Nas disciplinas que tematizam Metodologias de Ensino em Dança, tem em uma delas uma ementa que inclui o ensino de Dança em espaços comunitários de educação não formal, espaços esses muitas vezes localizados nas periferias das grandes cidades, o que interage com a cultura periférica.

Na versão curricular de 2022 as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são consideradas tanto de forma transversal nas abordagens das disciplinas obrigatórias do curso, quanto de forma objetiva em disciplinas como a eletiva “Diásporas na Arte e na Dança” e “Cultura e Contemporaneidade”, que pressupõe uma abordagem contextual das produções afro-brasileiras.

O curso pernambucano, a partir desta análise, além de apresentar de forma efetiva as danças populares, também possibilita o contato com as “danças periféricas”, e ainda, o debate sobre o ensino de Dança nas periferias em espaços não formais de ensino. A abordagem sobre esta prática vai de encontro à crítica feita por Thaís Gomes Ferraz ao abordar o cotidiano de Dança na periferia e as questões postas por sua não sistematização:

No contexto cultural das classes sociais menos favorecidas, presenciamos problemas de preconceitos contra a manifestação da dança, o que impede o acesso a essa prática de forma consciente e sistematizada. Esse fato manifesta a reprodução de um conceito e significado restrito, acoplado aos interesses das classes dominantes. (FERRAZ, 2003)

A uma curta distância de Pernambuco, na Bahia, a UFBA tem o curso de Licenciatura em Dança mais antigo do país, cuja data de criação é 06 de março de 1956, e a versão curricular analisada é do ano de 2009. Na matriz curricular constam sobretudo disciplinas relacionadas a três eixos: as relações entre Dança e Educação, análises Estéticas e Teóricas da Dança, e também os aspectos Fisiológicos da Dança. O curso tem um funcionamento diferenciado dos demais, possuindo um eixo fundamental obrigatório, e uma outra parte de disciplinas optativas, ou seja, a formação de cada estudante será objetivamente única e específica, de acordo com suas subjetividades.

No eixo obrigatório não se observa nenhuma disciplina diretamente ligada a nenhuma modalidade de Dança, tão pouco às Danças Populares Brasileiras, e mesmo às “Danças Periféricas”, assim nomeadas nesta pesquisa. Enquanto que no eixo das matérias optativas, temos a modalidade do Balé Clássico ofertada em dois períodos de forma complementar; chamada de “Dança de Caráter”, uma das disciplinas assunta as danças folclóricas europeias e é também ofertada em dois períodos de forma complementar. Ligadas ao departamento de História da Dança, as disciplinas “Cultura Brasileira” e “Cultura Baiana” se propõem a apresentar de forma teórica um panorama dos referidos recortes culturais; diferenciando-se pela proposta de apresentar a perspectiva de formação histórica em “Cultura Brasileira”, e pela realidade contemporânea em “Cultura Baiana”, como observado na descrição da ementa: “Conceitos básicos sobre a realidade cultural baiana.”

O que se observa no curso mais antigo de Licenciatura em Dança do país é uma provável não presença das manifestações culturais periféricas, pelo menos de forma objetiva; o que se verifica é um tratamento superficial e opcional da cultura regional e brasileira, não garantida formalmente a abordagem das “Danças Periféricas”.

Representando a região Norte do país, e o último curso analisado nesta pesquisa, da UFPA, universidade localizada na capital paraense, Belém, possui o curso de Licenciatura em Dança desde 2007, e a versão curricular disponível é do ano de 2011; anteriormente a universidade oferecia o curso técnico de intérprete-criador em Dança. Os semestres iniciais da graduação dispõem de disciplinas que têm uma abordagem de aspectos históricos e sociais da Dança, seguidos de um aprofundamento no debate das interações entre Dança e Educação. Os aspectos fisiológicos também são apresentados ao longo do curso.

Ao que se relaciona a modalidades de Dança, o curso oferece três disciplinas sequenciais nomeadas como “Técnicas e Escolas de Dança I, II e III”, cujo ementário é respectivamente:

Conhecer e compreender a metodologia das técnicas da dança acadêmica ocidental e suas especificidades nas diferentes escolas: Francesa, Inglesa e Russa. | Conhecer e compreender o ensino da dança moderna e suas diferentes técnicas nas Escolas Americana e Alemã. | Conhecer e compreender as diferentes técnicas corporais voltadas para novas possibilidades de recriação dessas técnicas na dança contemporânea. (PARFOR. 2011)

O curso ainda oferece a disciplina “Manifestações Espetaculares Brasileiras” que se propõe a uma abordagem das Danças Populares tradicionais e regionais. No entanto, não se verifica a presença de nenhuma matéria obrigatória, ou mesmo optativa que apresente uma abordagem direta de danças populares contemporâneas, o que satisfaria a pesquisa. Ainda que o curso aborde questões sociais da Dança, até mesmo no aspecto da Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais, não alcança uma abordagem sobre a cultura periférica.

Mais um Silva: A presença do Popular e do Periférico, entre o urbano e o rural

Se a presença de manifestações culturais periféricas, ou ainda, da cultura popular contemporânea não pode ser verificada com frequência nos cursos analisados; por outro lado, as Danças Populares, também chamadas de danças folclóricas brasileiras, ligadas aos povos tradicionais aparecem repetidas vezes nos cursos de formação em professor de Dança. Um fato histórico que talvez possa justificar a repetição desta última temática e que precisa ser considerada é a publicação de Mário de Andrade³²⁸ do livro “Danças Dramáticas do Brasil”.

A publicação tida como pioneira no assunto está dividida em três volumes, e data de 1959; apresenta um estudo etnográfico das danças folclóricas brasileiras, também chamadas de populares. Essas danças são encontradas segundo o autor junto de uma gente simples e distante das grandes cidades. O registro dessas manifestações é tratado pelo autor com importância singular justamente para o assunto aqui tratado: a inserção do conteúdo no espaço de ensino, como verificamos no trecho:

É assim que a valorização do nacional já começa a existir para o jovem professor do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, quando, por volta de 1921, recolhe documentos populares como pregões, parlendas, paródias cantadas, cantigas de roda, em sua cidade e circunvizinhanças, registrando-os cuidadosamente. Já começa a existir para o paulistano que gosta de escrever e que, em férias na “chácara do tio Pio”, em Araraquara, absorve atentamente as narrativas populares da zona do Moji. (ANDRADE, 1976)

328. Escritor modernista brasileiro integrante do “Grupo dos Cinco”, propulsores da Semana de Arte Moderna de 1922.

Pessoas simples, distante dos centros urbanos chama a atenção de Mário de Andrade, que acerca de suas manifestações culturais elabora um trabalho etnográfico capaz de difundir o conhecimento sobre as Danças Populares Brasileiras, e até mesmo substanciar cursos que tratem do tema, seja em Música ou propriamente em Dança. Urbano e Rural, uma das diferenças entre o Funk e o Maracatu, este último notado pela obra do escritor modernista, enquanto que a não existência de notas específicas sobre o ritmo contemporâneo é dada como motivação do não ensino da modalidade.

A paradoxal relação entre o popular urbano e rural é apresentada pelo teórico Jesus Martin Barbero³²⁹ ao tratar da questão de culturas hegemônicas e os processos de formação de culturas nacionalistas em seu livro intitulado “Dos Meios às Mediações”. Segundo o autor, há historicamente uma valorização das culturas populares presentes no meio rural em detrimento daquelas existentes nos espaços urbanos nesses processos de formação identitária nacional, como observado no trecho:

“O espírito cavalheiresco e as façanhas, a valentia e os amores dos heróis e das damas de Calderón e Lope têm passado aviltando-se a dar a última mostra de si na ínfima plebe”. Há vulgarização no duplo sentido: posta ao alcance do vulgo, e rebaixamento, quer dizer, simplificação e estereotipia. E na literatura de cordel há um terceiro sentido, aquele que indica o vulgo como “aquilo que se move na cidade”, o popular-urbano em sua oposição ao camponês, o sinal da emergência de um novo sentido do popular como lugar de mestiçagem e reapropriações. (BARBERO, 1997)

O que a leitura da Barbero acompanhada das análises apresentadas acerca das inserções da cultura periférica no permite elaborar é que as circunstâncias em que se encontram as manifestações dos aglomerados subnormais hoje no Brasil estão em relação paritária com processos históricos de formação identitária, nos quais as periferias urbanas são marginalizadas. E, por outro lado, a periferia rural encontra espaços de representação, como na obra de Mário de Andrade, e consequentemente nos espaços acadêmicos. Observações que indicam uma provável necessidade de registro específico dessas manifestações a fim de que sejam não só incorporadas a espaços acadêmicos, mas também tenham a garantia de manutenção.

Considerações finais

A presença das “danças periféricas” nos espaços acadêmicos analisados parece estar numa relação inversamente proporcional; quanto maior o percentual da população vivendo em favelas, menor é a presença de abordagens acerca deste conteúdo na formação de professores de Dança. Embora não assumam nenhuma lógica matemática, esta proporção nos sugere uma denúncia: uma não relação entre sociedade e o espaço de educação, pelo menos de modo formal.

Se compreendermos a Educação como aponta Newton Duarte, um processo não limitado “à reprodução do educando enquanto indivíduo, mas também visa à atuação desse indivíduo numa prática social, na construção de um determinado tipo de sociedade”. O papel de articulador social do educador se torna primordial, o que é apresentado por diversos teóricos da Educação, como seu próprio patrono nacional: Paulo Freire, que sugere a absorção das vivências sociais do indivíduo aprendiz para uma melhor efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, as formas como essas absorções e inserções de culturas serão realizadas nos espaços de educação formal parecem depender do quão exposto é o educador em seu processo de formação.

329. Teórico latino-americano da Comunicação e Cultura.

A atuação deste educador estará limitada uma vez que não tenha um contato efetivado, ou tão pouco tenha um interesse pessoal de investigação na temática. O que já se observa é que o contato com as danças populares folclóricas tem favorecido sua presença nos espaços formais de educação, incluindo sua inserção na Base Nacional Comum Curricular.

Concluo que o entendimento da cultura periférica como parte da cultura nacional, assim como as outras, é um princípio que poderá nortear escritos específicos sobre o tema, e até mesmo criar protocolos que favoreçam o intercâmbio cultural através dos processos de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Mário de. O Turista Aprendiz. Estabelecimento de Texto, Introdução e Notas de Telê Porto Ancona Lopez. São Paulo, Duas Cidades, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.
- BRASIL. Senado Federal. PARECER DA COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS E LEGISLAÇÃO PARTICIPATIVA, sobre a Sugestão nº 17, de 2017, do Programa e-Cidadania, que versa sobre a criminalização do Funk como crime de saúde pública a criança aos adolescentes e a família. Relator: Senador Romário. 2017.
- CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- CIPRIANO, Ana Carolina Pinheiro de Sousa; BARAVIERA, Bruno Menezes; NEVES, Gabriel Lucas Bastos; SANTOS, Maria Carolina Soares Cabral; PEREIRA, Gabriel Castardo Guido. A expressão cultural das periferias brasileiras. 2018. Disponível em: encurtador.com.br/huvFX . Acessado em janeiro de 2020.
- DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky. 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 1996.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- MATOS, Lúcia; NUSSBAUMER, Gisele. Mapeamento da Dança: diagnóstico da Dança em oito capitais de cinco regiões do Brasil. Salvador: Editora UFBA, 2016.
- RANKING Universitário Folha 2019. Folha. 2019. Disponível em: encurtador.com.br/oTV79 . Acessado em janeiro de 2020.
- FERRAZ, Thaís Gomes. Cotidiano e dança na periferia: reflexões para uma prática educativa. Pensar a Prática 6: 117-138, Jul./Jun. 2002-2003.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Grade Curricular do Curso de Dança - Licenciatura. Salvador - BA. 2009.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Perfil Curricular do Curso de Dança - Licenciatura. Recife - PE. 2022.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Dança - Licenciatura. Belém - PA. 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Currículo do Curso de Dança - Licenciatura. Rio de Janeiro - RJ. 2010.

BATUCAR-CANTAR-DANÇAR O TORÉ NO ENSINO FUNDAMENTAL I: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID DANÇA UFPB

Roana Borges Barbosa³³⁰

Jonas Roberto Valério Silva³³¹

Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura³³²

Resumo

Este artigo dançante é um recorte das experiências desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Leonel da Franca, localizada no bairro Ernesto Geisel, periferia de João Pessoa/Paraíba, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da área de Dança (Pibid-Dança), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que oportuniza a vivência prática no ambiente escolar desde o início da graduação. Tem como objetivo geral refletir acerca da proposta batucar-cantar-dançar, de Ligiéro (2011), adaptada ao ensino do Toré, realizada no Ensino Fundamental I, durante as aulas do componente curricular Arte. A análise dessa experiência se deu a partir da própria aplicação da aula e, em seguida, do estudo dos diários de bordo de cada bolsista. Sendo assim, buscamos o modo com que os/as/es estudantes se relacionam com as temáticas em questão, uma vez que compreendemos a relevância do ensino do Toré nas escolas para o processo de construção e fortalecimento da identidade brasileira, tendo em vista as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que estabelecem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas redes de ensino.

Palavras-chave: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Dança na escola; Batucar-cantar-dançar; Toré; Pibid Dança.

Pibid Dança: experienciando a sala de aula

O artigo em questão foi desenvolvido por licenciandos/as/es em Dança, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e visa a retratar uma vivência enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da área de Dança (Pibid Dança). Ressaltamos que consideramos a atuação no Pibid Dança como nossa primeira experiência no âmbito da docência em dança no ensino formal, uma vez que ainda não realizamos os estágios supervisionados.

O Pibid foi fundado em 2007 a partir da Portaria Normativa nº 38, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), contemplando os cursos de Licenciatura em Fís-

330. Roana Borges Barbosa é artista-docente da dança Bachata, licencianda em Dança na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Integrante bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid Dança). Cocriadora do projeto Bachata Delas desde 2019. Dedicar-se a pesquisar sobre História e processos de ensino-aprendizagem da Bachata. E-mail: barbosaborgesroana@gmail.com

331. Jonas Roberto Valério Silva é licenciando em Dança na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Integrante bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid Dança). E-mail: jonassilva.2000@hotmail.com

332. Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura é professoraDra do Curso de Licenciatura em Dança, da Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora da área de Dança do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid Dança). E-mail: mgboaventura@outlook.com.br

sica, Química, Matemática e Biologia, devido à exiguidade de professores/as/ies nessas áreas, mas, com o tempo teve seu foco modificado algumas vezes. Desse modo, somente em 2013, por meio do Edital nº 61/2013, que os cursos de Artes da UFPB ingressaram no Pibid, incluindo a Licenciatura em Dança.

O programa tem como objetivo fomentar a iniciação à docência, criando laços entre as escolas públicas e os/as/es futuros/as/es professores/as/ies. O Pibid pode ser considerado um dos principais programas voltados para a iniciação à docência do país, valorizando os/as/es licenciandos/as/es, contribuindo para a vivência do exercício docente e do espaço escolar desde o início da graduação. Nesse sentido, consideramos que participar do Pibid é parte de uma realização pessoal/profissional, já que além de recebermos bolsas como incentivo a permanecermos na graduação, conseguimos aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação em nossa atuação na Educação Básica.

Iniciamos nossa atuação no Pibid Dança em novembro de 2022, contudo, só tivemos contato com a turma que iríamos acompanhar no início de 2023. Consideramos o período anterior à vivência na escola essencial, pois pudemos nos embasar teoricamente, realizando grupos de estudo e pesquisa, planejamentos, entre outras atividades de cunho formativo. No entanto, estar em uma escola pública no período pós-pandemia do vírus *Sars-cov-2* – que causa a Covid-19 – em que há, por exemplo, defasagem de conteúdos e, principalmente, de alfabetização, bem como dificuldades de socialização, à primeira vista se mostrou um enorme desafio. Porém, à medida que acompanhamos as aulas juntamente com nossa coordenadora e supervisora do Programa, fomos desbravando caminhos e descobrindo formas de olhar para o ensino da dança na escola enquanto área de conhecimento, percebendo, assim, o contexto escolar em que estávamos inseridos/as/es.

Nesse sentido, tendo em vista o calendário de atividades escolares distribuído para todas as escolas municipais no início do ano letivo pela Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), que traz, por exemplo, a temática da “não violência contra mulher” durante todo o mês de março, com ênfase no Dia Internacional das Mulheres (08 de março). Buscamos desenvolver o tema a partir de reflexões ligadas ao feminismo, à cultura indígena e à conscientização do meio ambiente relacionando-os ao ensino de dança. Dessa forma, desenvolvemos um plano de ensino focado em Sônia Guajajara, entendendo-a como representação feminina e liderança indígena (Ministra dos Povos Indígenas). Em seguida, houve experimentação do Toré (manifestação cultural indígena) e confecção de maracás (instrumentos musicais indígenas) sustentáveis utilizando garrafas PET como matéria prima.

Colocando o plano em prática, foi perceptível a euforia dos/as/es estudantes ao realizarem as atividades supracitadas. Consequentemente, trabalhamos mais práticas voltadas especificamente para o Toré. Posteriormente, na semana do Dia Internacional da Dança que é comemorado no dia 29 de abril, realizamos uma apresentação de Toré na escola com a turma do 4º ano com o intuito de fomentar a apreciação estética e demonstrar a apreensão e a valorização das experiências realizadas em sala de aula.

Reflexões sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: os documentos oficiais e o contexto escolar

Pretendemos aqui trazer uma breve contextualização referente ao ensino da Cultura e História Afro-brasileira e, posteriormente, Indígena, compreendendo o momento em que o ensino dessas temáticas passaram a ser obrigatórias em documentos oficiais, indicando outros modos de pensar a formação inicial docente. Logo, tomamos como ponto de partida a homologação da Lei nº

10.639/2003, que se refere ao ensino da Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

Em *O Ensino de Filosofia e a Lei nº 10.639*, o docente Renato Nogueira (2014) explica que a criação dessa lei se deu, em linhas gerais, a partir de estratégias, negociação, ponderação e alianças protagonizadas pelo movimento negro brasileiro. Com o anseio de deslocar o processo histórico nacional de uma perspectiva Europeia para pluricultural, visando uma abordagem mais democrática e participativa. Do mesmo modo, no dossiê *O Indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a lei nº 11.645/2008*, o autor Edson Andrade (2019) reflete sobre a prática centralizadora e colonizadora que está presente nas raízes estruturais do Brasil, colocando o/a/e indígena no lugar de indivíduo tutelado pelo Estado, ou seja, aquele/a que não tem autonomia e condições de falar por si. Na contramão dessa perspectiva, a Lei nº 11.645/2008, promulgada no dia 08 de março do referido ano, propõe efetivar essa voz, mostrando que os povos originários estão vivos, existem e resistem, não sendo uma página ultrapassada da história do Brasil (ANDRADE, 2019).

É importante ressaltar que essas mudanças foram fruto de muita luta e resistência social e que, mesmo após 15 anos da implementação da Lei nº 11.645/08, ainda é perceptível o desconhecimento que se tem sobre a temática e a dificuldade em desenvolvê-la no ambiente escolar, bem como o reconhecimento da sua importância por parte da própria comunidade escolar e/ou sociedade civil. Notamos que há na escola certo preconceito vinculado diretamente à cultura Afro-Brasileira e Indígena, o que influencia negativamente as aulas do componente curricular Arte, dificultando ou inibindo o debate e a prática de temas relacionados a essas culturas, a exemplo de danças como Maracatu, Coco de Roda, Toré, entre outras. Tal dificuldade demanda dos/das/des professores/as/ies flexibilidade para garantir o ensino dessas manifestações. Posto que, para uma sociedade que construiu sua identidade a partir de uma política de embranquecimento, vivenciar o reconhecimento de suas raízes atreladas aos povos originários e afro-brasileiros requer uma reeducação minuciosa e gradativa com pressupostos antirracistas.

Nessa direção, a obra *Plano de Continuum Curricular - Disposições curriculares, pedagógicas e avaliativas da Prefeitura Municipal de João Pessoa (2015-2025)*, construída a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), e considerando o contexto pós pandêmico, propõe um reordenamento curricular a fim de dar conta do decréscimo de tempo (hora de estudo por estudante) e rendimento escolar vivenciados pelos/as/ies estudantes durante a pandemia.

Na tentativa de efetivar tal ordenamento, evitando a evasão escolar e potencializando o desenrolar das habilidades dos/das/des estudantes, organiza-se o processo pedagógico em quatro etapas complementares, como apontado no documento oficial da PMJP:

Estratégia curricular e pedagógica: legalmente amparada, com a finalidade de promover o direito de aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes;
Reordenamento curricular das habilidades essenciais e dos objetos de conhecimento dos diferentes componentes curriculares, organizados por ano/ciclo;
Flexibilização curricular quanto à organização do trabalho pedagógico no ensino remoto, híbrido ou presencial e **Progressão continuada**, para garantir a manutenção do vínculo dos(as) estudantes com a escola, evitando a evasão, o abandono escolar, a infrequência e a retenção (JOÃO PESSOA, 2015, p. 8).

A partir dessas quatro etapas, o *continuum curricular* propõe os seguintes pontos para guiar as ações dentro da escola:

o acolhimento da comunidade escolar, a avaliação da aprendizagem e o atendimento às condições socioemocionais dos(as) estudantes, o acompanhamento processual da aprendizagem dos(as) estudantes e o fortalecimento da mediação pedagógica nos diferentes modelos de ensino a serem ofertados nas escolas (JOÃO PESSOA, 2015, p. 10).

Tendo em vista que nossa experiência se deu no contexto do 4º ano do Ensino Fundamental I, abordamos o ensino da dança dentro do componente curricular Arte, buscando compreender como os processos pedagógicos das danças indígenas são contemplados no referido documento educacional e o impacto que tem na sala de aula, uma vez que ele é responsável pela construção da realidade educativa no município de João Pessoa-PB. Nas *Diretrizes Municipais (2015)* e no *Plano de Continuum Curricular (2015-2025)* não há direcionamento voltado para o ensino-aprendizagem da cultura e história indígena de acordo com a Lei nº 11.645/2008. Sendo propostoo estudos dos povos originários apenas em 2023 a partir da *Circular nº 52.940/2023*, emitida pela PMJP. Consequentemente, foram organizadas uma série de publicações e materiais pedagógicos com o objetivo de servirem de referência para os/as/es profissionais de educação na construção de aulas sobre o tema, em especial o dia 19 de abril, em que se comemora o Dia dos Povos Originários. Nesse sentido, apresentamos o Toré como tentativa de estabelecer uma perspectiva decolonial dentro do currículo das escolas municipais de João Pessoa-PB.

Em vista do exposto, constatamos que os processos de ensino-aprendizagem em Dança precisam ocorrer de forma relacional, viabilizando reflexões entre os/as/es discentes e seu diálogo com as questões de nossa sociedade. Para tanto, a Lei nº 13.278/2016 que modifica a Lei LDB nº 9.394/1996, indica as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música), estabelecendo dessa maneira um prazo de cinco anos para a formação de profissionais para atuarem nas suas devidas áreas no decorrer do ensino. Desse modo, entendemos que os saberes dançantes, devem ser mediados por docentes com formação específica, isto é, formados/as/es nas Licenciaturas em Dança, como ocorre na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Leonel da Franca, em que atuamos através do Pibid e na qual temos o privilégio de ter como supervisora, um/a/e dos/as/es 20 professores/as/ies, formada em Dança e concursada na referida área por meio do Edital nº 01/2013 do município de João Pessoa - PMJP.

Batucar-cantar-dançar: o Toré na sala de aula

A princípio, precisamos entender que o Toré é uma dança que articula concepções históricas, identitárias, culturais e de resistência que se materializam nos/nas/nes corpos/corpas/corpes, sendo costurada pelas dimensões da religiosidade indígena.

Na dissertação *A mística da dança do toré: imaginário social do Povo Indígena Tabajara da Paraíba*, da professora Márcia Medeiros Figueiredo (2020), vemos que, desde a década de 1930, essa dança constitui-se como um elemento que define os grupos indígenas do Nordeste. Além disso, reitera a importância do Toré nas etnias indígenas Potiguaras e Tabajaras no Estado da Paraíba. Estes reconhecem a relevância educativa para os *curumins* (como são chamadas as crianças), que aprendem desde cedo a dinâmica organizacional de seu povo a partir da Pedagogia Existencial, conforme explicam Paulo Roberto Palhano Silva e José Mateus do Nascimento (2015).

Dessa maneira, no texto *Educação e Movimentos Sociais: registro do TORÉ POTIGUARA - a força da espiritualidade*, Silva e Nascimento (2015) informam que este conceito educativo, relaciona-se:

com os Troncos Velhos (anciãos) todos os membros da aldeia exercitam e aprendem a “Pedagogia Existencial”, caracterizada por oportunizar o aprender com a natureza, viver em comuna, partilhar, valorizar as tradições, realizando uma práxis educativa transmitida de geração em geração, fazendo perpetuar-se a educação Potiguara (SILVA; NASCIMENTO, 2015, p. 220).

Sendo assim, a ritualística do Toré ocorre em três grandes rodas: a nuclear, composta pela figura do Pajé e dos músicos, responsáveis por conduzir o canto e a dança; a segunda, pelos Troncos velhos (anciãos) e a terceira, pelos demais membros da etnia e pessoas convidadas que estejam assistindo a cerimônia. A marcação forte do instrumento maracá acompanhada do canto se transforma em pulso refletido nos/nas/nes corpos/corpos/corpes através da pisada no chão, de modo firme e harmônico, transformando o grupo em um todo uníssono.

Por se tratar de uma celebração coletiva que reverbera o imaginário social dos Potiguaras e Tabajaras, é executado em momentos de agradecimento e luto; de força e resistência capaz de reenergizar o/a/e corpo/corpo/corpe, mente e espírito. Arraigada de religiosidade, a realização do Toré pede uma caracterização específica dos/das/des corpos/corpos/corpes, que ocorre mediante pinturas feitas com jenipapo e urucum, bem como, uso de cocares, colares e brincos (SILVA; NASCIMENTO, 2013).

Partindo deste cenário, percebemos que a realização do ritual Toré é permeada pelo tripé cantar-batucar-dançar. O mesmo ocorre nas práticas ritualísticas da África Subsaariana, como nos indica Zeca Ligiero (2011), em *Batucar-Cantar-Dançar: desenho das performances africanas no Brasil*:

estamos analisando a dança de origem africana procurando diferenciá-la dos outros modelos, mas concordamos com Bunseki Fu-Kiau, que a dança é somente um dos elementos da performance africana e não deve ser estudada separadamente. Ele propõe, em vez disso, o estudo de um só objeto composto (“amarrado”), o “batucar-cantar-dançar”, que seriam então um continuum (LIGIERO, 2011, p. 135).

Nesse sentido, entendemos o cantar-batucar-dançar como metodologia pedagógica para o ensino do Toré enquanto manifestação cultural em sala de aula. Visto que essa nos possibilita a aplicação na prática dos três elementos constitutivos desse ritual, possibilitando ao/a/e estudante experienciar não só a movimentação corporal, mas também o canto e o tocar dos maracás.

O início do trabalho sobre o Toré se deu ainda no mês de março, quando decidimos abordar no mês das mulheres a indígena, Sônia Guajajara. Para isso partimos das seguintes questões: o que os/as/es alunos/as/es conhecem acerca da cultura indígena e como podemos despertar tais conhecimentos? Decidimos levar para sala de aula fotos que representavam a comida, a dança, os acessórios, instrumentos, a imagem de Sônia Guajajara e o território do Maranhão no qual estão situados os povos Guajajara. A resposta a essa atividade foi bastante positiva e para nossa surpresa um ou dois alunos/as/es já haviam escutado falar de Sônia Guajajara pelos jornais, mesmo não entendendo sua importância como Ministra dos Povos Originários no Governo atual. Para incrementar a aula, levamos os instrumentos indígenas maracá e pau de chuva, chamando bastante atenção da turma.

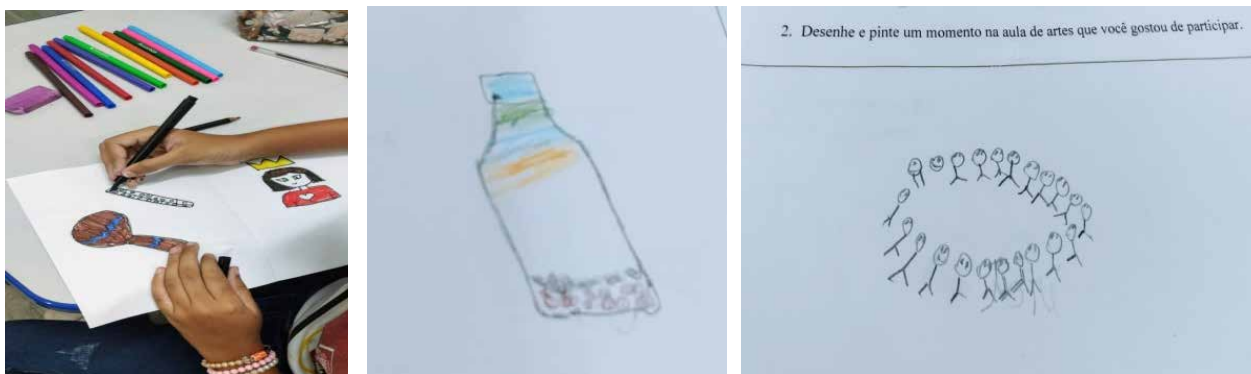
Considerando o resultado positivo e a aproximação do dia 19 de abril (Dia dos Povos Indígenas) e o dia 29 de abril (Dia Internacional da Dança) optamos em manter a temática indígena como mote central de nossas atividades. Desse modo, desenvolvemos o ensino do Toré com base na perspectiva do batucar-cantar-dançar. Escolhemos uma música, retirada de um vídeo de Toré (encontrado na plataforma Youtube) para ensinar e praticar com os/as/es estudantes a dinâmica de pergunta e resposta presentes no ritual. Em seguida, praticamos com eles/as/ies a marcação em roda, enfatizando a batida

forte presente na sonoridade emitida pelo instrumento maracá que reverbera na pisada. Após a prática da música e da dança, construímos em sala de aula o instrumento maracá, produzido com garrafas PETs, sementes vermelhas, chamadas popularmente de olho de pombo e fitas adesivas coloridas para decorar, concluindo o tripé através do batucar, afinal já havíamos cantado e dançado.

Aproveitamos a oportunidade para refletir sobre a reciclagem e o cuidado com o meio ambiente, tópico presente no calendário escolar da PMJP, aliando a discussão à cultura de preservação da natureza defendida pelos povos originários. A culminância desse tema se deu com a apresentação da roda de Toré pela turma do 4º ano para os/as/es estudantes do 1º ano e para parte dos/das/des bolsistas, tocando com seus maracás e cantando a música aprendida anteriormente: “Ô caboclo Índio, o que é que andas fazendo aqui? Eu ando por terra alheia, protegendo a nossa aldeia”.

Como pudemos perceber no decorrer das atividades, a resposta por parte dos/das/des estudantes foi bastante favorável, sendo perceptível a unidade criada durante o momento da roda realizado na culminância, a compreensão do movimento dançado e a habilidade em cantar, dançar e tocar o instrumento ao mesmo tempo, respeitando a pergunta e resposta presentes no Toré. Somado a esses momentos, percebemos o quão marcante foi essa atividade quando nos deparamos com as respostas à avaliação semestral, proposta pela professora supervisora como fechamento do primeiro semestre, que tinha em uma das etapas um espaço para os/as/os estudantes desenharem qual ou quais atividades chamaram mais sua atenção. Nas avaliações o Toré foi destacado em diversos momentos, como indicado nas fotos a seguir.

Imagem (1, 2 e 3). Maracá e roda como representação do Toré nas avaliações dos/as/e estudantes



Fonte: Acervo pessoal dos/as bolsistas do Pibid Dança.

Considerações Finais: Memorizando No Corpo

O PibidDança, ao colocar os/as/es licenciandos/as/es em contato com a realidade, age diretamente em sua formação docente, mas também pode contribuir para a sua transformação enquanto educador/a/e preocupado/a/e com o mundo que os/as/es circunda a partir de temáticas recorrentes em sala de aula como, por exemplo, racismo, machismo, LGBTQIAPNB+fobia, *bullying*, entre outras.

Assim, a vivência na Escola Municipal Padre Leonel da Franca, especificamente no 4º ano, contribuiu para que pudéssemos pensar estratégias que favorecessem o trabalho no ambiente escolar do/a/e professor/a/e de dança, driblando as possíveis dificuldades. Ao adentrarmos à escola, percebemos que existia um abismo entre o que idealizávamos, a exemplo da estrutura física para as vivências dançantes e a realidade vigente, de salas pequenas, com mesas, cadeiras, chão duro e sem climatização. Após o primeiro impacto, referenciei a ausência de salas adequadas para o desenvolvimento de aulas

práticas, percebemos que enfrentaríamos outros desafios como, a resistência, desconhecimento e desvalorização direcionados ao ensino de dança e, especialmente, ao trabalho desenvolvido por parte dos/das/des profissionais habilitados/as/es nesta linguagem artística. A princípio, pode parecer que a falta de estrutura e o desconhecimento são problemas que não se relacionam, entretanto, são encontrados com frequência nas aulas de dança na escola e um corrobora para a precarização do outro, principalmente ao desenvolver temáticas que ainda causam certo “desconforto” como as tratadas nesse trabalho.

Diante desse contexto, cabe ao/à/e professor/a/e de dança improvisar para que os/as/es estudantes tenham acesso a aulas de dança, práticas e teóricas, de qualidade e numa perspectiva decolonial, contribuindo para a aprendizagem de danças pertencentes à cultura afro-brasileira e indígena. Nesse sentido, observando a ginga que a professora supervisora possui para ministrar suas aulas, tendo em vista documentos como a BNCC, o *Continuum Curricular* e o calendário escolar, pensamos em atividades que tivessem como referência a cultura indígena e pudemos perceber o impacto positivo em se trabalhar com essas temáticas na escola. Desse modo, entendemos a necessidade de reafirmarmos a existência e a potência dos/as/es povos originários do nosso país, compreendendo que estes/as/ies vivem em constante luta em defesa de seus territórios, cultura e, principalmente, de suas vidas.

Em síntese, podemos dizer que, mesmo com a promulgação da Lei nº 13.278/2016, que torna obrigatório o ensino das quatro linguagens artísticas em toda a Educação Básica, percebemos que as escolas ainda não foram adequadas à Lei. Do mesmo modo, há leis que obrigam o ensino-aprendizagem das Histórias e Culturas Afro-Brasileira e Indígena que ainda enfrentam dificuldades para serem efetivadas. Diante desse contexto, propor a experimentação do Toré em uma aula de Dança na escola – que não tem espaço adequado para isso – acaba sendo desafiador. Porém, percebemos que, mesmo com as adversidades, é possível desenvolver um trabalho significativo. Sentimos que, à medida que falávamos da importância e da valorização dos povos originários, mas também sobre a relevância e valorização da dança, havia uma aceitação e ruptura de estereótipos por parte dos/as/es estudantes.

Essa experiência nos mostrou o quanto a educação pode ser transformadora e como podemos transcender pensamentos ultrapassados e utilizar a Lei como forma de garantir o ensino-aprendizagem de determinados conteúdos e, através do conhecimento, romper com preconceitos. Como futuros/as/es professores/as/es da área de dança da Educação Básica, ter contato com o exercício docente desde o início da graduação, é de suma importância, uma vez que demonstra a necessidade de pensarmos estratégias de enfrentamento e resistência, tanto para dar aulas de dança quanto para desenvolver temáticas sociais relevantes na escola.

Antes da culminância – na semana do Dia Internacional da Dança (29 de abril), os/as/es estudantes já cantavam a música do Toré que aprenderam. Mesmo com poucos ensaios, porque o componente Arte só tem duas horas semanais no currículo do município de João Pessoa-PB, o 4º ano apresentou o Toré para as demais turmas e para a equipe escolar que estava presente. Foi perceptível o envolvimento da turma durante a apresentação, a sincronia e desinibição em cena, a facilidade em bater-cantar-dançar, bem como notamos o encantamento por parte dos/as/es demais estudantes do primeiro ano e equipe escolar presentes que compunham a plateia. Um dos resultados dessa atividade foi que a gestão escolar, por fim, compreendeu, reconheceu e valorizou o trabalho desenvolvido pelo Pibid Dança junto a professora supervisora, disponibilizando uma sala de aula para nós, embora ainda tenha espaço e chão inadequados, não tem móveis e é específica para uso das aulas de dança, o que consideramos um grande avanço. Portanto, quando percebemos o trabalho sendo feito e sendo valorizado e, os resultados sendo alcançados, lembramos que vale a pena ser professor/a/e de Dança e escolher estar na rede pública de ensino.

Referências

- BRASIL. **Lei 11.645/08 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”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso: 20 maio de 2023.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: 14 de dez. de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: 02 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dez. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 jun. de 2019.
- ANDRADE, Edson. **O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a lei 11.645/2008**. Cadernos Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo/Campinas, v. 39, n. 109, p. 321-356, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cedes/a/JY48whrPwyqKVCmdb9v9Z6f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de Mai. 2023.
- FIGUEIREDO, Márcia Medeiros. **A mística da dança do toré: imaginário social do Povo Indígena Tabajara da Paraíba**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões do Centro de Educação (PPGCR/ CE) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26724?locale=pt_BR#:~:text=Afirma%2Dse%20como%20o%20Tor%C3%A9,de%20valoriza%C3%A7%C3%A3o%20da%20cultura%20ind%C3%ADgena. Acesso: 04 jun. de 2023.
- JOÃO PESSOA. **Lei nº 13.035, de 19 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025) e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-joao-pessoa-pb>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- JOÃO PESSOA. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025)**. Prefeitura Municipal de João Pessoa. Secretária de Educação e Cultura. Conselho Municipal de Educação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-joao-pessoa-pb>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- JOÃO PESSOA. **Circular nº 52.940/2023**. Dia dos Povos Originários. Seção de Direitos Humanos, projetos integradores e projeto de vida.
- LIGIÉRO, Zeca. Batucar-Cantar-Dançar: desenho das performances africanas no Brasil. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**: Universidade Federal de Minas Gerais. v. 21, n. 1. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18430>. Acesso em: 04 jun. de 2023.
- NOGUEIRA, Renato. **Ensino de Filosofia e a Lei 10639**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.
- SILVA, Paulo Roberto Palhano; NASCIMENTO, José Mateus. Educação e movimentos sociais: registro do TORÉ POTIGUARA - a força da espiritualidade. **Revista Cronos**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 216-221, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/8114>. Acesso em: 20 jun. 2023.

EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO CÊNICA A PARTIR DAS MATRIZES ESTÉTICAS DOS ESPETÁCULOS POPULARES NUMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

Shirley Alencar³³³

RESUMO

Neste trabalho trago uma proposta investigativa, de estudo e experimentação cênica no universo das matrizes estéticas dos folguedos cearenses, para uma experiência em arte no ambiente da escola profissionalizante. O objetivo foi verificar como estas representações espetaculares podem ser utilizadas como atividade cênica coletiva no ambiente escolar pelo artista-educador. O objeto de estudo tem como foco alguns folguedos do nosso estado como proposta criativa de praticá-las cenicamente nas aulas de arte. Para a realização deste projeto utilizarei como base para minhas leituras bibliográficas, autores e pesquisadores que acreditam na contribuição dos folguedos e festas populares como espaço fértil na busca de elementos do fazer artístico. Vale ressaltar que as referências aqui delimitadas são apenas um pontapé inicial para um mergulho aprofundado em um campo tão rico que é o ensino da arte teatral dentro dos espetáculos das danças dramáticas do Ceará.

Palavra Chave: Folguedos. Ensino de Arte. Criação Cênica

APRESENTAÇÃO

No ensino de arte vamos observar o processo criativo no encontro do apreciar, fazer ou criar, que na prática possibilita viver o próprio processo do aprender fazendo como experiência. Portanto, uma imersão na encenação dos folguedos populares, nos gestos dos personagens, movimentos, música, figurino, na teatralidade como o todo, proporcionará um olhar atento pelo observador quanto do observado para os elementos que compõem o folguedo. Cabe neste contexto, vivenciá-los em busca de recriar os folguedos populares tradicionais do nosso Estado, que tem em seus mestres os ensinamentos ancestrais guardados na memória e que servem da estética da sua brincadeira.

Trato aqui das danças populares tradicionais do Ceará, neste caso, os folguedos Cearenses, tais como Bumba meu boi, Maracatu, Fandango, Cana Verde do Mucuripe, e Reisados. Seus sentidos, significações e ressignificações são sempre a partir de quem dela cuida e vive DANÇANDO, sentindo. (LOUDES, 2021).

Diante disso, apesar do imaginário coletivo, cada uma destas danças cênicas é sempre única, plurais por serem diversificadas nos aspectos nacionais, regional, local, e singulares, pois cada contexto relaciona-se exclusivamente com aquela, com quem aprendemos no momento em que a vemos, sentimos, dançamos. Como arte - educadora e diante das minhas inquietações, entendi, que

333. SHIRLEY ALENCAR, Mestranda do Profarte/UFC, Professora de arte do Estado do Ceará. Email: shirley.profarte08@gmail.com.

para aprender e ensinar arte era necessário propor ou possibilitar encontros significativos com as manifestações artísticas culturais, principalmente com as manifestações populares que sempre pesquisei e mantive vivas em meu corpo.

Baseio-me na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996). Assim, nosso ensino busca favorecer comprometimento com as comunidades detentoras dos saberes, das danças populares que nos encantam. Exige uma tomada de consciência do que são, do que fazem e do direito que possuem de seu conhecimento ancestral, pois são os cuidadores dessa memória oral.

Também, me aproximo dos conhecimentos de Camarotti (*apud* OLIVEIRA, 2006, p. 487), ao afirmar que o aprendizado das danças dramáticas “pode ser uma referência nos processos de estudo e criação cênica.” Ele apresenta, ainda, que alguns elementos podem trazer uma ampla participação dos espectadores, sendo um que acho importante elencar a improvisação. Como professora com formação em teatro, reconheço as possibilidades pedagógicas que a prática destes folguedos traz, tanto no processo de criação quanto na mediação do ensino dessa expressão artística.

Portanto, o ensino de arte necessita da contribuição de outras áreas de conhecimento para favorecer as diversas possibilidades de aprendizagem. Desta forma, explorar os elementos cênicos dos folguedos populares é fundamental para fazê-lo de forma teatral e dançante. É nessa interface da arte que o artista-docente deve se espelhar para “matar sua sede” e tentar melhorar a sua prática nas atividades pedagógicas.

É importante destacar que a forma tradicional espetacular, incluída nas danças dramáticas brasileiras, sempre esteve presente nos programas curriculares da educação básica. Entretanto, as propostas pedagógicas são sempre elevadas a atividades exóticas e/ou lúdicas, distanciadas das bases interdisciplinares necessárias ao seu uso como caminho educativo e de formação para crianças e jovens. Diante do exposto, o presente estudo visa buscar propor para inserir o **fazer artístico** de modo a construir diálogos e encontros dos alunos com as performances dos brincantes tradicionais no contexto da escola profissionalizante.

A música, o movimento e a corporeidade interagem e aproximam o espectador ao fantástico mundo de ritmo e poesia presentes no espetáculo. Suas múltiplas formas expressivas dão vida a um vasto repertório de signos presentes no saber da tradição. A experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação. Esse mergulho no jogo da linguagem teatral provoca o espectador a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico. DESGRANGES (2026, p.10). Esse encontro com as formas cênicas, presente nos folguedos populares tradicionais cearenses, estabelece o sentido da aprendizagem e da brincadeira em cada comunidade.

Utilizarei como base para minhas leituras bibliográficas, autores e pesquisadores que acreditam na contribuição dos folguedos e festas populares como espaço fértil na busca de elementos do fazer artístico. Vale ressaltar que as referências aqui delimitadas são apenas um pontapé inicial para um mergulho aprofundado em um campo tão rico que é o ensino da arte teatral dentro dos espetáculos das danças dramáticas do Ceará.

JUSTIFICATIVA

As últimas décadas têm sido de mudanças para o ensino de Arte e a compreensão de sua importância na escola. Os tempos em que vivemos exigem olhares diferentes na intenção de criar diálogos que mobilizem ações educativas para descobrir caminhos significativos para produção em Arte.

Ao trabalhar com o ensino de arte na escola, me deparei com várias questões relacionadas com o ensino das Danças Dramáticas, principalmente, em relação a sua utilização para um ensino de arte na linguagem não só da dança, mais do teatro na escola profissionalizante. No entanto, por vezes observei a prática dessas expressões espetaculares, sendo negada ou repassada de forma errada. Sendo excluída a sua inserção e contribuições para o conhecimento em arte. Nessa perspectiva, esta pesquisa pretende analisar a responsabilidade ética de como é realizada as produções criativas para o ensino de arte, atualmente no país e, principalmente no Ceará.

Compreender o universo das danças dramáticas do Ceará é perceber que elas fazem parte da nossa memória cultural, ancestral, entender que elas nos pertence, mesmo que algumas vezes de forma adormecida. Souza (2014) observa que o fazer das Danças Dramáticas é considerada sempre como uma atividade exótica e lúdica, distanciadas das tramas interdisciplinares necessárias ao seu uso como ação educativa no espaço escolar. A primeira coisa a se pensar, é como perceber os folguedos como dança cênica que nos habita que muitas vezes desconhecemos, e como é possível um trabalho de criação artística na escola profissionalizante. Portanto é necessário favorecer o encontro com esse saber ancestral pelo significado histórico, artístico e cultural, bem como os elementos que a compõe e que nos oferecem caminhos pedagógicos possíveis para acordar esse corpo brincante que está presente em cada um de nós.

A relevância sociocultural e educativa desta pesquisa está, entre muitos aspectos, principalmente no encontro com a identidade Cearense, através das reflexões históricas, artísticas e sociais das brincadeiras, na comunidade onde estar viva. Ressaltamos também a importância tanto do fazer ancestral afetivo como repertório gestual dos brincantes para o projeto. Sendo um dos caminhos a ser trilhados, como também a necessidade de estimular expressão de forma livre e a liberdade criativa, favorecendo um estudo não só da manifestação, mas também de outras possibilidades corpóreas, abrindo novos horizontes.

Esta pesquisa defende o diálogo entre as linguagens artísticas através da compreensão de que a Arte é parte da nossa vida e que também pode ser efêmera, mas nova a cada vez que se ressignifica. Dessa forma, a pesquisa pode contribuir com o diálogo entre o tradicional e o contemporâneo ao experienciar o ensino de Arte e “descolonizar” o olhar e a mente sobre o que é considerada Arte até então.

O estudo da estrutura do folgado como proposta de experiência criativa em Arte pode contribuir com outros atravessamentos pedagógicos, sendo uma investigação que visa o diálogo com autores e teorias na busca por um maior entendimento e possibilidades sobre a brincadeira e as relações com a prática artística.

OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS

Objetivo Geral:

Aplicar um projeto experimental em dialogo com os folguedos Cearense utilizando como processo criativo os signos pertencentes as matrizes estéticas da tradição popular, em busca de nutrientes cênicos para o ensino- aprendizagem em arte na escola.

Objetivos Específicos:

- Criar um grupo experimental na escola para o estudo dos folguedos e seleção da manifestação que o discente tenha vontade conhecer;
- Construir o conhecimento do Folgado por meio da realização do projeto, incentivando, a integração e a participação do aluno;

- Verificar as relações entre os conceitos: Corpo Brincante; Corpo Espontâneo e suas especificidades nas determinadas áreas de conhecimento para uma experiência criativa em Arte no contexto escolar;
- Articular a construção de significado pelo estudo e apreensão dos signos que compõem a brincadeira;
- Desenvolver oficinas de estudo e experimentação do brinquedo, buscando explorar os elementos cênicos com exercícios de improvisação e que contribua de modo positivo na aprendizagem do aluno através da memória, tradição, contemporaneidade;
- Adotar o portfólio como possibilidade de registro dos percursos utilizados;
- Apresentar um produto como resultado final para fruição do público escolar.

METODOLOGIA

Adotamos o método da pesquisa ação e a qualitativa, por ter certeza de que, para se chegar aos resultados desejados, é preciso estar inserido em um ambiente que traz visões, anseios e desejos de pessoas, sendo necessário um olhar mais detalhado para informações do que uma visão voltada somente para quantidades.

Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. Esse contato direto faz do pesquisador um instrumento confiável de observação e análise de dados coletados.

A preocupação do pesquisador, principalmente aquele que se envereda no campo educacional, deve ser a de apresentar uma realidade, buscando a melhoria desta por meio de ações que visem o lado qualitativo, alcançando, neste ambiente, transformações mais significativas. A observação da prática da disciplina de Arte será importante como instrumento da pesquisa, uma vez que o espaço escolar tem uma dinâmica bem diversificada e conhecê-la é o primeiro passo de aproximação das práticas do ensino de Arte.

N primeiro momento realizamos o registro sobre o os elementos da encenação, Danças Dramáticas, e outros temas que contribuam com análises teóricas sobre o folguedo. Para isso, será realizada uma leitura bibliográfica de autores como Andrade (2002), Barroso (2013), Souza (2014). Após esse processo, apresentei para os alunos os folguedos do nosso Estado, e assim, passaram a conhecer a respeito da manifestação.

O segundo Momento foi a etapa da leitura bibliográfica e o experimento em forma de oficinas com os alunos, na busca de estimular o sentimento de pertença e reflexão do corpo. Explorar a percepção corporal para desencadear registros poéticos e criativos do corpo. Utilizaremos autores como Carlson (2009) e o seu pensamento sobre performance e cultura contribuindo assim, com as reflexões teóricas e práticas sobre corpo/autores como Azevedo (2012), entre outros.

O terceiro momento teve a partilha com uma apresentação da produção final dos alunos para o público da escola. Na perspectiva de ampliar a proposta do projeto, a proposta seria desenvolver a realização de oficinas de outras manifestações populares. Assim, colocar em prática os conceitos estudados, gerados a partir do campo teórico utilizado na pesquisa, de forma que beneficie o projeto e possibilite a aproximação e o fortalecimento do ensino de Arte para um processo educativo rico em significados.

Para isso, será realizada uma leitura bibliográfica de autores como Dewey (1979), Bossi (1985), Freire (2000), Ostrower (2010), Barbosa (2010), entre outros. Entendemos que o principal objetivo do ensino-aprendizagem em Arte na escola é possibilitar aos estudantes vivências e experiências em Arte. Após isso, esta nossa jornada parte para compartilhar em outros territórios, compartilhando os resultados com quem se interessar em sentir e quem quiser se aventurar nessa experiência artística..

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O projeto contou com um com momentos de leituras para entender as dimensões estéticas dos folguedos populares, a cultura popular tradicional do Ceará, além de possibilitar o acesso aos saberes diversos e plurais, conhecerem, reconhecer, criar e estar aberto para experienciar os signos pertencentes as matrizes estéticas dos Folguedos. Cada encontro nas aulas de arte nos envolveu nos tocou e fez germinar novos sentidos das expressões da tradição. Portanto penso ser necessário e urgente favorecer o encontro com nossos saberes ancestrais, tanto pelo significado histórico, artístico e cultural, quantos pelos elementos que os compõe e que nos oferecem caminhos pedagógicos possíveis para acordar esse corpo brincante que está presente em cada um de nós.

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 7ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- BARBOSA, Ana M; CUNHA Fernanda P. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. 1ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BARROSO, Oswald. **Teatro como encantamento: Bois e Reisados de Caretas**. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2013.
- BARROSO, Oswald. **Teatro como desencantamento: bois e reisados de caretas**. Fortaleza, 2007. 517f. Tese (Doutorado em Sociologia) CH. Universidade Federal do Ceará.
- BARROSO, Oswald. **Incorporação e Memória na performance do ator brincante**. In: TEIXEIRA, J. Gabriel; GARCIA, M. Vinícios; GUSMÃO, Rita,(org.). Patrimônio Imaterial, performance cultural e (re)tradicionalização. Brasília: ICSUnB, 2004. 68 –87.
- BARROSO, O **Ceará: uma cultura mestiça**. In: BORZACCHIELO, José; CORREIA, Tércia. Atlas Escolar, Ceará: espaço geo-histórico e cultural. Joao Pessoa: Grafset, 2000.
- BARROSO, Oswald. **Reis de Congo**. Fortaleza: Gráfica Vt, 1996. CAMAROTTI, Marco. **Resistência e voz: o teatro do povo do Nordeste**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2001.
- CARLSON, Marvin A. **Performance: uma introdução crítica**. Trad. Thaís Flores Nogueira Diniz, Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocações e dialogismo**. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- MACENA FILHA. **Projeto Miraira – prática cultural para a diversidade numa estratégia de educação não formal**. Anais do 7 Encontro Cearense de Historiadores da Educação: vitrais da memória: lugares, imagens e práticas culturais. Barbalha: Edições UFC, 2008.
- SILVA, René Marc da Costa. **Cultura Popular e Educação – salto para o futuro**. Brasília: Salto para o futuro/TV Escola/SEED/MEC, 2008.
- TRAVASSOS, Elizabeth. **Recriações contemporâneas dos folguedos tradicionais: a performance como modo de conhecimento da cultura popular**. In: TEIXEIRA, J. Gabriel; GARCIA, M. Vinícios; GUSMÃO, Rita, et al. (org.). Patrimônio Imaterial, performance cultural e (re)tradicionalização. Brasília: ICSUnB, 2004. 110 – 116..

PATRIMÔNIOS DA CULTURA DA DANÇA POPULAR POTIGUAR

Marcilio de Souza Vieira³³⁴

Resumo

Os/as mestres/mestras e brincantes são os guardiões desses saberes seculares, que como um caleidoscópio, permitem ver as tradições sob diversos prismas. Apresenta-los a partir de suas histórias, memórias e perspectivas, constitui-se como a base para a compreensão das práticas culturais em dança da região potiguar. O texto tem como objetivo mapear/cartografar os Mestres e Mestras de danças populares do Rio Grande do Norte no sentido de compreender como suas danças/brincadeiras são engendradas a partir da tradição oral. A pesquisa ancora-se na metodologia de caráter etnográfico em que se pressupõe um trabalho de observação e descrição de comportamentos humanos, privilegiando o ponto de vista dos participantes.

Palavras-chave: Mestres e Mestras, Brincadeira/Dança, Cultura Popular.

No Brasil, os patrimônios vivos da cultura popular são nomeados como Mestres. Estes, são herdeiros dos saberes e fazeres da cultura tradicional de transmissão oral e que, através da oralidade, da corporeidade e da vivência, dialoga, aprende, ensina e torna-se a memória viva e afetiva dessa cultura, transmitindo os saberes de geração em geração.

Os Mestres da cultura popular são pessoas que se reconhecem e são reconhecidas pelo seu grupo ou comunidade garantindo com seus dizeres e fazeres a ancestralidade e a identidade do seu povo. São pessoas que se expressam através de diversas linguagens artísticas, ritos sagrados e festas comunitárias. Trazem consigo “[...] sabedoria notória, reconhecida entre seus pares e por especialistas; com longa permanência na atividade e capacidade de transmissão dos conhecimentos artísticos e culturais” (BRASIL, PL-1786-A/2011).

No que tange a essa transmissão de saberes de geração em geração, considera-se a reelaboração e ressignificação das formas culturais do passado a partir da realidade atual, da identificação e reconhecimento de sua história e da necessidade de continuidade de ensinamentos, assim como da perspectiva de afirmação e valorização dessa cultura. Assim, a principal forma de transmissão da tradição dos Mestres e Mestras ocorre através da oralidade, da educação baseada na vivência, na descoberta e na redescoberta desses saberes. uma Educação, como assegura Vieira (2012) em que se valoriza a oralidade e a gestualidade, remetendo-se a uma preparação para o viver. “Viver em conjunto, gerando experiências a partir da convivência, da possibilidade de lidar com o imprevisível, com situações novas e contradições que porventura apareçam no coletivo” (VIEIRA, 2012, p. 145).

Nessa aprendizagem da cultura que se dá na informalidade, a observação, o escutar e a repetição são cruciais para a aprendizagem. Repetir é, assim, uma forma de conhecer. Repetir ou imitar não

334. **Marcilio de Souza Vieira.** Bolsista de Produtividade em Pesquisa – nível 2, Artista da Cena, Pós-Doutor em Artes e em Educação, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC, PPGE e PROFARTES da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa CIRANDAR e Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa ESTESIA. <https://orcid.org/0000-0002-2034-0796> marcilio26@hotmail.com

é uma limitação, mas uma liberação que o brincante conquista ao mastrar as regras da brincadeira, podendo criar e traçar novos caminhos para o folguedo. Essa aprendizagem pela repetição fortalece os laços, o pertencimento de um grupo, valores de uma ética que são repassados ao espectador pela dança e pela música (VIEIRA, 2012).

Dito isto, interessa-nos refletir sobre os Mestres e Mestras de dança da cultura potiguar. Assim, o texto tem como objetivo mapear/cartografar os Mestres e Mestras de danças populares do Rio Grande do Norte no sentido de compreender como suas danças/brincadeiras são engendradas a partir da tradição oral. A pesquisa ancora-se na metodologia de caráter etnográfico por encontrar nela as bases norteadoras na qual o pesquisador deve ele mesmo efetuar no campo sua própria pesquisa, saindo de seu “gabinete” para “ir compartilhar a intimidade” dos sujeitos pertencentes a determinadas culturas, sejam elas próximas, ou não, do pesquisador. A pesquisa de caráter etnográfico, de acordo com Fortin (2006) pressupõe um trabalho de observação e descrição de comportamentos humanos, privilegiando o ponto de vista dos participantes.

Mestres e Mestras de dança da cultura potiguar

Em pesquisa inicial identificamos no nosso mapeamento alguns Mestres e Mestras que ainda estão ativos em suas brincadeiras e brinquedos na cultura da dança popular potiguar e outros que já morreram, mas que deixaram seu legado para as gerações futuras no que diz respeito a tradição da dança. As brincadeiras que, inevitavelmente, estão ligadas a seus Mestres e Mestras podem ser encontradas em praticamente todas as mesorregiões³³⁵ e microrregiões³³⁶ norte riograndenses.

Pastoril, Boi Calemba, Boi de Reis, Fandango, Congos, Lapinha, Caboclinhos, Araruna, Coco de Roda, Coco de Zambê, Bambelô, Maneiro-Pau, Bandeirinhas, Espontão, Caboclos Malhação de Judas, Chegança, Dança de São Gonçalo, são danças espalhadas nas mesorregiões potiguar que guardam a tradição da brincadeira liderada por seus Mestres e Mestras nos ciclos festivos como o ciclo carnavalesco, ciclo junino e ciclo natalino.

Cabe citar os Mestres Dedé Veríssimo do Boi Calemba Pintadinho de São Gonçalo do Amarante, Mestre Manoel Marinheiro e Mestra Dona Iza do Boi-de-Reis de Felipe Camarão, Natal, Mestre Zé Correia e Pedro Correia dos Congos de Calçola de Ponta Negra; Mestra Dona Helena do Pastoril de Ponta Negra, Natal, Mestres João Menino, Lucas Teixeira, Sérvulo Teixeira, Gláucio Teixeira dos Congos de Combate de São Gonçalo do Amarante, Mestre Bebê dos Caboclos de Major Sales, Mestre Fanico do Bambelô da Alegria de São Gonçalo do Amarante, Mestre Geraldo do Zambê de Tibau de Tibau do Sul, Mestre Severino do Coco da Vila de Ponta Negra, Natal.

E ainda: Mestre Antônio do Espontão dos Negros do Rosário de Jardim do Seridó, Mestre Birico dos Caboclinhos de Ceará-Mirim, Mestre Tião Oleiro dos Congos de Guerra de Ceará-Mirim, Mestra Francisquinha das Bandeirinhas de Touro, Mestre Zé de Ná do Fandango de Canguaretama, Mestre Severino Guedes do Bambelô de Natal, Mestre João Negreiros do Maneiro Pau de Pau dos Ferros.

Faz-se necessário, após esse levantamento das brincadeiras e seus/suas Mestres e Mestras apresentar/biografar alguns deles que contribuíram para que a brincadeira/dança no estado do Rio Grande do Norte não perecesse.

335. O RN é dividido em quatro mesorregiões: Oeste Potiguar, Central Potiguar, Agreste Potiguar e Leste Potiguar.

336. Microrregiões: Mossoró, Chapada do Apodi, Médio Oeste, Vale do Açu, Serra de São Miguel, Pau dos Ferros, Umarizal (mesorregião Oeste Potiguar); Macau, Angicos, Serra de Santana, Seridó Ocidental, Seridó Oriental (mesorregião Central Potiguar); Baixa Verde, Borborema Potiguar, Agreste Potiguar (mesorregião Agreste Potiguar); Litoral Nordeste, Macaíba, Natal, Litoral Sul (mesorregião Leste Potiguar).

Mestre Cornélio Campina (Cornélio Campina da Silva) nasceu em Portalegre (RN), na roça em 08 de outubro de 1908. A vida de seu Cornélio se confunde com o Grupo Folclórico Araruna, que ele mesmo ajudou a criar, a partir de uma quadrilha junina, no ano de 1949 no bairro das Rocas.

O Araruna surgiu incentivado pelo escritor e pesquisador Luís da Câmara Cascudo (1898-1986), que batizou o grupo, e com apoio do ex-prefeito Djalma Maranhão, que doou o imóvel nas Rocas. A primeira apresentação aconteceu no Teatro Carlos Gomes, hoje Alberto Maranhão. A sociedade Araruna foi fundada oficialmente em 24 de julho de 1956 pelo Mestre Cornélio Campina.

A dança Araruna tem influência das danças de salão, com origem europeia, mesclada com valsa, xote, dentre outros ritmos. Os homens vestem cartola e casaca e as mulheres, longos vestidos e saias rodadas. O acompanhamento musical é feito por sanfona e pandeiro e instrumento de percussão. O grupo possui quinze coreografias dentre elas: “Caranguejo”, “Bode”, “Besouro” “Araruna” “Camaleão”, “Jararaca”, “Maria Rita”, “Xote Sete Rodas”, “Miudinho”, “Mazurca”, “Maria Rendeira!”, “Bode”, são alguns dos números. dentre outras.

O grupo Araruna foi contemplado pelo Edital do Registro do Patrimônio Vivo, lançado pelo Governo do Estado, através da Fundação José Augusto em 24 de agosto de 2021. Entre vários troféus e homenagens, teve seu trabalho reconhecido com o Título de Cidadania Natalense. Em homenagem ao Mestre do Araruna, a Fundação José Augusto criou o “Prêmio Cornélio Campina de Culturas Populares”. Mestre Cornélio Campina faleceu em 2008 pouco antes de completar 100 anos de insuficiência respiratória.

Mestre Manoel Marinheiro herdou o amor pelo boi de sua primeira família. Aos finais de semana, quando visitava os pais, aprendia a tradição. Mestre do Boi, aos 16 anos, Manoel viveu em Natal até os 35, quando foi para o Rio de Janeiro. “Minha irmã de criação, Isabel, mandou me buscar. Ela é artista plástica”, relata. “Lá me apresentei no Maracanãzinho”, diz, orgulhoso.

O Boi-Calemba é uma versão potiguar do Bumba-meu-boi. Os integrantes são divididos em Enfeitados e Mascarados. O mestre, os galantes e a dama são parte do primeiro grupo, entoam as antigas canções e dançam as coreografias. As roupas são decoradas com fitas coloridas. Os Mascarados são responsáveis pela parte engraçada do espetáculo e usam roupas velhas e surradas. Em 2002 Manoel Marinheiro recebeu o título de Patrimônio Imaterial do Brasil, do Ministério da Cultura e, com ele, o patrocínio para a gravação do CD “Canta Meu Boi”.

Mestre Zé Correia (José dos Santos Correia) dos Congos de Calçola da Vila de Ponta Negra, falecido em 2009, como uma das figuras que foi durante muitos anos, responsável por estar à frente não só da sua manifestação dançante, mas de todas as expressões presentes na Vila de Ponta Negra, levando sua sapiência ancestralizada de geração a geração, bem como na sensibilidade desse mestre, que até hoje vive na lembrança saudosa dos brincantes da Vila.

O auto dos congos, no estado tem por motivo nuclear a representação de uma embaixada da Rainha Ginga, soberana africana, ao rei Henrique Cariongo, seu irmão. Desta embaixada, cujo objetivo maior seria o trânsito dos soldados da rainha pelas terras do Rei Cariongo, resulta a morte do Príncipe Sueno, filho do Rei. Tudo precedido como nos demais autos populares, de cantigas diversas destacando-se as saudações e louvações e no encerramento as despedidas. A indumentária e adereços dos figurantes, não obstante, obedecem a uma linha tradicional, variam nos detalhes de acordo com o gosto pessoal e as posses do responsável pelo folguedo (GURGEL 1982; 2006).

Mestre Zé Correia passou a comandar os Congos em 1985, contribuindo significativamente com sua sabedoria ancestralizada no corpo e na memória, para o crescimento e notoriedade de uma das manifestações mais antigas da Vila de Ponta Negra. Mestre Zé Correia, como era conhecido por todos, logo cedo começou a dançar nos Congos, como é de costume, as crianças são inseridas na brincadeira por volta dos sete anos de idade.

Mestre Sérvulo Teixeira (1927 - 2013), nascido no Sítio Breu em São Gonçalo do Amarante no dia 10 de dezembro do ano de 1927. Iniciou sua vida artística aos 12 anos sendo o quinto filho de uma família de cinco irmãos onde todos brincavam no Boi Pintadinho Surubim de Pedro Guajirú. Depois da morte dos grandes mestres, e por último do seu irmão Lucas Teixeira (2010), o brincante Sérvulo Teixeira puxou a responsabilidade para si e se tornou o Mestre mais importante do município preservando a congada e as atividades culturais até os últimos dias de sua vida, onde repassou seus saberes.

Segundo Luís da Câmara Cascudo em seu Dicionário do folclore brasileiro (2022) define os congos como autos brasileiros de assuntos africanos, especialmente reminiscências da rainha Njinga de Angola, falecida a 17 de dezembro de 1663. O tema essencial é a embaixada da rainha Ginga a um potentado negro, às vezes, Henrique rei Cariongo, nome que recorda uma das circunscrições de Luanda, e que outrora foi sobado independente. O enredo referir-se-ia a uma luta entre a guerreira Ginga e um soba de Cariongo, transformado em rei, e não um rei do Congo. É auto popular em todo o Brasil, tendo variantes, onde desaparece a rainha e figura sempre um embaixador, que luta e vence o rei local. Noutras regiões, o príncipe vencido e morto é ressuscitado pelo feiticeiro, e tudo acaba em dança e canto”.

Os Congos de Combate de São Gonçalo do Amarante foram reconhecidos como Patrimônio Cultural Material e Imaterial pela Lei n. 230/2021 do município de Natal. Mestre Sérvulo faleceu em julho de 2013.

Mestre Tião Oleiro (**Sebastião João da Rocha**) nasceu em Ceará Mirim, em 14 de maio de 1914, filho do antigo Mestre de Congos João da Rocha que foi seu mestre na brincadeira e nas canções do Congo. Desde menino morou na comunidade de Taboão, distrito de Ceará-Mirim e trabalhador, por longos anos, do engenho da família Sobral.

Começou a brincar congada nos Congos de Saiote ainda na infância. O Congo é um folguedo popular que faz referências às lutas medievais e embaixadas à Ginga, soberana africana. Aprendeu as jornadas e músicas do brinquedo com seu pai, quando ia para o roçado. Iniciou no brinquedo como marujo no final da fila. Aprendeu com o pai as artimanhas do folguedo, uma tradição familiar. Quando assumiu a função de Mestre dos Congos de Taboão, fez uma homenagem aos homens que iam para guerra e passou a chamar a congada de Congo de Guerra. Incorporou à dramatização do Congo músicas de sua própria autoria.

Recebeu o prêmio de Patrimônio Vivo do Rio Grande do Norte, oferecido pela Fundação José Augusto, em 2009 e em 2014 a medalha Ordem do Mérito Cultural do Ministério da Cultura.

Em 2007 a Fundação Roberto Marinho, através do Canal Futura produziu o documentário “A beleza do meu lugar” sobre o Mestre. Em 2007 foi feito outro documentário pelo Projeto Vernáculo sobre o Mestre e o Congo de Guerra, que concorreu no Festival de Curtas Potiguares. Em 2009 concorreu à premiação do “Culturas Populares Mestre Dona Isabel” do Ministério da Cultura.

No ano de 2011, os professores do IFRN Pablo Capistrano e Suély Souza, fizeram o documentário “Seu Tião e a História do Congo de Guerra” para o Projeto de Cultura Potiguar exibido naquela instituição. Foi homenageado, nacionalmente, pela Teia Nacional da Adversidade 2014, evento realizado em Natal com todos os pontos de cultura do país. Ainda no ano de 2014, a Academia Cearamirimense de Letras e Artes, homenageou o mestre Tião pelos serviços prestados à cultura do município. Recebeu homenagens pela Câmara dos vereadores de Ceará-Mirim que sancionou a Lei que criou o “14 de maio” como Dia Municipal da Cultura em homenagem ao nascimento do Mestre Tião Oleiro. O Mestre Oleiro dedicou 80 anos de sua vida ao Congo de Guerra de Taboão. Morreu em 03 de outubro de 2016 aos 102 anos.

Mestre Severino Guedes foi Mestre do Bambelô mais conhecido de Natal, o “Bambelô Asa Branca”, do bairro do Alecrim. Além de liderar o Bambelô, Mestre Guedes, como era conhecido entre os folcloristas, também era carnavalesco e dirigia a escola de samba que levava o mesmo nome do seu grupo de Bambelô.

Mestre Geraldo (Geraldo Cosme da Silva) foi marceneiro, carpinteiro, pedreiro e pescador; construía os tambores *zambê* e *chama*. Foi cantador de Coco de Zambê e de Coco de Roda, além de ter sido tocador do instrumento zambê, tocador de violão, cantador de poesia e seresta. Mestre Geraldo morreu em 21 de maio de 2022.

O Coco de Zambê de Mestre Geraldo se originou e se organiza até os dias atuais dentro do distrito de Cabeceiras, pertencente ao município de Tibau do Sul, Rio Grande do Norte. O Coco de Zambê é uma expressão artística existente somente no Rio Grande do Norte, na qual ritmos musicais são marcados por palmas, cantos coletivos entoados e instrumentos percussivos capazes de entusiasmar os corpos que dançam o folguedo (ALVES, 2006).

O Coco de Zambê é uma das especificidades do gênero coco, e, ocorre exclusivamente no estado do Rio Grande do Norte. No Coco de Zambê de Mestre Geraldo apenas homens podem dançar ou executar os instrumentos, além do fato de ser formado apenas por membros da família do próprio Mestre. O folguedo se organiza no formato de roda e a dança se caracteriza por movimentos livres de improvisação que são acompanhados por instrumentos de percussão produzidos pelos próprios brincantes (ALVES, 2006).

Mestre Geraldo foi o revitalizador dessa manifestação que estava se perdendo na região. Quando pequeno, o mestre observava a manifestação, pois na época só os mais velhos praticavam, ele guardou os ensinamentos e veio resgatar a cultura tempos depois. Em 1999, lançaram o primeiro CD, *Zambê cocos, com 18 composições de autoria do grupo*.

É assim que os Bois, Lapinhas, Cocos, Maneiros Paus, Pastoris, Araruna, Congos, compõem na atualidade apenas algumas das diversas manifestações presentes no Rio Grande do Norte, e que ao longo do ano ganham as praças, igrejas e ruas das cidades ao som das zabumbas, pífanos e violas, entoando cantos e firmando passos ensaiados e preservando a cultura da brincadeira dançada potiguar.

Os/as Mestres e Mestras e brincantes são os guardiões desses saberes seculares, que como um caleidoscópio, permitem ver as tradições sob diversos prismas. Apresenta-los a partir de suas histórias, memórias e perspectivas, constitui-se como a base para a compreensão das práticas culturais em dança da região potiguar.

Esses/as Mestres e Mestras em suas brincadeiras compactuam princípios de participação e solidariedade, pilares fundamentais para que o folguedo aconteça. Nessa solidariedade seus saberes são compartilhados, o processo de ensinar e aprender são indissociados e nesses saberes há uma pluralidade de formas de conhecimento. Suas brincadeiras/danças são re-existências e parafraseando Achinte (2017), eles e elas enfrentam o apagamento de suas brincadeiras/danças quando as transmitem para outras gerações. Há nesses folguedos uma ecologia dos saberes no sentido atribuído por Santos (2010). A Ecologia de Saberes vem ao encontro com a troca de conhecimentos, onde os diferentes saberes se cruzam formando novos saberes; uma brincadeira/dança onde se aprende com o outro.

Referências

- ALVES, Teodora de A. **Herdanças de corpos brincantes: saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras**. Natal: EDUFRRN, 2006.
- ACHINTE, Adolfo Albán. **Prácticas creativas de re-existencia basadas em lugar: más allá del arte...el mundo de lo sensible**. 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2017.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 1786-A**. Institui o Programa de Proteção e Promoção dos Mestres e Mestras dos Saberes e Fazeres das Culturas Populares. Brasília, 2011.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 11. ed. ilustrada. São Paulo: Global, 2002.
- FORTIN, Sylvie. Apports possibles de l'ethnographie et de l'autoethnographie pur la recherche en pratique artistique. In: GOSSELIN, Pierre; LE COGUEC, Eric (Org.). **La recherche en création: pour une compréhension de la recherche en pratique artistique**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2006.
- GURGEL, Défilio. **Espaço e tempo do folclore potiguar**. 3. Ed. Natal: Governo do Estado, 2006.
- _____. **Danças folclóricas do Rio Grande do Norte**. Natal: Editora Universitária 1982.
- INSTITUTO NACIONAL DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. **Tesouro de Folclore e Cultura popular Brasileira**, 2017. Disponível: <http://www.cnfcp.gov.br/tesouro/apresentacao.htm>; <http://www.cnfcp.gov.br/index.php>
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- VIEIRA, Marcílio de Souza. **Pastoril: uma educação celebrada no corpo e no riso**. São Paulo: Paco Editorial, 2012.

MATRIZES DO PALHACER UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ARTE DO PALHACE

Francisco Alexsandro da Silva³³⁷

Resumo: Os escritos, aqui expostos, apresentam os caminhos utilizados pela Cia. 2 em Cena, coletivo circense sediado em Recife, na construção de uma proposta para os processos de ensino e aprendizagem na arte do Palhace. Através das matrizes do Palhacear, o referido coletivo desenvolveu o ESPALHA – Programa de Formação em Palhaçaria da Cia. 2 em Cena, uma formação ampla e diversificada onde os aspirantes à palhaces são colocados frente as três principais estéticas e poéticas da linguagem da palhaçaria no Brasil, podendo, posteriormente, optar que linha/linhas seguir em sua trajetória artística. Busca-se, através desta pesquisa, corroborar com os estudos acerca dos processos de ensino e aprendizagem no universo da Palhaçaria, bem como com as escolas e cursos livres de formação de palhaces.

Palavras-chaves: Palhaçaria. Formação. Matrizes do Palhacear. Circo.

1.Primeiros dilemas

Há quinze anos, quando iniciei a minha formação na arte do Palhaço, deparei-me com o conflito estabelecido entre as nomenclaturas Palhaço e *clown*, sendo o termo Palhaço utilizado para designar o cômico circense e o *clown* para conceituar as novas pesquisas empreendidas pelos artistas pesquisadores de teatro em uma linguagem cênica que não estabelecia, necessariamente, relações com o cômico de picadeiro.

Os anos se passaram e com eles a dualidade entre os termos que foram, finalmente, entendidos como sinônimos. Enfatizo que em meus estudos utilizo os termos *clown* e Palhaço como correlatos, compreendendo que ambos buscam definir o mesmo sujeito: um atuante que através da exposição do seu risível busca engajar a plateia no intuito de promover o riso. No entanto mais recentemente vimos surgir outro conflito que colocava em questão o termo Palhaçaria. Oriundo do francês *clownerie*, o termo tem causado divergências entre os pesquisadores das artes circenses. Para Bolognesi (2010), a tradução da palavra francesa não assume em nosso país a real relação com o termo Palhaço, sugerindo que usássemos o termo Palhaçada. Para o autor o sufixo “ria” se relaciona com o lugar de comercialização de algo, como vemos em padaria, sapataria, peixaria e etc. Já Reis (2016), defende a utilização do termo compreendendo que o lugar onde consumimos o produto da Palhaçaria é o corpo do palhaço, afirmando que o intérprete “carrega e vende a sua Palhaçaria para onde vai, seja nas ruas, nos circos, teatros ou hospitais. Palhaços investem sua vida de trabalho acessando um corpo risível, um corpo que constantemente se coloca como objeto do riso dos outros” (REIS, p. 22-23).

337. Professor substituto de Teatro da Escola Técnica de Artes da UFAL. Docente dos cursos de Letras e Pedagogia / FAFOPA. Mestre em Artes Cênicas UFRN/RN. Especialista em Literatura Brasileira FAFIRE/PE. Licenciado em Teatro UNITALO/SP. Licenciado em LETRAS (Português/Espanhol) FAFIRE-PE.

Creio que tais divergências ainda existem porque precisamos compreender a Palhaçaria/Palhaçada como linguagem e com ela sua multiplicidade de formas e estilos. Há Palhaços no circo, no teatro, nas ruas, nos hospitais e até nas igrejas. Há quem prefira trabalhar em dupla, trio, quem prefira o trabalho em trupe e aqueles que desenvolvem trabalhos solos. Há companhias que trabalham com a dramaturgia clássica do Palhaço, outras que se debruçam sobre a dramaturgia do circo de lona e ainda aqueles que criam novas formas de relação com o seu público sem, necessariamente, ter como base a tradição clownesca.

O fato é que ao pensarmos nos processos de ensino e aprendizagem temos que fazer escolhas e assim nos debruçamos sobre as questões: o que ensinar num curso de formação em Palhaçaria? Que vertentes da linguagem devemos seguir? Os estudos mais recentes engendrados pelos pesquisadores ou nos pautarmos nos ensinamentos da tradição dessa figura?

Meu primeiro contato com o Palhaço foi através das técnicas de teatro, do chamado *clown*, na época. Só depois, junto a Cia. 2 em Cena, coletivo no qual atuo como Palhaço, encenador e dramaturgo, que tive o contato com o Palhaço de Circo. A Cia. 2 em Cena de Teatro e Circo é um núcleo de pesquisa e produção cultural, que desde sua fundação empreende pesquisas acerca do Circo e da Palhaçaria/Palhaçada Tradicional, bem como sobre o Teatro para Infância e juventude. Em 15 anos de atuação, a companhia tornou-se referência em Pernambuco desenvolvendo uma produção que agrega espetáculos, ações de formação, capacitação, pesquisa e eventos cênicos na Região Metropolitana e outras regiões do Estado.

Meu contato com o Palhaço circense se deu através dos laboratórios para nossa primeira montagem cênica: o espetáculo “Palhaçadas - História de um circo sem lona”. A formação do cômico circense segue outra lógica que perpassa a transmissão dos saberes tradicionais através da oralidade. Aprendi os números de Palhaços, as entradas e reprises, sob a ótica da minha Mestra, Tita Alves, diretora e matriarca da Família circense Alves, numa pedagogia que incluía a observação e a repetição dos números apresentados pelos Palhaços no picadeiro. Diferente da minha iniciação como Palhaço/clown onde havia um professor que nos apresentava as técnicas através de exercícios e jogos da linguagem, no Circo Tradicional meu aprendizado foi na prática, no dia a dia, aprendendo a essência do viver/ser circo tanto no picadeiro como nas conversas durante as refeições, entre uma sessão e outra dos espetáculos. Na prática pude vivenciar o que nos diz Silva (2009) ao conceituar o “ser tradicional” no universo circense...

...ser tradicional, para o circense, não significava e não significa apenas a representação do passado em relação ao presente. Ser tradicional significa pertencer a uma forma particular de fazer circo, significa ter passado pelo ritual de aprendizagem total do circo, não apenas de seu número, mas de todos os aspectos que envolvem a sua manutenção. Ser tradicional é, portanto, ter recebido e transmitido, através das gerações, os valores, conhecimentos e práticas dos saberes circenses de seus antepassados. Não apenas lembranças, mas uma memória das relações sociais e de trabalho, sendo a família o mastro central que sustenta toda essa estrutura (Silva, 2009, p.82).

No convívio com a Família Alves pude compreender como se dá a formação do circense tradicional. Desenvolvida no cotidiano, desde muito cedo a criança começa a aprender as entradas de palhaços e os números mais simples do picadeiro. Tita Alves assume na família o papel de Mestra, é ela quem prepara os novos circenses, tanto da família como os agregados ao Circo. Quando fui recebido para minha iniciação como Palhaço de picadeiro fui apresentado a um vasto repertório dramático que incluía números clownescos datados de mais de trezentos anos. Aprendidos o seu mote e o seu

roteiro norteador fui colocado junto aos cômicos do circo para no picadeiro entender e vivenciar o jogo com os outros palhaços e com a plateia. Ter o contato com essas diferentes pedagogias tornou-me um Palhaço versátil, capaz de “brincar” no picadeiro, no palco do teatro ou mesmo na rua.

2. As matrizes do Palhacear.

Em 2014, quando desenvolvemos as ações de formação em Palhaçaria da Cia. 2 em Cena, formulamos um currículo que atendesse técnicas da arte do Palhace do teatro e do Circo Tradicional. Nossos discentes podiam experimentar a atuação no palco e no picadeiro, construindo uma gama de conhecimentos que lhe dariam a versatilidade necessária para atuar nos múltiplos espaços. De 2014 a 2020, percorremos as macrorregiões de Pernambuco realizando formações e capacitações. Do litoral ao Sertão do estado vimos nascer o interesse de jovens atores/circenses em palhacear e em se profissionalizar nesta arte. Ao todo somam-se mais de quinhentos alunos que receberam formação e capacitação em nosso programa de ações formativas compostos por workshops e cursos de média e longa duração.

No primeiro semestre de 2020, apresentei ao referido coletivo uma proposta pedagógica que deu origem ao ESPALHA – Programa de Formação em Palhaçaria da Cia. 2 em Cena. A partir da minha imersão no mestrado em Artes Cênicas, realizado de 2018 a 2020 no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFRN, pude, através da minha dissertação, refletir sobre a trajetória da companhia e seus processos de apropriação e ressignificação dos elementos da Palhaçaria tradicional em seus espetáculos. Durante dez anos a Companhia empreendeu uma pesquisa prático-teórica que tomava a comicidade circense como estudo, analisando aspectos como: formação, interpretação, encenação, dramaturgia e elementos visuais dessas figuras. Tal imersão levou-me a compreender a dimensão dessa arte, seu entendimento enquanto linguagem e sua multiplicidade técnica.

Formulo assim, a partir dessa imersão, a hipótese no qual defendo em minha tese de doutoramento, que: no Brasil podemos elencar três bases que fundamentam a linguagem do Palhaço, as quais denomino de matrizes: a Matriz Clássica, a Matriz Tradicional e a Matriz Contemporânea. Antes de seguir e tentar, resumidamente, explicar cada uma, esclareço que o termo matriz é aqui empregado a partir do seu significado: lugar onde nasce ou é gerado alguma coisa, fonte, manancial. Assim sendo não tenho a pretensão de rotular fazeres ou de definir formas dessa linguagem, mas sim de entender as nascentes de cada base elencada no sentido de corroborar com os atuantes dessa linguagem, ampliando nestes o entendimento de sua arte. Para o termo Palhaçaria, uso a definição dada por Reis (2016)

... esta é a experiência cênica de um atuante (palhaço) que engaja a plateia (espectador) num estado de riso, com consciência (técnica), usando principalmente o dispositivo de expor (exposição) a si mesmo como objeto do riso do outro. Qualquer atuante que faz isso está usando, manejando e se movimentando no universo da palhaçaria. Subentenda-se que palhaçaria e arte do palhaço são definições aqui tomadas como praticamente sinônimos (REIS, 2016, p.33).

Segundo o autor, Palhaçaria pode ser definida como o conjunto de técnicas/consciências utilizadas por um atuante (palhaço) com o intuito de promover um jogo de engajamento com a plateia (espectador) usando para tal a si mesmo (exposição) para provocar o riso. Reis ainda explica que “entendo a palhaçaria como dramaturgia da arte do Palhaço e defino-a como um atuante que mantém uma plateia conectada a sua apresentação por meio da exposição de suas ações como objeto principal do riso (2016, p.34).

Para Reis (2013), quando falamos em Palhaço na atualidade, estamos tratando tanto do saber artístico transmitido predominantemente pelos palhaços da tradição dos circos, como das técnicas *clownescas* desenvolvidas no universo teatral, cuja formação se dá em salas e com artistas que misturam as duas perspectivas. Encontramos a primeira experiência dispersa pelos diversos circos itinerantes existentes pelo Brasil a fora, onde os processos de ensino e aprendizagem ainda se dá através da transmissão dos saberes, principalmente no âmbito familiar. A segunda chegou ao Brasil trazida por diferentes pesquisadores, entre os quais, Luis Otávio Burnier e Francesco Zigrino (BOLOGNESI, 2006, p. 09), sendo essas experiências disseminadas através de oficinas e orientações pessoais.

Atendo-se a técnica/consciência e voltando aos questionamentos sobre os processos de ensino e aprendizagem na arte do Palhaço: quais técnicas devemos ensinar? E de que técnicas dispomos?

Para pensar propostas de ensino e aprendizagem na arte do Palhaço faz-se necessário primeiro elencar as técnicas e poéticas as quais dispomos em nosso país. Assim elencar as matrizes do Palhaço é buscar entender suas nascentes, fontes, mananciais, sua gênese, encontrando percursos trilhados que geraram as diferentes formas de “botar/ser” Palhaço.

Denomino de Matriz Clássica da Palhaçaria as técnicas, os atuantes e suas práxis que a partir da invenção do Circo Moderno desenvolveram os pilares de uma figura arquetípica que perpassa o tempo e suas transformações e chegam à contemporaneidade. Reis (2013) conceitua o termo “Palhaçaria Clássica” como uma tradição dramatúrgica composta por gags, quadros, esquetes, números, reprises e entradas. O autor afirma que a maioria das rotinas da Palhaçaria Clássica é composta de cenas e situações dramáticas, de fácil entendimento, com desfecho que se dá, geralmente, no decurso de dez a vinte minutos. “Essa característica favorece a construção de cenas cujo dinamismo se desenvolve num período breve. Esse modo de raciocínio aprimora uma estratégia dramatúrgica de criar cenas que gozam de lógica cômica autônoma” (REIS, 2013, p.186-187).

Ao estudar essa matriz analisamos a formação da dupla cômica circense, e posteriormente da tríade clownesca. O desenvolvimento e a criação da dramaturgia clássica e seus principais atuantes, tais como: Joe Grimaldi, Fottit e Chocolat, Irmãos Fratellini, etc.

Antes de seguir e conceituar a Matriz Tradicional da Palhaçaria faz-se necessário falar que os termos clássico e tradicional não são aqui tratados como sinônimos. Emprego o termo “clássico” para denominar a constituição de um modelo base, reconhecido mundialmente e que a partir dele vimos surgir outras poéticas e estéticas artísticas. Para o termo tradicional refiro-me ao conjunto de costumes, regras, estéticas, poéticas de um determinado grupo, sem que no entanto seu reconhecimento seja mundial, mas inerente aquele grupo social. Tanto o clássico como o tradicional tem como característica a continuidade através da passagem dos conhecimentos de geração para geração, no entanto ambos se diferenciam pela abrangência e pela temporalidade de sua existência.

Assim, por Matriz Tradicional da Palhaçaria nomeio as técnicas, os atuantes, sua práxis e tradição do cômico de picadeiro no Brasil. Entendo por Palhaço Tradicional os cômicos circenses que desempenham seu trabalho em circos itinerantes. Cômicos que, em sua maioria, são de famílias de Circo, que aprenderam o seu ofício na transmissão de saberes, de uma geração para outra. Nesse sentido, o termo “tradicional” é empregado para os circenses que vivem e atuam nos circos itinerantes ou fixos, que tiveram sua formação dentro da lona, num processo de aprendizagem passado de geração para geração.

Nessa matriz tomamos como objeto de estudo os alicerces que fundamentam a criação e desenvolvimento do circo no Brasil, as relações de trocas dos cômicos circenses europeus com

os cômicos de folguedos da nossa cultura popular. Estuda-se nessa matriz a Palhaçaria/palhaçada circense brasileira e seus principais cômicos, tais como: Benjamim de Oliveira, Arrelia, Carequinha, Picolino, Biribinha, Biriba, Cascudo, etc.

Na Matriz Contemporânea da Palhaçaria estudamos o advento do Novo Circo, a disseminação dos saberes tradicionais circenses nas múltiplas instituições pedagógicas e a formação de novos cômicos que não estabelecem, necessariamente, um elo com o Circo tradicional ou clássico.

Busca-se entender aqui, as interseções entre a Palhaçaria e o teatro, a dança, a música, o cinema e a arte terapia que geram uma gama de possibilidades de atuação do Palhace nos múltiplos espaços. Segundo Bolognesi (2018) a denominação de “novo circo” surgiu nos anos de 1990, na França, e tinha o intuito de destacar o movimento de artistas circenses que saíram às ruas, na década de 1970, motivados pelos ideais de maio de 1968.

A partir de 1974, ano do surgimento das escolas Annie Fratellini e da École au Carré, de Alexis Gruss e Silvia Monfort, reconhecidas como as primeiras escolas de circo da Europa Ocidental, teve início um movimento de renovação das artes circenses. O intuito das escolas era reestruturar e não somente passar a diante os fundamentos do circo. Esse movimento de artistas era guiado pela percepção segundo a qual a arte circense, tal como praticada no âmbito da lona, era vista como algo em constante processo de perdas: perda de memória, de respeito social, de imaginação, de ética profissional, atributos que, de acordo com a geração das escolas, levavam a uma falência crônica (Bolognesi, 2018, p.59).

Assim afim de cessar com processo de perdas os artistas do “novo circo” selaram rupturas com as dinastias circenses, na França. Passando a rejeitar a lona e tudo o que ela envolve, apresentando os seus espetáculos em vilas, ruas e praças à maneira dos saltimbancos, com espetáculos que mesclavam circo, dança e teatro. Tal movimento estabeleceu rupturas estéticas, sociais, econômicas e políticas com o circo tradicional.

O estudo das Matrizes da Palhaçaria é o alicerce para elaboração do que ousamos chamar de “Pedagogias do Palhacear”. Cada matriz gera uma gama de possibilidades de processos de ensino e aprendizagem dessa arte, buscando uma formação que estabeleça elos entre a tradição clássica dessa figura e a sua contemporaneidade. Nos experimentos realizados no ESPALHA, elaboramos a formação dos aspirantes a Palhaces em 03 (três) módulos onde: o primeiro dedica-se ao estudo da Matriz Clássica da Palhaçaria, o segundo a Matriz Tradicional e o terceiro a Matriz Contemporânea.

3. As matrizes do Palhacear no ESPALHA – Programa de formação em Palhaçaria da Cia. 2 em Cena.

A implantação do ESPALHA se deu em fevereiro de 2020, pouco antes da constatação de que o Brasil também havia sido assolado pela pandemia do Covid-19. No início do referido ano reunimos os formadores e apresentamos o programa que contemplaria duas turmas: uma do módulo inicial e outra do módulo intermediário. Ainda no mês de fevereiro abrimos as inscrições para os aspirantes à palhaces. Devido ao histórico de formação em palhaçaria no Estado e os resultados obtidos pelos mesmos tivemos em menos de 15 dias as vagas preenchidas. Jovens e adultos de Recife, Região Metropolitana e de estados vizinhos como Paraíba e Sergipe compunham o quadro de alunos dos cursos. As aulas foram realizadas aos sábados, das 08:00 às 12:00 h para a turma de iniciação e 14:00 às 18:00 h para a turma intermediária.

Formatado por módulos divididos em inicial, intermediário e avançado os cursos recebem nomes, assim descritos: Para Acordar Palhaces, módulo inicial; Brincadeira de Picadeiro, módulo intermediário; e Palhaço em toda parte, módulo avançado.

No primeiro módulo colocamos os alunos frente às técnicas, as práticas, aos atuantes (palhaces) e as dramaturgias da Matriz clássica. Estuda-se as técnicas de utilização da máscara clownsca, o encontro/descoberta do eu-cômico, as possibilidades de utilização do corpo e da corporeidade em prol do riso, apropriação do conceito e das estruturas de composição da gag. No fim desse módulo o discente é provocado a compor gags jogando em duplas e trios.

Compõem a grade curricular desse módulo as disciplinas de História da Palhaçaria Clássica, 10 h/a; Corpo, consciência e comicidade, 10 h/a; Palhaçaria I – a máscara, 10 h/a; Palhaçaria II – o jogo em dupla e trio, 10 h/a; Dramaturgia do Palhaço - gag, 10 h/a; Caracterização do Palhaço Clássico, 10 h/a; Criação de números de Palhaçaria, 15 h/a. somam-se, ao todo 75 horas/aulas onde o aluno é colocado frente às experiências práticas e teóricas, culminando com uma prova pública.

Devido à pandemia o curso que teria conclusão prevista para maio, foi interrompido nos meses de março e abril, retornando remotamente em maio. Assim nos meses de maio e junho foram realizadas atividades remotas e com a liberação parcial das atividades econômicas em nosso Estado, voltamos às aulas presenciais em julho, obedecendo aos protocolos exigidos pela prevenção do Covid-19. Desse trabalho presencial com os alunos pudemos construir a culminância dessa turma, exibida de forma remota através do youtube³³⁸.

O Palhaço circense brasileiro é o objeto de estudo do segundo módulo. Busca-se compreender o processo de formação da Palhaçaria no Brasil, as inter-relações entre os cômicos circenses europeus e os nossos cômicos de folguedos, o advento do palhaço-instrumento-cantor, as dramaturgias dos números cômicos do circo, seus conceitos e estruturas. Culminando esse módulo realizamos uma variedade de números dramatúrgicos típicos desses palhaços.

Intitulado de “Brincadeira de Palhaço” o módulo intermediário foi realizado de 08 de fevereiro a 30 de novembro de 2020. A turma contou com 12 alunos, alguns oriundos de edições anteriores das ações de formação da Cia. 2 em Cena e outros de cursos de Palhaçaria de outras companhias e instituições circenses. Quando acometidos pela pandemia, passamos a realizar o curso de forma online. Em julho retomamos às atividades presenciais para a culminância das atividades desse módulo. Para finalização desenvolvemos a montagem cênica de uma adaptação de “Esperando Godot...” na qual intitulamos de “Enquanto Godot Não Vem...”.

O espetáculo que estreou em 2020, vem percorrendo festivais e mostras circenses pelo Brasil afora, tendo recebido em 2023 o Prêmio Coopergás na linguagem do Circo nas categorias de Melhor Encenação e Melhor Atuação Masculina e as indicações de Melhor Espetáculo, Melhor Figurino e Melhor Trilha Sonora.

No último e terceiro módulo abordamos a Matriz da Palhaçaria contemporânea. Toma-se como estudo o advento do Novo Circo, o clown pessoal, as inter-relações entre a arte do palhacear e outras artes, as novas formas dramatúrgicas. Culminando esse módulo os alunos, junto aos formadores, desenvolvem um espetáculo buscando discutir questões contemporâneas a partir das poéticas e estéticas do Palhaço. A primeira turma desse módulo foi realizada com os alunos da montagem do espetáculo “Enquanto Godot Não Vem...” que seguindo o seu processo formativo passaram a integrar o elenco de artistas da Cia. 2 em Cena.

338. Confira o resultado do módulo I do ESPALHA no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=IL9-1SvClds>

4. Considerações finais

A experiência com o ESPALHA – Programa de Formação em Palhaçaria da Cia. 2 em Cena leva-nos a refletir sobre pedagogias que visem uma formação ampla e diversificada, dando ao aspirante à Palhace um leque de possibilidades para o trabalho nos mais variados campos, bem como corroborando para aquisição de conhecimentos técnicos sobre as diferentes estéticas e poéticas dessa arte. Entendendo a Palhaçaria como linguagem, elaboramos uma formação que agregasse os conhecimentos da tradição circense e as técnicas do Palhace teatral, empreendidas e oriundas do chamado “Novo Circo”.

Traça-se, nessa proposta metodológica, uma relação entre duas vertentes pedagógicas aparentemente antagônicas que são, nesse estudo, entendidas como estéticas que se complementam no leque de possibilidades oferecidas aos novos Palhaces. Nesse sentido, busca-se apresentar um amplo panorama de técnicas e estéticas do palhacear afim de dar possibilidades do aspirante à Palhace de, posteriormente, aprofundar-se numa estética específica que pode ser trilhada durante a sua trajetória artística.

5. REFERÊNCIAS

- BOLOGNESI, Mário Fernando. **Palhaços**. São Paulo: UNESP, 2003.
- BURNIER, Luís Otávio. **A arte do ator: da técnica à representação**. 2ª ed. Campinas, SP: Unicamp, 2009.
- CASTRO, Alice Viveiro de Castro. **O elogio da bobagem** – palhaços no Brasil no mundo. Rio de Janeiro: Família Bastos, 2005.
- FO, Dario; RAME, Franca (Org.). (1987) **Manual Mínimo do Ator**. Tradução de Lucas Baldovino e Carlos David Szlak. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1998.
- PANTANO, Andréia Aparecida. **A personagem palhaço**. São Paulo: UNESP, 2007.
- PIMENTA, Daniele. **A dramaturgia circense: conformação, persistência e transformações**. Tese (doutorado em Artes). Campinas: IA/UNICAMP, 2009.
- REIS, Demian Moreira. **Caçadores de risos: o maravilhoso mundo da palhaçaria**. Salvador: EDUFBA, 2013.
- RÉMY, Tristan. **Entradas clownescas: uma dramaturgia do clown**. Tradução e pesquisa de Caco Matos e Carolina Gonzalez. São Paulo: Sesc, 2016.
- RUIZ, R. **Hoje tem espetáculo?** As origens do circo no Brasil. Rio de Janeiro: Funarte, 1987.
- SILVA, Ermínia. ABREU, Luis Alberto de. **Respeitável público... o circo em cena**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009.
- _____. **As múltiplas linguagens na teatralidade circense**. Benjamim de Oliveira e o circo-teatro no final do século XIX e início do XX. Campinas: Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Tese de Doutorado, 2000.

The background is an abstract composition of geometric shapes in various shades of red and orange. A large, irregular orange shape is the central focus, with a dark red shape behind it. To the left, there are several sharp, angular shapes in red and orange. On the right, a vertical orange bar is visible. The overall effect is a modern, graphic design.

9. PEDAGOGIAS DA ARTE/EDUCAÇÃO

(IN)VISIBILIDADE FORMATIVA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE ARTE/EDUCADORAS/ES NA ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE

Auvaneide Ferreira de Carvalho

Maria Betânia e Silva

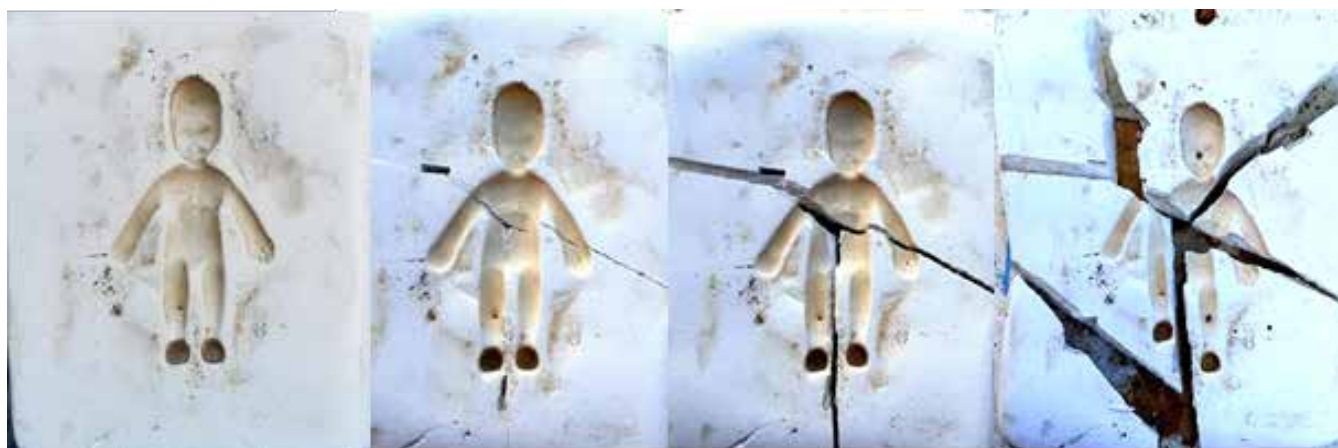
RESUMO

Este texto tem como objetivo analisar as produções acadêmicas que apresentam como campo de investigação as Escolinhas de Arte, através do levantamento de dados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que é um importante portal de catálogo de teses e dissertações, reunindo informações de pesquisas realizadas no território brasileiro. Sendo a Escolinha de Arte do Recife, uma importante instituição formadora de arte/educadoras/es, em serviço, desde a década de 50 do séc.20, no Estado de Pernambuco. Buscamos entender quais as produções acadêmicas sobre as práticas formativas deste espaço no recorte de tempo do qual denominamos século 21. O resultado desta pesquisa apresenta trabalhos que falam sobre a importância do Movimento Escolinha de Arte e da Formação do arte/educador, no entanto, nos apresentam também uma lacuna, mostrando que há nesse campo de produção de conhecimento trabalhos que mencionam o curso pioneiro na formação de arte/educadoras/es o CIAE, realizado entre os anos 60 e 80 do século 20. Mas, não há neste repositório estudos sobre a formação desenvolvida de arte/educadoras/es na Escolinha de Arte do Recife ao longo das suas sete décadas de existência.

Palavras-chave: Formação de arte/educador/a. Movimento Escolinha de Arte. Escolinha de Arte do Recife.

Introdução

Figura 1. Rupturas Formativas, imagem digital. Fonte: A autora, 2020.



Início a escrita deste artigo com a imagem, *Rupturas Formativas*. É composta de uma forma em gesso que apresenta a ideia de formação padronizadora e ao decorrer vão acontecendo rupturas que contrapõem a ideia de produção de conhecimento único. Essas rupturas trazem a discussão de construções de conhecimentos múltiplos, sem fronteiras, fluidos e sempre em movimento.

Aproximamo-nos do que Eduardo Moura (2018) vai chamar de ‘desobediência docente’, que implica desenvolver uma formação docente pelo viés decolonial como forma de problematização das hierarquizações que legitimam a colonização do ser, do poder e do saber. Nesse sentido, a busca por encontrar estratégias que (re)criem vivências e experiências estéticas com as Artes e uma reflexão crítica sobre o processo de produção do conhecimento em Artes torna-se fundamental, para o processo de formação de arte/educadoras/es na Escolinha de Arte do Recife (EAR), partindo de uma perspectiva decolonial. Sendo a Escolinha de Arte do Recife uma importante instituição formadora de arte/educadoras/es desde a década de 50 no Estado de Pernambuco, foi importante perceber como estão descritas as produções acadêmicas sobre as práticas formativas deste espaço no recorte de tempo do qual denomino século XXI.

O Movimento Escolinhas de Arte (MEA) nasceu em meados do século XX e estabeleceu a valorização da arte como livre expressão e ganhou força após a experiência bem sucedida da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), criada em 1948 no Rio de Janeiro por “Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Alencastro Valentim” (Britto; Palma, 2019). Essa prática da educação por meio da arte incorporada pelo MEA resultou na criação de 144 Escolinhas de Arte por diversos estados do país e algumas Escolinhas até mesmo fora do Brasil, conforme Carvalho; Silva; Silva (2017). Algumas dessas escolas permaneceram resistindo no século XXI, como é o caso da Escolinha de Arte do Recife, em funcionamento até hoje.

Fundada em 1953, por intelectuais, educadores e artistas, tais como “Abelardo Rodrigues, Aloísio Magalhães, Anita Paes Barreto, Augusto Rodrigues, Elza Freire, Francisco Brennand, Noêmia Varela, Paulo Freire [...]” (Carvalho; Silva; Silva, 2017). A EAR é uma instituição sem fins lucrativos tendo definido em seu estatuto os objetivos de proporcionar formação artístico/pedagógica de arte/educadores.

Arte/educador/a o que é?

Arte/educador/a é aquele/a que desenvolve suas atividades educativas artísticas em espaços de educação formal e não formal, segundo Trilla (2008). No entanto, apesar de Silva (2015) apresentar a definição de arte-educador como categoria profissional inclusiva que envolve profissionais formados ou não nas diferentes especificidades do campo da Arte, vale destacar que não existe no Brasil uma formação superior que confere uma titulação profissional identificada “arte-educador/a” pois, os cursos superiores existentes nas instituições brasileiras são Licenciaturas e Bacharelados que tem a duração entre quatro e cinco anos de formação nas Universidades e os Tecnólogos com dois anos de formação nos Institutos Federais em cada um desses cursos específicos: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. Assim, as titulações profissionais são: Licenciado/a ou Bacharel/a ou Tecnólogo/a em Artes Visuais, em Teatro, em Dança e em Música.

Reforçamos o dado histórico de que o nascimento das Licenciaturas no campo da Arte no Brasil se deu a partir do início da década de 1970, no caso pernambucano, em 1973. É importante observar que até esses profissionais entrarem no mercado de trabalho e atuação específica nas escolas também pressupõe o tempo de realização de concursos e ou contratação na área. Observe-se ainda

que naquele período o Brasil estava sob regime ditatorial civil-militar. Esse tema traz uma série de outros problemas a serem investigados. Ressaltamos a importância do trabalho de Alcântara (2014) sobre os concursos para professores/as de Arte.

Chamamos a atenção para a carga histórica contextualizada que compreende o uso do termo o/a arte/educador/a como uma pessoa que se dedica ao trabalho que envolve as Artes (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música), se identifica com as ações, questões e estudos do campo da Arte e, em muitos casos, dedica suas ações trabalhistas neste campo de atuação. Na configuração histórica podemos observar que:

O MEA não só foi um movimento que favoreceu a divulgação da arte-educação, a sistematização do ensino de arte, a troca constante de experiência em educação através da arte como também serviu de apoio e orientação aos profissionais que trabalhavam nessas áreas ou que tinham interesse e sensibilidade para ela, pois os professores que trabalhavam na Escolinha não eram necessariamente formados na área artística [...] (SILVA; SANTOS; AZEVEDO, 2013, p. 36).

O que está escrito academicamente sobre as práticas formativas de arte/educadoras/es

Repondendo a questão, que nos propusemos para este trabalho, de como estão as produções acadêmicas sobre as práticas formativas na EAR, realizamos uma pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Este portal de catálogo de teses e dissertações digitais, reúne informações de pesquisas realizadas no território brasileiro, com nos demonstram os autores Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt:

No portal da Biblioteca digital do IBICT, é possível pesquisar teses e dissertações publicadas e defendidas em Programas de Pós-Graduação Brasileiros que possuam sua biblioteca vinculada à do IBICT. Importante ressaltar que o acesso é gratuito e que BDTD não armazena os trabalhos, apenas utiliza das informações de indexação para reunir em um único local de pesquisa todas as pesquisas [...] (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 43).

Para tanto, tomamos como base de coleta de dados feita na BDTD e usando como descritor “formação do arte/educador” com um recorte temporal de 2010 – 2020. Tivemos como resultados 35 trabalhos, sendo que 27 são dissertações (77%) e 8 são teses (23%). Essas pesquisas foram desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Educação (54%), Artes (29%), Educação, Arte e História da Cultura (9%) e nos programas de Ciências da Comunicação, Estudos de Linguagem, Ciências da Informação e Direito e Políticas (12%). Tendo a concentração, da produção acadêmica situada na Região Sudeste 17 trabalhos, 7 no sul, 6 no centro-oeste, 4 no nordeste e 1 no norte. No entanto, é um quantitativo pequeno em referência à importância da temática e a territorialidade brasileira.

A partir das 35 pesquisas, 8 referem-se à formação do arte/educador, sendo produzidas em Programas de Pós-graduação em Educação (62,5%) e em Artes (37,5%), como está indicado no Quadro 1

Quadro 1 - Formação do Arte-educador.

Formação do Arte-educador				
Nº	Autor	Título	Ano	Nível
01	FONSECA, Sonia Leite de Assis	Possíveis Travessias: uma possibilidade na formação do arte/educador	2010	Mestrado
02	SILVA, Everson Melquíades Araújo	A formação do arte/educador : um estudo sobre história de vida, experiência e identidade	2010	Doutorado
03	Kampen, Livia Seber van	Memórias escolares e formação de professores: um olhar sobre experiências de arte-educadores de Campinas	2013	Mestrado
04	HOFFMANN, Traudi	Formação continuada de arte/educadores nos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (2009-2010)	2012	Mestrado
05	SILVA, Irinéia Aparecida dos Santos	Currículo, arte e formação continuada: percepções de arte-educadores participantes do programa “A rede aprende com a rede” no Estado de São Paulo	2011	Mestrado
06	FREITAS, Emília Patrícia	A formação do arte/educador que atua com ensino de arte na educação não formal: um estudo a partir de duas organizações do terceiro setor localizadas na região metropolitana do Recife	2011	Mestrado
07	NAKASHATO, Guilherme	Das estradas e dos desvios: Curso de Especialização em Arte/Educação da ECA/USP (1984-2001) e a formação do professor de arte	2017	Doutorado
08	SILVA, Vanessa Cristina	Um arte-educador no ensino não-formal: um estudo dos sentidos e significados constituídos para a atividade docente de Arte e Cultura em medida socioeducativa	2012	Mestrado

Fonte: A autora (2021).

A pesquisa de Fonseca (2010) fundamenta-se na experiência da autora enquanto aluna e professora para falar da importância do desenho introduzido por Guignard na Escola de Belas Artes, em Belo Horizonte, nos anos 50 do século XX, discutindo a formação de arte/educador na contemporaneidade a partir de uma abordagem fenomenológica, propondo reflexões sobre silêncio e deslocamento do artista/desenhista pela subjetividade sensível.

Silva (2010) propõe como objetivo de pesquisa compreender quais experiências formativas podem colaborar para a construção identitária do arte/educador, com base nos princípios da pesquisa autobiográfica como subsídio teórico do método para o processo de investigação. Por meio da análise classificatória, é possível mapear as experiências formativas de arte/educadores em diferentes ciclos de vida (infância, adolescência, juventude, maturidade e velhice) que os capacitam a estabelecer sua identidade docente. Finalmente, o autor diz que os princípios orientadores para a formação sistemática de professores para o ensino de arte podem ser extraídos da história de vida de arte/educador.

O estudo de Kampen (2013) teve como objetivo analisar a relação que os arte-educadoras/es fazem entre suas experiências formativas e atuação profissional. Trazendo o conceito de experiência. Utilizando narrativas pessoais com o método do Image Watching. Além de uma autorreflexão sobre as práticas de cada arte-educador.

Já a pesquisa de Hoffmann (2012) teve como objetivo compreender que formação continuada que está sendo proporcionada aos profissionais que atuam com artes, na perspectiva de contribuir com a (re)definição de políticas de formação destes docentes no interior da instituição. A metodologia empregada é de abordagem qualitativa, com coleta de dados em fontes documentais, bibliográficas e orais.

Outra pesquisa que trata do tema da formação foi a de Silva (2011) que analisa algumas percepções de arte-educadores que lecionam em escolas estaduais na Região de Franco da Rocha, em São Paulo, sobre a aplicação do Programa A Rede Aprende com a Rede, tendo como foco a intencionalidade do curso que apresentava como objetivo explicitar e aprofundar a Proposta Curricular de Arte do estado de São Paulo. Para tanto utilizou-se da metodologia da Cartografia Cognitiva e a análise das percepções dos arte-educadores.

No caso do trabalho de Freitas (2011) o objetivo do trabalho foi compreender o percurso formativo dos arte/educadores que desenvolvem o ensino de Arte nas organizações do Terceiro Setor. Como caminho metodológico a autora valeu-se da abordagem qualitativa de pesquisa utilizando como instrumentos e procedimentos de investigação as entrevistas semiestruturadas e a observação participante. Como resultado, a autora chegou à conclusão de que as organizações do Terceiro Setor investigadas e seus arte/educadores não têm uma concepção única de ensino de arte e de formação de professores, utilizando-se tanto de técnicas tradicionais de ensino, como também, de abordagens mais contemporâneas da arte/educação.

Nakashato (2017) apresenta uma análise sobre o Curso de Especialização em Arte/Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, que aconteceu no período entre 1984 e 2000. Utilizando como metodologia a pesquisa narrativa e como procedimento a análise de documentos. Como resultado foi possível o reconhecimento deste curso como um desvio propositivo na estrada da formação de educadores, ou seja, como uma ousada iniciativa que marcou presença nas transformações do panorama da Arte/Educação no Brasil.

Por fim, Silva (2012) teve como objetivo apreender os sentidos e os significados que um arte-educador atribui a sua atividade profissional. O caráter da pesquisa de abordagem qualitativa se fundamenta nos pressupostos teórico metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, se valeu da realização de entrevista, além da metodológica de construção e a análise de núcleos de significação. Como resultado é compreendido que a formação pedagógica é o principal caminho para se formar educadores que analisem criticamente seu fazer e sua sala de aula.

Todos esses trabalhos problematizam a formação continuada de arte/educadoras/es buscando compreender como se desenvolvem as experiências formativas e atuação profissional de arte/educadoras/es em espaços formativos formais e não formais que também contribuem para a construção identitária pessoal e profissional. Tendo em vista que não há só uma concepção única de ensino de arte e de formação de arte/educadores, utilizando-se tanto de técnicas tradicionais de ensino, como também, de abordagens mais contemporâneas da arte/educação.

Outro descritor de busca que utilizamos no levantamento de pesquisas na BDTD sobre o tema em foco foi *Escolinha de Arte* no mesmo recorte temporal de 2010 a 2020. Obtivemos como resultado 13 trabalhos, sendo que 11 são dissertações (92%) e 1 é uma tese (8%). Essas pesquisas foram desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Artes (42%), Educação (42%) e nos programas em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas e Performances Culturais (16%). Com a região de concentração da produção acadêmica sobre a Escolinhas de Arte o Sul com 5, Sudeste 4, Norte 2, Centro-Oeste 1 e Nordeste 1.

Como vemos é um quantitativo muito pequeno, diante da importância dos espaços de Escolinhas de Arte na história da Arte/Educação brasileira para a formação de arte/educadoras/res e

Ensino de Arte. Contudo, das 13 pesquisas encontradas, 6 destas dialogam com o objeto de entender como estão as produções acadêmicas sobre as práticas formativas arte educadoras/es, sendo produzidas nos Programas de Pós-graduação em Educação (40%) e em Artes (60%). E em nível de mestrado (80%) e doutorado (20%), como está indicado no Quadro 2.

Quadro 2 - Escolinha de Arte.

Escolinhas de Arte				
Nº	Autor	Título	Ano	Nível
01	ALVES, Flávia Camargo Leal	Escolinha de arte da UFRGS (1960-2011): história, fundamentos e ressonâncias com o Movimento Escolinhas de Arte	2018	Mestrado
02	OLIVEIRA, Myriam Fernandes Pestana	Escolinha de Arte Cachoeiro de Itapemirim: resgate de uma história	2013	Mestrado
03	PEIXOTO, Marge Faria do Amaral	Escolinha Municipal de Arte de Pelotas: memória, história e ensino de arte (1963/1998).	2017	Mestrado
04	LIMA, Sidney Peterson Ferreira de	Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história.	2014	Mestrado
05	LIMA, Sidney Peterson Ferreira de	O curso intensivo de arte na educação e a formação de especialistas em arte na educação (1961-1981)	2020	Doutorado

Fonte: A autora (2021).

A Dissertação de Alves (2018) teve o objetivo de analisar a Escolinha de Arte da UFRGS. Partiu da análise dos quatro pilares que a embasaram: ateliê, exposições dos trabalhos artísticos dos alunos, Curso Intensivo de Arte-Educação (CIAE) e o acervo dos desenhos e pinturas produzidos ao longo da história daquela Escolinha de Arte. A metodologia utilizada foi a bricolagem sendo baseada na análise de documentos e em entrevistas semiestruturadas. Por utilizar uma linguagem artística e estimular a liberdade de expressão, criatividade, espontaneidade, sensibilidade, criatividade e pensamento crítico, a Escolinha de Arte da UFRGS se estrutura em um ambiente onde existe sentimento e confiança entre todos os envolvidos nas práticas educativas.

A pesquisa de Oliveira (2013), por sua vez, buscou compreender o papel desempenhado pela educadora professora Isabel Braga na proposta de educação da arte ofertada na Escolinha de Arte de Cachoeiro de Itapemirim. Foi uma pesquisa de natureza qualitativa e documental, com o levantamento bibliográfico. Como resultado desta pesquisa foi possível afirmar que a instituição desenvolveu em seus participantes (crianças, adolescentes, jovens e adultos) experiência de vivência com produções artísticas que possibilitaram o espontaneísmo, a liberdade de expressão criadora e uma educação estética pautada na educação dos sentidos.

Peixoto (2017) objetivou reconstruir, preservar, divulgar e valorizar a memória, a história e o ensino de arte da Escolinha Municipal de Arte de Pelotas. Partindo de uma abordagem qualitativa, desenvolveu a análise documental do acervo da escola, imagens de registros e entrevistas com participantes da instituição. O resultado dessa pesquisa apresenta uma possibilidade de ensino em artes entre tantas possíveis, esperando que a mesma possa contribuir para a reflexão das pessoas, sobre a memória, a história e o ensino de arte em Pelotas.

Outro estudo realizado sobre uma Escolinha de Arte de São Paulo foi o de Lima (2014), desta vez especificamente, uma experiência educativa que aconteceu entre os anos de 1968 e 1971. Partindo da metodologia da bricolagem, usando fontes documentais e imagens sobre a EASP, o acervo pessoal de Ana Mae Barbosa, uma das criadoras da Escolinha, e outras colaboradoras do espaço. Como instrumentos utilizados para coleta de dados, Lima (2014) consultou o acervo documental e realizou entrevistas, realizou a análise documental e as entrevistas abertas e exploratórias. Foi possível destacar importantes aspectos, que proporcionam uma experiência de produção artística de livre expressão criadora e afirmar que este é um espaço essencial para a formação de artes/educadores.

Por fim, Lima (2020) resolveu investigar o Curso Intensivo de Arte na Educação - CIAE, idealizado e oferecido pela Escolinha de Arte do Brasil, entre os anos de 1961 e 1981. A metodologia de pesquisa documental realizou levantamentos e análise de materiais visuais e escritos dos acervos da instituição e em outras Escolinhas do território brasileiro e da América Latina. O resultado desta pesquisa apresenta um curso que inaugurou um novo modo de pensar e fazer a formação de arte/educadores, no Brasil.

Esses trabalhos apresentam experiências em diferentes espaços do território brasileiro que foram desenvolvidas pelas ressonâncias com o Movimento Escolinhas de Arte, nessas instituições, foram apresentadas experiências de vivências de produções artísticas que possibilitaram o espontaneísmo, a liberdade de expressão criadora e uma educação estética pautada na educação dos sentidos, pilares do MEA, e que contribuíram para a reflexão das pessoas, sobre a memória, a história e o ensino de arte desenvolvido nas Escolinhas de Arte.

No entanto, quando as pesquisas apresentam as experiências formativas desenvolvidas nesses lugares falam apenas da experiência formativa do Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE, um curso com uma potência que foi capaz de criar um novo modo de pensar e fazer a formação de arte/educadores e que aconteceu no século XX e hoje como estão acontecendo estas práticas formativas? Não existem mais? Ou só não estão sendo investigadas e escritas? Essa ausência contemporânea de estudos sobre a formação de arte/educadores/as em serviço vem possibilitando uma invisibilidade formativa sobre esse aspecto nesses espaços de atuação.

Considerações

Foi possível constatar que na BDTD tem trabalhos que falam sobre a importância do Movimento Escolinha de Arte e da Formação do arte/educador, no entanto, nos apresenta também uma lacuna, mostrando que há nesse campo de produção de conhecimento trabalhos que mencionam o curso pioneiro na formação de arte/educador desenvolvida no Movimento Escolinha de Arte através da Escolinha de Arte do Brasil, localizada no Rio de Janeiro e realizado entre os anos 60 e 80 do século XX. Mas, não há neste repositório estudos desenvolvidos sobre a formação desenvolvida na Escolinha de Arte do Recife. Como foi possível verificar a partir dessa análise apresentada, podemos perceber a invisibilidade ainda presente quando o assunto é formação dos arte/educadores nas Escolinhas e, até mesmo, os artigos produzidos por arte/educadores que estão ou passaram na Escolinha de Arte do Recife e forma apresentados em espaços de trocas sobre arte/educação tais como: Congresso Internacional SESC-PE e UFPE de Arte/Educação, Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP, Revista de Ensino em Arte, Moda e Design, Congresso Nacional da Federação de arte/educadores do Brasil e III Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores, reforçam esta estatística de invisibilidade da formação. Para pensar as continuidades destas inquietações, produzimos a imagem (In)visibilidade Formativa (2021), para apontar essa invisibilidade em relação à questão de formação na Escolinha de Arte do Recife, como pode ser observada na sequência.

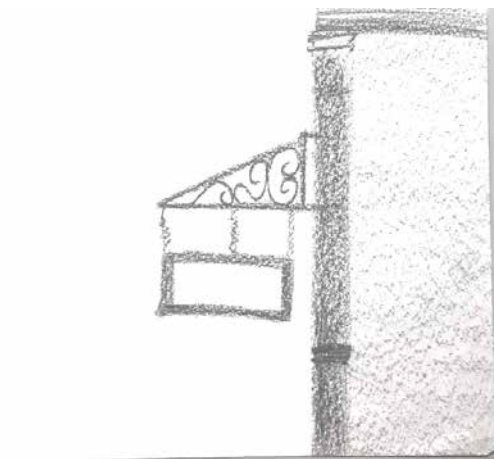


Figura 2 - (In)visibilidade Formativa,
imagem digital Fonte: A autora, 2021.

Com isto os dados apresentados reforçam a importância e relevância de pesquisas que questionem, como são construídas as formações continuadas para arte/educadora/es em serviço nas EAR? Qual concepção de formação continuada para arte/educadoras/es presente na EAR? Que práticas educativas são desenvolvidas para as formações continuadas de arte/educadoras/es? O que há para pensar na formação de arte/educadoras/es que não pensamos? Noemia Varela levantou a seguinte reflexão:

Mas, o que devemos pensar da formação do arte-educador? Quais as relações da arte com a educação que poderão melhor delimitar o lugar e a natureza do processo de formação do arte-educador? O que dá mais a pensar sobre esta questão e que ainda não foi pensado? Que é necessário desaprender para encontrar um caminho mais sábio que nos leva à elaboração mais rica do processo de formação do arte-educador? (VARELA, 1986, p.12).

Referências

- ALVES, Flávia C. L. **Escolinha de arte da UFRGS (1960-2011): história, fundamentos e ressonâncias com o Movimento Escolinhas de Arte.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018. p. 193.
- ALCÂNTARA, Daniel Moreira. **Concursos públicos para docentes de arte em Pernambuco (2003-2013).** Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba. Recife – PE, 2014, p. 174.
- BRITTO, Jader; PALMA, Alexandre. **Escolinha de Arte do Brasil: legado e memória.** Rio de Janeiro - RJ: UFRJ, 2019.
- CARVALHO, Auvaneide; SILVA, Maisa; SILVA, Everson. **Memórias da arte/educação brasileira: um estudo sobre o acervo pessoal de Noêmia de Araújo Varela.** In: 26º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, 26, 2017, Campinas. Anais eletrônicos. Campinas/SP: ANPAP, PUC – CAMPINAS, 2017. p. 4406. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2017/>. Acesso em: 1 de junho de 2021.
- FREITAS, Emília Patrícia de. **A Formação do Arte/educador que atua com o Ensino de Arte na Educação não Formal: um estudo a partir de duas organizações do Terceiro Setor localizadas na Região Metropolitana do Recife.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife – PE, p. 186f. 2011.
- FONSECA, Sônia L. A. **Possíveis Travessias: uma possibilidade na formação do Arte/Educador.** Dissertação (Mestrado em Artes) – Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais – BH, p.90. 2010.
- HOFFMANN, Traudi. **Formação Continuada de Arte/Educadores nos Centros de Formação e atuação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso (2009-2010)** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Edu-

cação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, CUIABÁ-MT, p.104. 2012

LIMA, Sidiney P. F. **Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. São Paulo – SP, p.114. 2014.

_____. **O curso intensivo de arte na educação e a formação de especialistas em arte na educação (1961-1981)**. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. São Paulo – SP, p.200. 2020.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. Estado do Conhecimento. Curitiba – PR: CRV, 2021.

MOURA, Eduardo Junior Santos. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América latina (Brasil/Colômbia)**. 2018. 249f. Tese (Doutor em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG, 2018.

NAKASHATO, Guilherme. **Das estradas e dos desvios: Curso de Especialização em Arte/Educação da ECA/USP (1984-2001) e a formação do professor de arte**. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo. São Paulo – SP, p.274. 2017.

OLIVEIRA, Myriam F. P. **A escolinha de arte de Cachoeiro de Itapemirim : resgate de uma história**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, VITÓRIA – ES, p 170. 2013

PEIXOTO, Marge F. A. **Escolinha Municipal de Arte De Pelotas: Memória, História e Ensino de Arte (1963/1998)** Dissertação (Mestrado em Artes Vi-

suais) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, p. 161. 2017.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **A experiência de ser e tornar-se arte/educador: Um estudo sobre História de Vida, Formação e Identidade**. Jaboatão dos Guararapes – PE: SESC, 2015.

SILVA, Irinéia A. S. **Currículo, Arte e Formação Continuada: percepções de arte-educadores participantes do programa “A rede aprende com a rede” no Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP, 2011, p.191.

SILVA, Maria Betânia; SOUZA, Amanda Priscila; AZEVEDO, Milena Leite Santos. **Memórias não são só memórias: Escolinha de Arte do Recife (1953-2013)**. Recife: editora Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Vanessa C. **Um arte-educador no ensino não-formal: um estudo dos sentidos e significados constituídos para a atividade docente de Arte e Cultura em medida socioeducativa**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP, p. 183. 2012.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo – SP: Summus, 2008. Parte I, p. 15 – 58.

VARELA, Noêmia. A Formação do arte-educador no Brasil. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **História da Arte-Educação A Experiência de Brasília: I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação**. São Paulo – SP ECA.USP: Max Limonad, 1986.

AÇÃO ARTÍSTICA “DRIVERS” EM CONTEXTOS DE COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA EM ARTE/EDUCAÇÃO

Bruna Morais³³⁹

Luana Andrade³⁴⁰

Resumo

Este artigo relata a ação artístico-acadêmica *Drivers*, como um componente da pesquisa “Educação Como ____.” que procura formular o conceito de “situação pedagógica”. Com o objetivo de propor um desafio aos moldes comportamentais ditados por uma racionalidade instrumental em contextos acadêmicos, propõe-se um experimento de escrita coletiva e anônima buscando provocar a produção de saberes em um estado de *vacância*, inspirado pelo conceito popular de “aula-vaga”, comumente experimentado na educação básica quando há a ausência da professora. Utilizando textos originais de reconhecido valor científico como base, opera-se como metodologia a prática do “desvio”, como elaborado pela Internacional Situacionista (1957-1972), ao lado dos “exercícios de leitura” propostos pelo artista Jorge Menna Barreto (2012). Este trabalho sugere que a reescrita de processos através da intervenção artística *Drivers* pode resultar em uma transformação coletiva do “lugar” (espaço tradicional de escrita e comunicação científica) em um “espaço” (um terreno para subjetivação e singularização estética). Este estudo oferece uma perspectiva disruptiva no trabalho científico buscando processos de transformação e emancipação no campo da arte/educação.

Palavras-chave: Situação pedagógica; Vacância; Desvio; Leitura; Processos artísticos.

1. Introdução: Drivers

Drivers é uma ação artística que tem sido pensada, no interior da pesquisa “Educação Como ____.” com o apoio dos editais de fomento SIC e Funcultura. Com o intuito de verificar a hipótese de que encontraremos, em práticas artísticas específicas que serão investigadas como um “conceito operatório”³⁴¹ nominado de *Situações Pedagógicas*, a pesquisa busca modos de provocar mudanças de perspectiva em ambos os campos de operação: artístico e educativo.

Esta ação tem se infiltrado em contextos de comunicação acadêmica, utilizando a plataforma de armazenamento Drive (Google) e tendo como base textos originais de reconhecido valor científico.

339. **Bruna Morais** - Artista visual, produtora cultural, educadora e pesquisadora independente. Doutora em Design pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGDesign/UFPE). Mestre em Artes Visuais pela Faculdade Santa Marcelina (FASM/ASM-SP) e licenciada em Artes Plásticas (UFPE). Coordena o grupo Risco!, focado em estudos do desenho e da performance de modelo vivo. E-mail: brafaellaster@gmail.com.

340. **Luana Andrade** - Doutoranda em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (pDEA-FBAUP) e investigadora bolsista da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT/i2ADS). Mestre em Artes Visuais pelo (PPGAV-UFPB/UFPE) e licenciada em Artes Visuais (UFPE). E-mail: luanaandradd@gmail.com.

341. “Conceito operatório” é uma proposição teórica feita pela pesquisadora Sandra Rey e diz respeito às operações estéticas (e técnicas) que viabilizam a concretização de ideias, de formas de pensamento em Arte. Ou seja, são os conceitos operatórios que permitem a obra de arte ser realizada tanto no nível teórico quanto prático.

fico, para propor um desvio aos modelos comportamentais exigidos em determinados contextos de aprendizagem. Com isso, ela propõe um jogo que articula a construção de conhecimento como instrumento de criação, ao mesmo tempo ético e estético.

No contexto da arte/educação, o conceito de *situação pedagógica* pretende-se aberto e incompleto. Momentaneamente, ele pode ser definido como: instante concreto e deliberadamente construído pela organização coletiva de uma ambiência unitária e de um jogo de aprendizagem que articula saberes artísticos e pedagógicos. Nessa perspectiva cabe, pois, tomar as próprias circunstâncias cotidianas onde sugere-se produção de saber como território do experimental, assumindo, para isso, o lugar do efêmero e do inesgotável.

As questões que fazem suscitar a ideia de *situação pedagógica* emergem do momento de crise metodológica no ensino, evidenciada pelas decisões que lidavam com as novas normas de biossegurança relacionadas à pandemia de Covid-19. Naquela altura, a educação tomou o centro de um importante debate. De repente o ano letivo e as práticas pedagógicas passaram a integrar os diálogos cotidianos, em diversos níveis, desde as discussões mais institucionalizadas até a conversa na fila do supermercado. No entanto, focada em solucionar o problema da inevitável vacância estudantil oriunda do processo de isolamento social, tais discussões em torno da política educacional não vislumbraram a urgência de revisão dos paradigmas educacionais vigentes. O que nos fez querer explorar perspectivas que tratassem a Educação como um fenômeno contínuo e diverso.

Diante da crise generalizada na educação, “desaprender 8 horas por dia” (Manoel de Barros) – daquilo que foi estabelecido sem considerar o porvir – ou digerir certos costumes, antes de operar de maneira acrítica, parece fundamental. Pois eis que as feridas se revelam (sempre e mais uma vez), com a predominância de uma lógica “bancária na educação” (Paulo Freire), ou seja, conteudista e transmissiva, que, pela sua natureza impositiva, ocupa-se mais da questão de *o que* – conhecimento adquirido por transferência e armazenamento passivo – do que com a questão de *como* – via de incorporação autônoma e consciente de conhecimento.

Apontamos o processo de instauração de uma situação pedagógica como investigação localizada, portanto, na compreensão de um *modus operandi* que perpassou, por exemplo, os eventos que ficaram conhecidos enquanto “virada pedagógica na arte”, ou “virada educacional” (FERNANDEZ, 2016). Por sua vez, esses eventos convergem para a demanda de uma nova lógica de mercado internacional de arte, sobretudo no começo dos anos 2000. Essa perspectiva consistia em uma “mudança radical das maneiras de atuar e existir, principalmente de artistas e curadores, em que o foco da criação e organização de objetos de arte se desloca para a produção de espaços dialógicos e situações de convívio, tendo como uma das suas bases teóricas principais, a pedagogia crítica e investigações experimentais e mais radicais realizadas no campo da educação na década de 1970” (HOFF, 2014, p.18).

A pesquisadora em arte/educação, educadora e artista Tatiana Fernández (2016) sinaliza que “a virada pedagógica da arte é uma forma de pensar a arte e a educação como espaços de hibridação e fluxo, espaços de contaminação e rompimento ou espaços de tensão entre fronteiras”. Artistas passam então a se apropriar das formas pedagógicas e criar outras pedagogias, elaborando assim, críticas às lógicas tradicionais de ensino ao mesmo tempo em que sugerem práticas e abordagens fecundas à construção do conhecimento numa junção experimental. Buscam por uma centelha, tanto na arte como na educação, que mantenha em funcionamento a utopia da liberdade através do exercício crítico e de uma reinvenção de ambos campos de operação.

Nesse sentido, e por meio da análise da ação *Drivers*, podemos inferir que a proposta da *situação pedagógica* toca a questão do trânsito (e conflitos) entre as identidades do sujeito artista e o sujeito educador, bem como do sujeito educador e o sujeito educando. Segundo Claire Bishop (2012), desde o começo do século XX, determinados experimentos de arte passaram a incorporar a participação do

público no processo de criação de situações concretas que favoreciam e combinavam formas pedagógicas em seu fazer, e revelavam ainda “a tensão entre a autoria individual e coletiva, o cultivo de uma audiência múltipla e as demandas conflituosas entre agência e controle” (BISHOP, 2012, p. 78). Tais propostas artísticas representam então que uma importante problemática toma como foco de atuação, o que, por sua vez, é um problema central, solicitado por toda prática artística no campo social. Ou seja, tais práticas apontam para novas formas de entendimento do papel de artistas, nesse caso, em trânsito de identidade como educadores. Tais sujeitos passam então a se identificarem como pesquisadores, que produzem ideias, formas e situações não mais para o campo estrito da arte.

Os relatos que compõem este texto procuram traçar uma pequena história da ação artística *Drivers*, do surgimento — um colóquio de filosofia — até a sua atualidade — um encontro em educação artística, e já operando no interior da pesquisa Educação Como ____.

2. Relato: Colóquio de filosofia

Com o subtítulo “escrita heterotópica para um colóquio de estética”, *Drivers*, foi inicialmente apresentada como uma comunicação acadêmica performática (teórico-prática) realizada em evento organizado pelo Departamento de Filosofia da UFPE, em dezembro de 2016. Nos vinte minutos destinados à apresentação, foi projetado, em silêncio, um texto construído e editado de maneira anônima, ao vivo e *online* por membros do grupo de pesquisa *Laboratório de Inteligência Artística (i!)*, do Departamento de Design da UFPE. Utilizando o Google Documentos, ferramenta gratuita de criação de documentos escritos *online*, todos os participantes (Bruna Rafaella Ferrer, Rosana Aires, Vitor Maciel, Luiz Monte e Vinícius Dantas), editavam um texto simultaneamente e eram visíveis com uso de pseudônimos (como capivara anônima, abóbora anônima, tigre anônimo, etc.), gerados automaticamente pela plataforma.

Na elaboração da ação, empregamos os conceitos de “heterotopias”, do filósofo Michel Foucault (2013) e o de “espaço” como “lugar praticado”, do antropólogo Michel de Certeau (2014)³⁴². Para Certeau o “espaço” realiza-se enquanto vivenciado, ou seja, um determinado “lugar” só se torna espaço na medida em que indivíduos exercem dinâmicas de movimento nele através do uso, e assim o potencializa e o atualiza, enfim, o “inventa” (CERTEAU, 2014). Já o conceito de “heterotopia” nos interessou em sua ideia geral de “contraespaços” (FOUCAULT, 2013), o que, particularmente, estabelece um diálogo com a noção de “espaço” (CERTEAU, 2014) de Certeau.

Para Foucault a “heterotopia” promove a “contestação de todos os outros espaços: uma contestação que pode ser exercida de duas maneiras: [...] criando uma ilusão que denuncia todo o resto da realidade como ilusão, ou, ao contrário, criando outro espaço real tão perfeito, tão meticuloso, tão bem disposto quanto o nosso é desordenado, mal posto e desarranjado.” (FOUCAULT, 2013, p. 28). Na sua “heterotopologia” Foucault demonstra que a relação de transformação do espaço acontece como indicação de possibilidade de desvio de um lugar do poder na instauração de lugares paradoxais no tecido na normatividade. Essas heterotopias teriam a propensão, pois, de desarranjar as tentativas de ordenação que subjazem às ideias de significação, originalidade, unidade e criação, noções que, segundo o filósofo, dominam a história tradicional do saber.

No experimento, os drivers construíram uma escrita conjunta a partir da apropriação de ex-certo do texto *Relatório sobre a Construção de Situações e sobre as Condições de Organização e de Ação*

342. As elaborações das reflexões sobre o espaço dos autores foram, em certo momento, contemporâneas. Certeau desenvolve sua pesquisa em torno do texto *A invenção do cotidiano*, entre os anos de 1974 e 1978. No seu texto, dedica parte ao pensamento de Foucault, especialmente a partir de *Vigiar e punir*, e coloca sua pesquisa inscrita em um “trabalho coletivo”, que no caso específico da seleção dos autores referenciados (além de Foucault, Bourdier, Venant e Detienne et al.), diz respeito à contribuição que este legou a posteriores pesquisas que abordam os “esquemas de operações e manipulações técnicas” imbricadas em processos sociais.

da *Tendência*, um dos principais documentos da constituição da Internacional Situacionista (IS)³⁴³ elaborado por Guy Debord e publicado inicialmente como relatório de fundação do grupo na revista *Potlatch*. A partir desse mesmo texto, o que estava sendo proposto era ativar os conceitos de “situação” e de “desvio”.

O conceito de “situação construída”, norteador primordial das atividades da IS, indica a urgência prática de sua elaboração teórica. Para o grupo, criar uma situação significava a “construção concreta de ambiências momentâneas da vida, e sua transformação em uma qualidade passional superior” (DEBORD, 1957, apud JACQUES, 2003, p. 54). Tal “construção” emergiria como “uma intervenção ordenada sobre os fatores complexos dos dois grandes componentes que interagem continuamente: o cenário material da vida; e os comportamentos que ele provoca e que o alteram” (DEBORD, 1957, apud JACQUES, 2003, p. 54).

DRIVERS: escrita heterotópica para um colóquio de estética

Inauguramos agora o que será, historicamente, o último dos ofícios. O papel de anti-especialista, almejado à situacionista e leigo-profissional é, no entanto, uma especialização até o momento de abundância econômica, mental e social em que todos chegarão a ser “artista”, num sentido que os artistas não alcançaram: a construção de sua própria vida.

II

Acreditamos no potencial estético da construção da própria vida como um processo de desvio no palimpsesto da vida cotidiana. Propomos aqui o “desvio” como transformação coletiva de um “lugar” em “espaço”, à medida que constitui um novo “momento”. Um novo comportamento no espaço urbano, de modo a intensificar essa experiência.

Declaramos um desejo profundo de mudança, contudo sabemos que o que objetiva esse desejo é utópico, momentâneo, fugaz... tal qual uma fotografia. O clímax do nosso desejo se realiza, portanto, como o de um retrato. Propomos uma escrita, e um modo de viver baseado nesse (porém)alcançável momento de fuga. Fuga do espetáculo cotidiano. O que contemplamos nesta situação é nossa própria essência, que se tornou estranha, voltada contra nós.

Neste cotidiano, fora do campo da arte, onde se evidenciam certos modos de domesticação social, são operadas táticas subterrâneas de agentes sem nome que buscam situações espaciais outras. Esse processo, de contestação, desemboca por si no que podemos chamar de estética da existência, onde perde o sentido estabelecer oposições entre leveza e falta de graça na vida cotidiana. Onde a produção está entregue às mesmas questões que o criador.

Haveria escapatória? Talvez não, mas de nossa parte há um amplo desejo de testar, como não se nega a vida pela inescapável morte. Construir “outros” espaços de vivências, embora de maneira fugidia, como uma festa, trágica, com fim delimitado, portanto verdadeiramente festa. Escrevemos então coletivamente, perseguindo a utópica ideia de nos tornarmos arquitetos de nossa própria vida: arquitetos de uma vida mais apaixonante.

Bjos!

Drivers, Internet, 02/12/2016.

.)

Comunicação da primeira realização do Drivers na plataforma Google Documentos no contexto do Colóquio Fronteiras da estética NEFIPE/UFPE, 2016.

Já o conceito de “desvio” se caracteriza pelo uso de elementos já existentes em novas criações, ou como é definido pela IS “desvio de elementos estéticos pré-existentes para uma integração das produções artísticas atuais ou passadas em uma construção superior do meio” (IS, 1958). Elaborado como um método para superação de uma ordem sociocultural caracterizada pela produção e consumo passivos - de imagens ou mercadorias, e no caso de nossa ação, de conhecimento - o desvio situacionista é guiado por duas leis que fundamentaram o seu uso. A primeira refere-se à perda de importância de cada elemento autônomo desviado, e a segunda, a organização de outro conjunto significativo que confere a cada elemento novo.

O desvio tem o papel de jogar com a origem dos elementos desviados, revelando uma forma mais profunda de apropriação desses elementos em um novo arranjo estético que permite

343. A Internacional Situacionista (IS), “frequentemente considerada como a última tentativa histórica de juntar arte vanguardista com política vanguardista” (JAPPE, 2011, p. 192), foi um grupo com pretensões revolucionárias, formado por poetas, arquitetos, artistas visuais, cineastas, ativistas e pensadores, que atuou entre os anos de 1957 e 1972. Os situacionistas propunham “a participação ativa dos indivíduos em todos os campos da vida social, principalmente no da cultura” (JACQUES, 2003, p. 13) por meio da construção de situações.

sua reorganização crítica, conferindo-lhe assim, propósito pedagógico. No momento de debate sobre as comunicações apresentadas naquela mesa, apenas um ouvinte manifestou-se sobre *Drivers*. Para ele, a apresentação representava um “atentado poético-científico”³⁴⁴, visto que qualquer indivíduo não ligado à comunidade acadêmica poderia ter participado daquela ação caso tivesse acesso ao documento *online*, como por exemplo, os próprios ouvintes presentes naquela ocasião.

Desse modo, “construir situações” em *Drivers*, foi o mesmo que “desviar” espaços, tempos e ações reificadas, inclusive ali onde a própria racionalidade científica se instala. Modos de sentar, escrever e comunicar, imbricados na produção científica, só não constituem um modelo comportamental (e portanto epistemológico) porque raramente chegam a ser observados, tampouco problematizados.

Através da intervenção artística *Drivers* promovemos um processo de “reescrita” como criação de um espaço de contestação e resultado de uma transformação coletiva do “lugar” (espaço tradicional de escrita e comunicação científica) em um “espaço” (um terreno para subjetivação e singularização estética). A partir do referencial abordado e posto em prática por meio da criação de uma situação, nesta e na segunda realização da ação promovida sete anos depois, como veremos, entendemos que o espaço da comunicação de conhecimento científico produzido, pode ser apropriado como um local privilegiado de compreensão de dinâmicas de poder, do devir estético e da criatividade desviante.

3. Relato: Encontro em Práticas de Investigação em Educação Artística (EPRAE)

Já no âmbito da pesquisa *Educação Como _____*, começamos a considerar uma reativação de *Drivers* como meio para se pensar as tais situações pedagógicas, como “ação-hipótese” da nossa pesquisa. Isso porque havia ali um importante trabalho em torno da noção de “desvio”, como já mencionado, mas também uma fundamental conexão com o fator da imprevisibilidade, da produção instantânea de conhecimento não ensaiado. Esta imprevisibilidade se deve a um estado de vacância, de um campo vazio que é espaço (_____) para “escrever com suas próprias palavras”, mesmo que as palavras não sejam suas.

Desse modo, em Fevereiro de 2023, *Drivers* foi apresentada na nona edição do Encontro em Práticas de Investigação em Educação Artística (EPRAE), realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Este encontro, organizado pelo programa doutoral em Educação Artística, e que tem como objetivo acolher diálogos em torno das pesquisas em desenvolvimento pelo programa, vem buscando aberturas, seja para fora do próprio programa, seja para “outros formatos” de debate e disseminação — além da clássica Comunicação individual, foi possível inscrever-se em “Comunicação em roda de conversa”, “Prática coletiva” ou “Outra configuração”.

Como um jogo, envolvendo uma elaboração tática³⁴⁵ que se traduz também em abordagem metodológica e pedagógica, passamos a ter em conta que *Drivers* começa no momento da *submissão*. Fazemos, enquanto proponentes-artistas-pesquisadoras, um processo de negociação entre (1)

344. “Atentados poéticos” é uma intervenção urbana do multiartista e pensador tropicalista pernambucano Jomard Muniz de Britto. Numa espécie de militância poética, a ação consiste na distribuição de textos fotocopiados pelas ruas, bares e eventos culturais do Recife. A ação começou em 2002 e nasceu de uma proposta editorial para publicação do livro homônimo publicado naquele ano.

345. Nesse ponto vale explicitar a diferenciação feita pelo antropólogo Michel de Certeau (1925-1986) entre táticas e estratégias. Esses termos, usualmente compreendidos como sinônimos, são analisados pelo autor como contrapontos, como modo de apresentar um dual esquema de ação que conforma a vida social cotidiana. As estratégias demarcam um modelo de ordem capaz de se ater como um lugar “próprio”. Constructos tais como a nacionalidade política ou científica, exemplificariam esse modelo. Já as táticas, do contrário, só “tem por lugar o do outro”. A tática é dependente do tempo e de uma contínua atenção às possibilidades de ganho. Além desse ganho, que não se forma enquanto reserva, há que se manter em constante jogo com os fatos para transformá-los em “ocasiões”, e esse oportunismo tem por forma não o discurso, mas um ato de decisão, um modo de “aproveitar a ocasião”. “Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei” (CERTEAU, 2014, p. 87) são instaurados usos plurais e criativos.

as possibilidades disponíveis, (2) as idealizadas e (3) aquelas que conseguem acontecer em dado contexto. No caso do EPRAE, a nossa tática foi a de dialogar com a organização, já que indicavam espaços flexíveis. Submetemos a ação como “Prática coletiva” aproveitando o campo vazio do formulário sobre “Materiais/recursos” para propor um desvio, uma certa encenação de que a prática pudesse ser divulgada enquanto “Comunicação”. Fazemos isso cientes de estarmos operando em um jogo de hierarquias que, para além de seu *form*, sua estética, reflete modos de pensar e comunicar acadêmicos — neste caso, em arte e educação.

☒ Prática coletiva | Collective Practice | Práctica colectiva

☐ Outra: _____

Materiais/recursos para apresentação | Materials/Resources for presentation | Materiales/recursos para la presentación

Precisamos dispor de um espaço com projetor. Os participantes da ação estarão escrevendo coletivamente no documento a ser projetado, de modo a possibilitar ao público “ouvinte/espectador” o acesso à “comunicação”. Caso seja bem-vinda a proposta, gostaríamos de verificar a viabilidade de inseri-la na programação do encontro como uma “comunicação”, ainda que se trate de prática coletiva, de modo a operar com os conceitos trabalhados na investigação.

Google Forms: processos de submissão no 9º EPRAE.

Tendo fracassado a ideia de desviar até a Comunicação — fosse por recusa, falta de atenção ao pedido ou falta de tempo para o diálogo acontecer — fomos aceitas enquanto Prática coletiva. A partir de então passamos a elaborar o *como fazer* desta ação artística na circunstância desenhada. Ou seja, seguindo nossos objetivos de pesquisa, como tornar essa situação pedagógica? Qual desvio operar? Retomando o conceito de vacância através da noção de “aula-vaga”: caso esta apresentação fosse uma aula sem professora, o que estaria em jogo? O que teríamos em mãos?

Nos voltamos para a matéria, para o que acaba por ganhar forma em *Drivers*, o texto. No empenho de uma escrita coletiva e anônima, de natureza estranha ao campo acadêmico e autoral, e apropriando-nos dos “exercícios de leitura” (BARRETO, 2012)³⁴⁶, pensamos que o convite a ler e escrever com determinado autor poderia envolver uma literatura importante para a área, para nós e provavelmente para muitos naquele ambiente. Desse modo, optamos por iniciar o exercício a partir de um excerto do texto *O Espectador Emancipado*, de Jacques Rancière (2008), promovendo sua reescrita de maneira coletiva e desviada, assumindo, para isso, o lugar do efêmero, do incompleto e do *inesgotável*.

O poder comum aos espectadores não decorre de sua qualidade de membros de um corpo coletivo ou de alguma forma específica de interatividade. E o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que o torna semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra. Esse poder comum da igualdade das inteligências liga indivíduos, faz que eles intercambiem suas aventuras intelectuais, à medida que os mantém separados uns dos outros,

346. “Exercícios de leitura” trata-se da “hipótese central e título do texto” da tese de doutoramento do artista Jorge Menna Barreto. “A expressão *leitura* – soma das palavras leitura e autoria – não é dicionarizada. A partir de um desvio em seus sentidos, as duas palavras chocam-se e fundem-se, misturando trajetórias, conteúdos e produzindo um novo feixe de forças. O termo que resulta foi inventado por ocasião da tese e define-se enquanto um exercício. Não é portanto uma atribuição identitária de um sujeito. *Leitura* é uma prática. Não compete assim com as categorias históricas e conceituais de autor ou leitor, que caracterizam um ser/identidade. Qualifica sim um fazer, que oscila entre as tarefas do leitor e do autor. No que explora as possibilidades de investigação entre a leitura e a autoria, uma outra imagem possível de ser construída é a de uma expansão do espaço entre elas, não como distanciamento, mas como ganho de superfície, de oxigenação e de multiplicação das possíveis gradações ou tonalidades entre as duas” (BARRETO, 2012, p. 37).

igualmente capazes de utilizar o poder de todos para traçar seu caminho próprio. O que nossas performances comprovam - quer se trate de ensinar ou de brincar, de falar, de escrever, de fazer arte ou de contemplá-la - não é nossa participação num poder encarnado na comunidade. É a capacidade dos anônimos, a capacidade que torna cada um igual a qualquer outro. Essa capacidade é exercida através de distâncias irreduzíveis, é exercida por um jogo imprevisível de associações e dissociações (Rancière, 2012, p. 20).

O excerto do texto de Rancière, que parecia versar sobre a própria ação figurando, contradizendo, acrescentando camadas de complexidade, acabou por reforçar o intuito do desvio, no jogo com a origem da matéria desviada. Entretanto, estava menos em causa a ação dos espectadores problematizada no excerto em questão, do que o repertório e o *modus operandi* da comunicação em contextos acadêmicos. A incluir o modo como nos chega à boca estes discursos e de como os digerimos em “aventuras intelectuais”, ou não. Em última análise, o que se propunha era de fato uma conversa com Rancière, mas também *antes e depois* dele.

Não à toa que a prática coletiva *Drivers* no EPRAE, com duração de 45 minutos, veio a despontar propriamente na edição do texto apenas nos seus últimos 15. Depois de alguma dificuldade técnica em garantir que estivéssemos todos *online* e enquanto seres anônimos, foi o tempo de encarar a situação e sua estranheza, de esperar que alguém dirigisse a primeira intervenção até que se criasse um ritmo e uma intimidade com os espaços entre as palavras. Mais uma vez, foi o tempo de perceber o que estava em jogo e em mãos na ausência da autoridade um discurso unidirecional que caracteriza o momento da comunicação científica.



Segunda realização de *Drivers*, prática coletiva no contexto do 9º EPRAE (IEUL), 2023.

4. Considerações finais

Como uma ação artística como *Drivers* pode desafiar e redirecionar as normas comportamentais tradicionais da arte/educação e da pesquisa científica?—A proposta de trazer esta discussão através do tema gerador E-Arte/Educação se enquadra, de modo mais imediato, à relação desta prática com as tecnologias presentes em contextos de educação à distância e seus ambientes

virtuais. No entanto, vale relembrar a circunstância que nos levou a desenhar uma pesquisa em torno das “situações pedagógicas” (a crise metodológica do ensino durante a pandemia do Covid-19). Apesar de partir de uma problematização do uso de novas tecnologias em ambientes educativos, estávamos atentas principalmente ao que se revelava por trás do problema, ou seja, o fato de um “tempo vago”, catastroficamente imposto pelo contexto da saúde a nível global, desvelar uma lógica escolar pautada na ocupação do tempo, no preenchimento destes espaços-tempo enquanto norma.

As metáforas presentes em *Drivers* levam ainda a pensar através de analogias entre os processos de armazenamento de conhecimento e de armazenamento de dados e de arquivos enquanto sistemas limitados e capitalizados. Com Jorge Menna Barreto aprendemos, e nos apropriamos no âmbito da pesquisa em arte/educação, que a leitura não deve ser “submissa a um conteúdo dado a priori, mas sim uma leitura forte, capaz de realizar um desvio emancipador, incorporar o erro (a distância do original) e expandir o campo de problemas em questão.” O que Barreto estava propondo é a ideia de leitura como desvio criador. O que estamos propondo é dilatar o tempo dedicado aos “campos a preencher”. Desse modo, acreditamos poder promover uma alternativa a modelos normativos de produção (artístico-científica) dentro do capitalismo cognitivo. Por fim, ao incorporar a noção de “vacância”, “desvio” e “leitoria”, a ação *Drivers* oferece uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e científicas, buscando potencializar processos de transformação e emancipação no campo da arte/educação, promovendo uma aprendizagem mais criativa e inclusiva.

Referências

- BARRETO, J. M. *Exercícios de leitoria*. 2012. 174 p. Tese (Doutorado em Poéticas Visuais) Escola de Comunicações e Artes, USP, São Paulo, 2012.
- BISHOP, C. *Artificial Hells: participatory art and the politics of spectatorship*. 1. Ed. Londres: Verso, 2012.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FERNÁNDEZ, T. *A virada pedagógica da arte e o trânsito de identidades de artista educador*. Revista VIS, Brasília, v. 15, 2016.
- FOUCAULT, M. *O Corpo Utópico; As Heterotopias*. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- HOFF, M. *A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro*. 2014. 272 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.
- JACQUES, P. B. *Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade*. Casa da Palavra, 2003.
- MORAIS, B. R. C. F. *UTOPIAS SITUADAS: a construção de situações na arte contemporânea do Recife*. 2019. 241 p. Tese (Doutorado em Design). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. WMF Martins Fontes, 2012.

POR UMA PEDAGOGIA COLETIVA, ESTÉTICA E SENSÍVEL

CARVALHO, Mário de Faria³⁴⁷

SILVA, Carlos Eduardo Galon da³⁴⁸

RESUMO: Neste texto apresentamos algumas premissas relativas a uma pesquisa mais ampla em andamento e na qual é destacada a importância da construção coletiva, estética e sensível do conhecimento na área da arte educação. O estudo busca identificar práticas pedagógicas coletivas que fortaleçam a formação coletiva, estética e sensível na educação, com foco no ensino de artes. A pesquisa é realizada em uma escola pública durante as aulas e utiliza uma abordagem cartográfica para investigar as forças coletivas e busca promover uma formação humana aberta à diferença, diversidade, sensibilidades e subjetividades. O texto também destaca a importância da liberdade e autonomia, da leitura de imagens, da formação docente e da promoção da educação estética e sensível, assim como a reflexão sobre as relações de saber/poder na sociedade. Além disso, ressalta a necessidade de uma estética coletiva e da contextualização das atividades de arte no ensino. Os autores enfatizam a importância de proporcionar experiências que despertem a sensibilidade estética, promovam a apreciação das manifestações artísticas e estimulem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Coletivo, Estética, Sensibilidades, Arte.

PRIMEIROS TRAÇOS

O estudo apresenta alguns contornos parciais de uma pesquisa em andamento e pontua reflexões que tratam da importância da construção de conhecimento de forma coletiva, estética e sensível, na área da arte educação. Intitulada “Cartografia sobre educação estética e sensibilidades no ensino de artes a partir de práticas de desenho coletivo”³⁴⁹, a pesquisa mais ampla tem como objetivo procurar e perceber práticas pedagógicas coletivas que possam fortalecer uma formação estética e sensível na educação. Para tanto, desenvolvemos uma cartografia em uma escola pública, dialogando com diversas experiências tanto ligadas à formação artística quanto à atuação docente no ensino fundamental. Apesar de ser um plano de descobertas, atenta à formação de uma estética coletiva, com a realização da pesquisa mantemos a expectativa de contribuir com perspectivas para uma formação humana e aberta para a diferença, a diversidade, as sensibilidades e a subjetividade.

347. Doutor em Sciences Sociales - Université René Descartes - Paris V – Professor Associado – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE Caruaru, Pernambuco, Brasil. mariofariacarvalho@gmail.com

348. Mestrando em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (PPGEduc / UFPE – CAA). carlos.galon@ufpe.br

349. O estudo está vinculado à Linha de Pesquisa “Educação e Diversidade” do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, localizado na cidade de Caruaru, PE.

Realizada numa escola de ensino integral da rede municipal de Caruaru, Pernambuco, a pesquisa procura acompanhar as ações de crianças entre seis e dez anos, de 1º à 3ª série, durante as aulas de artes e no recreio de possibilidades. Numa análise afetiva, a investigação esteve atenta às micropolíticas para identificar evidências no encontro entre estudantes e educadores, procurando sinais e forças atuantes nas experiências vivenciadas, no sentido de uma educação estética (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Cogitamos, com as crianças, a liberdade e autonomia de criar brincadeiras juntos na hora do intervalo, ações que não se repetem, geralmente, em sala de aula, seja por causa da autoridade docente, da rotina pedagógica ou pela passividade da turma. Porém, ao propor a construção de práticas com a turma, a energia criadora do pátio também passa a envolver os participantes na sala.

No método cartográfico, ao qual recorreremos neste estudo, o coletivo de forças é investigado: seus dimensionamentos e relações podem desencadear novas formas de ensino e aprendizagem envolvendo sensibilidades na produção estética do conhecimento artístico. Com diversos atuantes envolvidos, o processo aponta para uma paisagem de reações da comunidade escolar que lastreia todo o caminho do aprendizado, como no rizoma formado de platôs de multiplicidades e intensidades relacionáveis (GUATTARI, 1996).

Na cartografia, assim, as intensidades encontradas no estudo são percebidas e sentidas durante o acontecimento, o que influencia diretamente na reflexão sobre as conexões dessa rede. É preciso uma atenta percepção para observar os desdobramentos e percursos escolhidos na produção de conhecimento. Combinando as referidas percepções num estudo qualitativo, buscamos através de uma abordagem sensível analisar estas situações na escola e, assim, perscrutar a importância de uma pedagogia coletiva estética e sensível na educação.

No ensino de artes, diferentes materiais e espaços são necessários para as práticas artísticas, porém na realidade brasileira, um ateliê na escola raramente é encontrado na configuração da educação pública. A sala de aula costuma ser preenchida de mobiliário e materiais de uso individual, apenas. O espaço para a prática de atividades artísticas, na escola, dificulta a proposta coletiva de ensino aprendizagem em Artes, portanto é preciso criar uma estética coletiva desde sua concepção.

Neste sentido, este texto articula algumas das reflexões de cunho teórico que têm sido tensionadas desde o trabalho cartográfico no campo, na busca por ressaltar, aqui, a importância das experiências coletivas, estéticas e sensíveis na escola. Para tanto, é preciso falar das vivências educativas na dinâmica do ensino na aula de artes, um espaço fértil para reflexões e experiências coletivas, estéticas e sensíveis na escola. As autoras Edith Derdik (2020) e Fayga Ostrower (1988) destacam a potência do desenho e da criatividade no contexto da aula de artes. Como linguagem visual para expressar ideias, sentimentos e percepções do mundo, o desenho permite que estudantes explorem diferentes possibilidades de representação e construção de significados, estimulando a imaginação e o pensamento divergente.

A leitura de imagens é fundamental, pois permite ampliar a compreensão dos códigos visuais presentes na sociedade, bem como estimula o diálogo entre diferentes formas de expressão artística. Ana Mae Barbosa (1991; 2022) ressalta a importância do educando desenvolver a capacidade de interpretar e refletir criticamente as imagens que encontram no cotidiano. Quanto à formação docente, os autores Fusari e Ferraz (1999) ressaltam que os educadores precisam selecionar conteúdos pedagógicos que considerem a diversidade de expressões artísticas, abrangendo períodos históricos e manifestações contemporâneas relevantes para o contexto escolar. No aperfeiçoamento das suas aulas, o professor precisa entender os fundamentos e as práticas artísticas e estéticas para pesquisar parâmetros que possam sustentar a dinâmica sensível e cognitiva da sua turma.

A educação estética e sensível é um desafio presente na vivência educativa em artes. Os autores Pagni (2014), Duarte-Junior (1984) e Ostrower (1990) destacam a importância de proporcionar experiências que despertem a sensibilidade estética e promovam a apreciação das manifestações artísticas. Isso implica estimular a percepção, o envolvimento emocional e a reflexão crítica diante das obras de arte, possibilitando uma relação mais profunda e significativa com o mundo. Isto significa ir além do ensino técnico e da mera reprodução de conhecimentos sobre a arte: criando um ambiente que estimule estudantes a desenvolverem uma relação mais profunda e significativa com o mundo, proporcionando a exploração da sua própria percepção e sensibilidade.

Nesse processo, a liberdade e autonomia são fundamentais. Autores como Paulo Freire (1967), Jorge Larrosa (2002) e Jacques Rancière (2002) enfatizam a importância de criar um ambiente educativo em que estudantes e educadores se sintam livres para expressar suas ideias, experimentar, tomar decisões e construir seu próprio conhecimento juntos. Estimulando a autonomia, a escola permite que os estudantes sejam agentes de suas aprendizagens. Nestas atividades é preciso estimular a colaboração e a criação conjunta, promovendo a participação estudantil nos processos coletivos para troca de saberes e experiências, fomentando o diálogo, a cooperação e o respeito às diferentes perspectivas.

Por fim, é necessário refletir sobre as relações de saber/poder presentes na sociedade e como elas se manifestam no contexto educacional em artes, construindo um espaço de resistência e transformação, em que diferentes saberes e manifestações sejam valorizados e legitimados. Autores como Nicolas Bourriaud (2009), Néstor García Canclini (1984), Aníbal Quijano (2002) e Suely Rolnik (2021) abordam a importância de questionar as hierarquias e exclusões presentes na sociedade, buscando ampliar o acesso e a representatividade de diferentes expressões culturais. Essas reflexões nas vivências educativas evidenciam a importância de promover experiências coletivas, estéticas e sensíveis na escola, permitindo que os estudantes desenvolvam sua criatividade, autonomia, leitura crítica de imagens e participação ativa na construção de conhecimentos.

A LINHA PARA EDUCAR E COLETIVIZAR

Devido à grande quantidade de demandas exigidas na docência, o tempo escolar dificulta o planejamento inventivo de conteúdos para ensinar. Assim, geralmente, as atividades aplicadas nas aulas de artes são aquelas determinadas pelas secretarias de educação, sugeridas por livros didáticos ou pescadas por educadores na rede mundial de computadores. O livro didático, por traçar um percurso de ensino e aprendizagem para professores e professoras que assumem a disciplina de artes, tem uma grande importância neste processo.

Porém, na grande maioria das vezes, os(as) docentes designados para a disciplina não têm formação na área de Artes e não sentem a segurança combinar práticas ou adaptar saberes que os livros indicam, como as “atividades pedagógicas que ajudem o aluno a aprender a ver, olhar, ouvir, pegar, sentir, comparar os elementos da natureza e as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 21). Portanto cabe aos educadores e educadoras de Artes estabelecerem objetivos e ter atenção a possíveis desvios que o livro didático ou órgãos ligados à gestão da educação indicam e que venham a ampliar o ensino aprendizagem.

Uma estética construída de forma coletiva, que es[colhe] imagens e assuntos para analisar, re[criar] ou imaginar, pode fortalecer o campo educacional quando se trata de outras formas as sensações que envolvem o aprendizado. Num sentido holístico e sensível, percebemos que as atividades propostas no campo das Artes utilizam perguntas para estabelecer uma relação entre imagem, texto e história, incentivando a reflexão direta e indireta sobre os temas propostos. Porém, os assuntos

e referências não podem estar distantes da realidade local ou formatadas dentro de um modelo que representa padrões coloniais, pois a “contextualização é fundamentalmente decolonizadora pois trata de levar a ver além do objeto e da imagem suas conexões com a cultura na qual foi produzida” (BARBOSA, 2022, p.06). Portanto professores e professoras convivem com a necessidade de fazer a curadoria atenta dessas imagens e atividades com os(as) estudantes.

Atividades como leitura e releitura de imagens são comuns na educação básica, usadas como método para interpretar e descrever pode “promover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual” (BARBOSA, 1991, p.23). Desta maneira esse recurso pode persuadir a comunidade escolar a adotar relações que, muitas vezes, foram estabelecidas pelo poder hegemônico de origem europeia, ao invés de explorarem potencialidades que despertem sentidos que apresentam e/ou representam outras realidades. Não se trata de invalidar artistas internacionais no currículo escolar, mas de dialogar com diversas referências, valores e artistas regionais, pois o repertório estudantil pode ser ampliado e a cultura local destacada.

O quadro descrito reflete na formação de arquétipos presentes no inconsciente coletivo: ao escolher o recurso da linguagem imagética mostrada em aula, o corpo docente deve incentivar a liberdade para criar novas imagens, resgatar memórias e despertar sentidos. Assim é possível criar abordagens para “pensar” a imagem com uma interpretação não passiva diante de montagens e intenções, para tratar da transmissão e o senso de realidade das imagens (RANCIÈRE, 2012). Seja transformando o real ou imaginando ideais, é necessário proporcionar aos(as) alunos(as) uma melhor compreensão do meio cultural, essencial para questionar a própria realidade.

Na experiência da educação, a organização escolar precisa proporcionar uma emancipação mediada, mas com liberdade para os envolvidos refletirem criticamente. Para promover mudanças significativas, educadores carecem adquirir a formação adequada em arte-educação para que sejam capazes de criar/sugerir ambientes de aprendizagem colaborativos e criativos com base no princípio da igualdade (RANCIÈRE, 2002). Incentivando a curiosidade para aprender e ensinar, cabe aos docentes escolherem imagens que despertam debates e autonomia nas discussões discentes, para que depois possam escolher suas imagens e construir narrativas do mundo, no seu mundo (FREIRE, 1967). Com recursos e materiais adequados é possível enriquecer as experiências com os(as) estudantes.

Embora as Artes tenham uma potência significativa, é importante ressaltar que somente o contato visual com os trabalhos artísticos não resulta em uma construção expressiva de conhecimentos: é preciso assimilar os códigos sociais e culturais. Além disso, ao relacionar esses códigos com o contexto da comunidade escolar, podemos fortalecer as práticas artísticas em sala de aula. Com a escola consciente da influência do poder hegemônico na linguagem midiática, professores e professoras podem desenvolver abordagens pedagógicas críticas e pós-coloniais, que questionam os princípios de ver e interpretar que operam a partir das diferentes posições no campo da arte educação (criadores, educadores, estudantes). Por exemplo, analisando os processos do sistema das artes visuais para além das atividades realizadas dentro da sala de aula, exploramos os caminhos pelos quais a arte é legitimada, como ela é apropriada e o impacto que ela exerce no mundo, considerando as desigualdades presentes na sociedade contemporânea.

O currículo escolar não deve estar condicionado ao tempo produtivo ligado a resultados, habilidades ou verificação de competências, pois é na capacidade de criar e refletir que a criticidade e autonomia prosperam (OSTROWER, 1990). Ainda, existem exercícios de criatividade estéril, como a atividade de copiar e colorir ilustrações: abandonar estratégias perversas de repetição alienante que cansam, condicionam, limitam e adoecem, coincide com um outro modo de viver e estar na escola.

Desde o surgimento do sujeito constituído como cartesiano, moderno e racional, tanto a produção como a reprodução dos modos subjetivação foram aos poucos sendo controlados por interesses

individualistas (FOUCAULT, 1995). Na educação não foi diferente, onde as consequências do pensamento moderno levaram ao modelo bancário³⁵⁰ de transmissão de saberes e produção de conhecimento em série do ensino tradicional (FREIRE, 1967). Atualmente, organizações e fundações têm se apropriado de temáticas sociais na escola, propondo idéias como novidade, futuro e inovação, que se colocam na frente da aprendizagem crítica e reflexiva, onde “tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir.” (FREIRE, 1967, p.43). O *Novo Ensino Médio*³⁵¹ é um exemplo. Sugerido numa linguagem de melhoria e liberdade para a educação, mas que submerge ideais alinhados com a formação do “capital humano”, legitima uma lógica de formação estruturada com a preparação para o mercado de trabalho, apenas.

Ultimamente, diversas mudanças têm revelado as restrições e violências da visão de pensamento cartesiano, levando à falência do “sujeito moderno” (ROLNIK, 2021, p. 35), que acreditava ter controle da natureza, das suas vontades e da razão. A sociedade não pode ficar presa em identidades fixas e saberes cristalizados convenientes para a subjetivação dominante e neoliberal. O pensamento moderno e científico mecanicista é reducionista, enquanto que no pensamento complexo é mais aberto e plural, com reflexões integrativas que abrangem outros saberes e valores na escola, além das teorias e práticas racionais. onde as pessoas sensíveis, culturais, racionais e espirituais, partem de um todo comum.

No livro “Estética Relacional” (BORRIAUD, 2009), o autor aponta a possibilidade da arte acontecer na esfera das interações humanas e sua relação social, transformando os objetivos estéticos, culturais e políticos da arte moderna. Nesta dimensão relacional é preciso diálogo e troca entre as pessoas, acumulando experiências uns com os outros. Assim as coletividades podem se fortalecer nas atividades escolares.

ESBOÇO DA TRANSFORMAÇÃO

Na disciplina de Artes a criatividade deve ser desenvolvida de diversas maneiras, para que estudantes possam desenvolver seu senso estético em conjunto, despertando a curiosidade para descobrir e expressar suas próprias reflexões. Ao fazer associações no grupo, debatendo e escutando, alunos(as) ramificam laços e percebem a importância de viver em sociedade. As práticas colaborativas podem aflorar vários temas que instigam, pois, novas percepções, ligações e até rupturas com ideias cristalizadas.

Em geral, a constituição do exercício artístico começa na infância, assim como a sensibilidade estética para construir repercussões significativas na produção e fruição da arte (OSTROWER, 1990). Desde crianças, estudantes precisam ganhar confiança para explorar diferentes formas de expressão, para que desenvolvam sua autonomia e pensamento crítico.

Nas abordagens pedagógicas podem ser relacionadas diversas dimensões de formação do sujeito associadas com o espaço, os afetos, as trocas cognitivas, sócio emocionais e éticas. Ao estabelecer uma relação entre a proposta educativa e as histórias de dada turma, educadores(as) incentivam a reflexão direta e indireta sobre os temas propostos para desenhar. As experiências pessoais e as questões sociais no diálogo escolar incentivam a fazer perguntas, expressar opiniões é fundamental

350. Para Paulo Freire, o termo “bancário” significa que o(a) professor(a) vê o(a) estudante como um banco vazio, no qual pode depositar o conhecimento.

351. Política governamental educacional brasileira instituída em 2017, mas que foi suspensa em 2023 para discutir alterações ou sua revogação.

para fortalecer o domínio de análise crítica. Assim promovem a integração da educação e da cultura local na atividade, ao invés de assuntos e referências distantes daquela realidade.

As experiências artísticas e educacionais são iniciativas que distanciam e criticam a lógica racionalista do conhecimento moderno. Trabalhar com a arte articulando o contato sensível e estético com a realidade, tempo e espaço de estudantes e discentes, abrange a percepção da relação coletiva entre pessoas, a cultura e o mundo. As histórias pessoais e as questões sociais invocam uma aprendizagem mais significativa e relevante, estimulam a aplicação de ações artísticas estimulantes, com múltiplas possibilidades de repercussão na vida das pessoas envolvidas no processo. No processo de criação artística, estudantes se arriscam, erram e aprendem sem medo, desenvolvendo assim sua confiança.

DESENHO COLETIVO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE E EXPRESSÃO

Como envolve diversos processos de subjetivação e diferentes campos de experiência, que agem e se [entre]cruzam, a prática do desenho coletivo propicia o desenvolvimento integral das pessoas envolvidas. Os impactos na autoestima e autoexpressão de estudantes trazem questões disruptivas e singulares, na medida em que associam desenhos e ideias aparentemente aleatórias, articulando possibilidades e associações infinitas. No encontro coletivo as questões socioemocionais, estéticas e sensíveis se somam de forma relevante e apropriada para construção de um olhar crítico sobre o espaço e o tempo em que vivemos.

As mediações auxiliam na construção de narrativas e saberes, não é um exercício de transmissão ou tradução, mas um momento de troca, buscando inquietações e discutindo a potência da leitura visual. Os modos de mediar o olhar, a arte e suas leituras, começam na escolha dos conteúdos pedagógicos. Criar é ir além de produzir um objeto artístico e, portanto, a aptidão técnica não é o quesito mais importante na prática educativa, pois é aprofundado conforme o interesse de cada pessoa. É essencial que o desenho coletivo tenha uma mediação, para “estimular a materialidade da produção em grupo, a imaginação criativa e o entendimento dos princípios articuladores da arte” (BARBOSA, 1991 p.05)

O filósofo Jorge Larrosa Bondía (Espanha, 1985) problematiza a questão da experiência, quando indica que não se trata de presenciar o que acontece, mas de sentir o acontecimento. Portanto não basta estar presente, pois aquilo “que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece” (2002, p. 26) é um aprendizado singular e dá sentido ao criar, aprender e viver. Tais atravessamentos podem ser amplificados nas práticas coletivas, uns aprendendo com os outros, sem uma hierarquia fechada. Em uma concepção aberta de coletividade, nos tornamos e formamos um território de formação e transformação constante, conquistando assim sentidos e experiências significativas que nos atravessam os envolvidos de maneiras distintas, dentro das suas singularidades.

A coexistência de desejos entre inúmeras possibilidades de criação diversas forças podem percorrer as atividades coletivas, num fluxo que se materializa nos desenhos em grupo, mas que vibram com sensações e pensamentos imensuráveis. Na disputa pelo espaço, na troca de ideias, negociando materiais, olhando outros modos de ver e fazer: coletivizar é fomentar outras formas de viver e experienciar, que podem produzir mudanças significativas na realidade discente. Neste sentido, até as tensões podem ser benéficas, desde que sua intensidade provocadora seja encaminhada para a construção do conhecimento do grupo, inclusive com a necessidade de regulação do envolvimento aos valores éticos como liberdade, amor, empatia, respeito e autocontrole. Nos atritos e desavenças que acontecem nas discussões em grupo, educadores podem orientar caminhos para resolução sem exercer sua autoridade, para que os discentes trabalhem suas habilidades de resolução de problemas e pensamento flexível.

O desenho é uma escrita dos pensamentos guardados, domesticados, imaginados, que podem revelar desejos e memórias. Observando a construção coletiva do desenho, construindo formas com linhas, traços e os contornos, é possível reconhecer partes do percurso de pensamentos riscados no papel, porém o resultado gráfico não é tão importante quanto o processo. Ao desenhar, atravessamos linguagens estruturantes e visuais, com formas imaginadas ou lembradas, onde linhas máticas riscadas na folha registram as sensações daquele instante, portanto desenhar já é sensível, é resultado de percepções elaboradas e gestadas no íntimo. Revelando lugares de intimidade entre o interior e o exterior do papel, numa ponte com o inteligível que torna visível a reflexão e materializa a experiência, que por vezes não podem ser descritas em palavras. Cruzando ora leveza, ora apagando e reinventando um mundo sensível. Mas é no convívio coletivo, trocando pensamentos e ações, compartilhando vivências com outras pessoas que a educação entranha conhecimento enquanto forma laços sociais.

O filósofo contemporâneo Nicolas Bourriaud defende a “Estética Relacional” (BOURRIAUD, 2009), onde a essência da arte é determinada pela intersubjetividade na elaboração coletiva, buscando sentido nas interações humanas. Essa dimensão relacional no convívio social é determinante para a criação estética, cultural e política enunciada pelo modernismo, já que sensibilidade coletiva vai contra a padronização e comercialização das relações estabelecidas modelo globalizado e tecnológico. Hoje, o ritmo da tecnologia exige atualizações rápidas na urgência imposta pelo mercado. Por consequência, isso afeta a produção das pessoas em diversos campos, seja na economia, na educação ou nas artes. É preciso ponderar sobre o uso de recursos para não esvaziar as experiências. Assim, a criação artística deve desviar dos fundamentos de produtividade e racionalidade industrial.

PONTOS FINAIS

Essas vivências têm sido tensionadas e exploradas por meio do trabalho cartográfico no campo educacional, visando ressaltar a importância da estética e sensível na formação escolar. Não existe uma pedagogia que fundamenta tudo, pois são diversos panoramas e percepções que podem influenciar a formação humana. A constituição das subjetividades envolve elementos intrincados de relações sociais, econômicas, biológicas e culturais, portanto é preciso se educar de uma maneira que alcance essa complexidade, que exige uma perspectiva plural e integrativa da formação humana. A pandemia de COVID-19 expôs diversas fragilidades no sistema educacional, mas também mostrou a importância de estarmos juntos, ensinando e aprendendo no mesmo ambiente de forma presencial. Desta forma, enquanto se discute leis para aprovar a educação domiciliar (*homeschooling*), destacamos como é essencial a vivência na escola, pois é na presença do outro que o nosso conhecimento se molda e se transforma.

Tensões e interferências mútuas produzem subjetividades, ações e imagens que podem reconfigurar o inconsciente coletivo com novos arquétipos micropolíticos e revolucionários. Por consequência, a linguagem visual detém força e potência para estimular tais percepções, pois é “a partir de sua associação com representações, sejam elas palavras, imagens e etc, que compõem a cartografia sociocultural que compartilhamos com este outro” (ROLNIK, 2021, p. 28), que podemos ativar esta resistência cognitiva. Assim as pessoas poderão transformar a esfera macropolítica com novas perspectivas e dinâmicas constitutivas do mundo.

As sensações, a teoria e a prática são inseparáveis no processo criativo, podendo tanto convergir como divergir, mas confluindo na mesma sinergia do coletivo, que tem muita potência para fazer coisas extraordinárias. Tais resultados dependem de um processo artístico aberto à estética sensível, preocupado tanto com as pessoas nas esferas social, emocional, física e cultural.

O ensino de Artes é um campo de conhecimento amplo que envolve várias linguagens, onde educadores podem articular relações sociais e pessoais que podem aprimorar sua formação como docente. Seu trabalho pode abrir fendas na BNCC³⁵² fundando espaços de aprendizagem relacionais, criando mundos com a comunidade escolar e acreditando nas práticas coletivas como potência de invenção de novos horizontes para a educação. Na escola, a disciplina de artes pode proporcionar o desenvolvimento da capacidade criadora e potencializar a percepção de mundo ao relacionar a sua realidade na criação estética.

As diferentes práticas estéticas coletivas podem desenvolver o aprendizado de forma mais humana e significativa, sendo fundamental no processo formativo e, conseqüentemente, tornando os envolvidos mais críticos e participativos. A partir deste estudo interpretativo realizado, podemos afirmar que a estética coletiva pode ampliar a compreensão dos conteúdos, onde ao aprender e criar uns com os outros, os participantes ajustam seus desejos individuais em prol da comunidade.

É desafiador sensibilizar estudantes através de práticas coletivas que estimulem observações, falas e movimentos. Para uma nova epistemologia é preciso inventar, reinventar processos e criar dobras na arte educação, mas sem esquecer os movimentos que já existem no contexto escolar. Com atenção às micropolíticas na formação docente, professores e professoras podem propor rodas de conversa para socializar hipóteses e percepções sobre conteúdos, pois as expressões não devem ficar restritas aos seus cadernos de anotações. Assim, os educandos podem se tornar cidadãos estéticos, sensíveis, criativos e expressivos.

Incentivando a curiosidade para aprender e ensinar, cabe aos docentes escolherem conteúdos pedagógicos que despertem debates e autonomia nas discussões discentes, para que depois possam escolher e construir suas narrativas do mundo, no seu mundo. Esperamos que este trabalho possa contribuir para a dinâmica escolar, atentando para a escolha de atividades coletivas que cultivem renovação de pensamentos, outras visões e perspectiva comunitária de vida. Assim, o processo pedagógico poderá ampliar a o ensino e aprendizagem na comunidade escolar, gerando novas reflexões e significados.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 9, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.127855>.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes 2009.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **A socialização da Arte**. São Paulo: Cultrix, 1984.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. -3.ed. - São Paulo: Panda Educação, 2020.
- DUARTE-JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- FOUCAULT, M. **O Sujeito e o Poder**. Tradução de Vera Porto Carrero. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

352. Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

- FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Artes na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GOMES, Graciele Maria Coelho de Andrade; CARVALHO, Mario de Faria. Por uma pedagogia do belo: educação, estética e sensibilidades. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 53, p. 1-19, e16647, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n53.16647>.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, n. 19, jan/fev/mar/abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2023.
- OSTROWER, Fayga. A construção do olhar. In: NOVAES, Adauto (org). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 167-182
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- PAGNI, Pedro Ângelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, n.37, 2002, p. 4-28. Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192>>. Acesso em: 07 jun. 2023.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante - Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte : Autêntica, 2002.
- ROLNIK, Suely. **Antropofagia Zumbi**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

ESCULPINDO REALIDADES REGENERATIVAS: ARTE/EDUCAÇÃO EM PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS COLABORATIVOS

Carolina Teixeira Pires³⁵³

RESUMO

O presente artigo compartilha um percurso de estudos no qual o constante diálogo entre teoria e prática viabilizou a construção de experiências e conhecimentos no desenvolvimento de projetos culturais, educacionais e socioambientais no terceiro setor, realizados pelo Instituto Sabiá, que utilizam os fundamentos da Abordagem Triangular para o Ensino das Artes e Culturas Visuais, sistematizar por Ana Mae Barbosa, e do Conceito Ampliado de Arte e da Teoria da Escultura ou Escultura Social, de Joseph Beuys, para estruturar processos de formação continuada com educadores formais e informais que potencializem e fomentem a transposição dos conteúdos estudados em práticas individuais, coletivas, colaborativas e regenerativa que promovam transformações e impactos positivos na realidade dos participantes.

Palavras-chave: arte/educação; abordagem triangular; conceito ampliado de arte; escultura social; projetos socioambientais

Do chão da escola ao terceiro setor

Iniciei meus trabalhos como arte/educadora em 2005, ainda cursando a graduação em Licenciatura em Artes Visuais, no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CAP-ECA-USP), concluída em 2007. A oportunidade de vivenciar experiências como estagiária e como professora de artes enquanto ainda estava na universidade viabilizou aprofundamentos potentes em meus estudos sobre os processos de formação inicial de artistas e arte/educadores; desencadeando a pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso (TCC) que desenvolvi com orientação da Profa. Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi, intitulado “Criar e Aprender para Criar: um percurso ao silencioso infinito”.

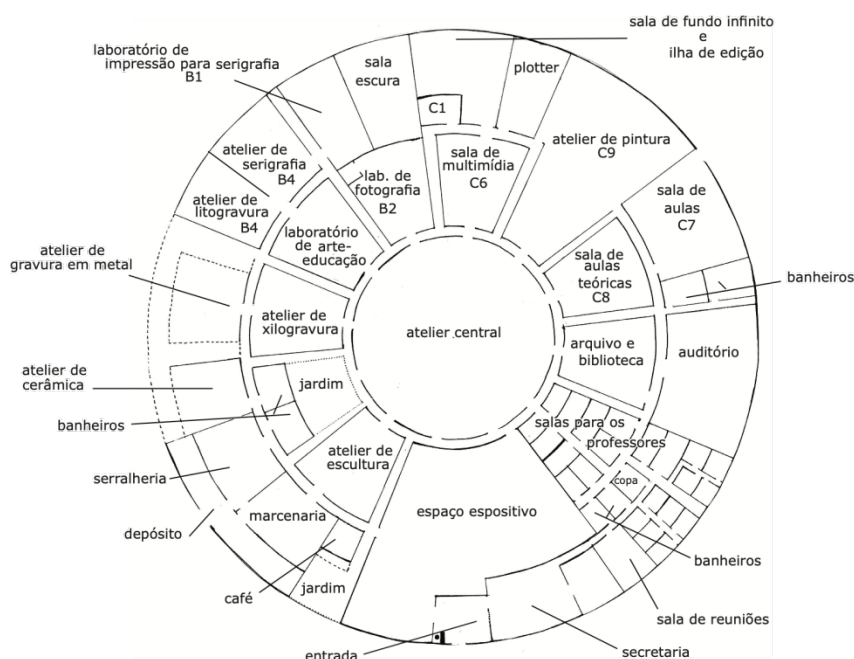
Nela, reflexões foram feitas a partir de estudos sobre a Abordagem Triangular para o Ensino das Artes e Culturas Visuais, sistematizada por Ana Mae Barbosa, e da compreensão de que “a construção do conhecimento em Arte acontece quando há interseção da experimentação com a codificação e com a informação.” (RIZZI, 2003, p.66).

Com isso, estabeleci paralelos entre os eixos “fazer”, “ler” e “contextualizar” e as experiências que vivi como “professora” (ao colocar em prática os conhecimentos com os quais estava travando contato e expandi-los a partir dos saberes construídos por meio das atividades que desenvolvia

353. ino e da Aprendizagem da Arte pelo Programa de Pós Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Artista educadora, desde 2013 atua com design e implementação de projetos culturais, educativos e socioambientais no Instituto Sabiá, do qual também é diretora voluntária desde 2016. E-mail: carolina@sabia.org.br

e das reflexões que este fazer promovia), como “estagiária” (ao ampliar meu repertório de referências sobre o trabalho docente por meio do acompanhamento e da observação da atuação prática de educadores mais experientes) e como “estudante” (ao expandir minhas capacidades de compreensão e entendimento do contexto de atuação profissional no qual estava adentrando por meio dos estudos feitos na universidade, leituras e informações compartilhadas por professores e colegas).

A partir destas experiências vividas, do diálogo com experiências reportadas nas entrevistas realizadas com professores e colegas em momentos distintos da graduação, dos estudos teóricos feitos e da construção de conhecimentos e propostas que esta **dinâmica epistemológica** (PIRES, 2021, p.52) favoreceu, apresentei uma reflexão crítica sobre a estrutura do percurso formativo de artistas e arte/educadores no Departamento de Artes Plásticas da Universidade de São Paulo e algumas sugestões de possibilidades de adaptações do trabalho proposto para favorecer um aprimoramento da formação ofertada. Entre elas, um desenho, apresentado abaixo, de uma estrutura arquitetônica alternativa para o ambiente do curso, que viabilizasse na prática que as experiências sugeridas potencializassem-se. Este trabalho materializou, ainda que sem estudos específicos realizados, o início de meus diálogos com fundamentos sintonizados com a Teoria da Escultura ou Escultura Social, de Joseph Beuys.



Esta pesquisa também inaugurou uma relação que mantive e aprofundi com a Abordagem Triangular para o Ensino das Artes e Culturas Visuais como um **princípio**, a partir do qual segui estruturando meus estudos e atividades não apenas como professora mas, mais adiante, também, com trabalhos de formação com educadores; atividade esta que iniciou-se no interior das instituições de ensino nas quais atuei de 2008 a 2014 e ganhou novos contornos e perspectivas com minha entrada no Instituto Sabiá. Nele, pude desenvolver este trabalho por meio de projetos educacionais, culturais e socioambientais, nos quais a educação sempre configurou-se como um eixo transversal.

Meu ingresso no instituto aconteceu em 2013, com a aprovação de um projeto desenhado a partir da pesquisa que desenvolvi no mestrado, realizado pelo Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, da ECA-USP, também com orientação da Profa. Dra. Mara Christina de Souza Lima Rizzi. Com esta pesquisa, intitulada “O essencial no ser e a poesia dos sentidos e dos significados: reflexões sobre

arte e educação em contextos destinados a primeira infância”, pude aprofundar ainda mais minha interação com a Abordagem Triangular para o Ensino das Artes e Culturas Visuais como dinâmica epistemológica, na qual os campos do “ler”, “contextualizar” e “fazer” encontraram ressonância com:

1. (ler) as experiências de vida, formação e atuação no campo da educação compartilhadas em entrevistas por 10 professoras atuantes em diversos segmentos da educação contemporânea,
2. (contextualizar) os estudos realizados durante as disciplinas cursadas, em visitas a instituições de ensino e por meio do acesso a bibliografia e a documentários sobre os temas e
3. (fazer) em meu fazer cotidiano, atuando como professora tutora e com formação de educadores em uma escola multietária de educação infantil, com uma proposta pedagógica aberta, alternativa e democrática, que valorizava e priorizava as experiências poéticas, lúdicas e sensoriais no cotidiano das crianças.

Foi neste período de estudos no mestrado, durante uma das disciplinas cursadas, que entrei em contato formalmente com a vida e obra do artista alemão Joseph Beuys, aprofundando-me, especialmente no Conceito Ampliado de Arte e na Teoria da Escultura ou Escultura Social, por ele desenvolvidas.

No “Conceito Ampliado de Arte” e “Teoria da Escultura Social” o artista Joseph Beuys afirma sua posição sobre a arte como uma via de conhecimento que deveria, não apenas se expressar em todas as áreas da vida humana (Conceito Ampliado de Arte), mas também deveria agir mais diretamente “dentro” dos indivíduos e da formação social. Ou seja, o trabalho de arte deveria conscientizar as pessoas de que cada ser humano é um ser criador em potencial e com a capacidade de usar esta criatividade para moldar a sociedade em que vive. Este processo de modelagem da sociedade representaria assim a moldagem de uma grande escultura viva. Beuys a chamava de Escultura Social. Deste modo, cultura, política e educação passam a ser compreendidos como Escultura Social por serem maleáveis e moldáveis pelo pensamento humano. (ROSENTHAL, 2012, p.508)

Tais referências fundamentaram não apenas a escrita e desenvolvimento deste primeiro projeto aprovado, acima citado, mas todo o meu trabalho com arte/educação e formação continuada com educadores em ações realizadas no terceiro setor.

Corpo e Cultura na Formação do Educador da Primeira Infância

O projeto “Corpo e Cultura na Formação do Educador da Primeira Infância” inaugurou minha atuação com arte/educação no terceiro setor e foi um campo fértil para estudos e aprofundamentos, considerando as referências de Barbosa e Beuys, anteriormente mencionadas.

Ele foi escrito, inscrito e aprovado no Edital Desafios IMPAES em 2013. Iniciou suas atividades em 2014, apoiado pelo Instituto Minidi Pedroso de Arte e Educação Social (IMPAES) e desenvolvido em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) por quatro ciclos seguidos (2014-2015; 2016; 2017-2019; 2019-2020); diante da aprovação conquistada também nas edições do edital realizadas nos anos de 2015, 2016 e 2019.

O primeiro destes ciclos foi desenvolvido em parceria com as equipes pedagógicas de duas creches conveniadas com a Prefeitura de Osasco / SP, com foco na formação continuada em serviço de 50 educadoras; com atividades 100% presenciais. O segundo ciclo teve como foco a formação de coordenadoras pedagógicas, responsáveis pela formação continuada em serviço em seis creches conveniadas com as Prefeituras de São Paulo e Osasco / SP; estruturado com atividades presenciais e realização de tarefas no ambiente virtual. O terceiro, integrou formação com educadoras, coordenadoras pedagógicas e gestoras de seis creches conveniadas com as Prefeituras de São Paulo e Osasco / SP e realizou-se de forma híbrida, com atividades síncronas e assíncronas em ambiente virtual e atividades presenciais. O quarto ciclo também contemplou atividades formativas para educadoras, coordenadoras pedagógicas e gestoras de três creches conveniadas com as Prefeituras de São Paulo e Osasco / SP. Iniciou-se em formato híbrido, com maior enfoque em ações presenciais mas, no segundo ano do projeto, por conta da pandemia do Covid-19, precisou ter 100% de suas atividades adaptadas para o ambiente virtual.

A crise desencadeada com a pandemia foi o motivo do encerramento das atividades não apenas deste projeto, desenvolvido pelo Instituto Sabiá, mas também dos trabalhos realizados pelas outras 3 organizações apoiadas pelo IMPAES (Instituto Avisa Lá, Comunidade Educativa CEDAC e Tempo de Creche), que compuseram juntamente com o Sabiá e o CENPEC, de 2014 a 2020, um potente grupo de estudos e intercâmbio de saberes e práticas focado em ações de formação continuada em serviço para educadores de creches, com ênfase na arte, em promover o entendimento da importância das linguagens expressivas da arte para a educação para a primeiríssima infância e no desenvolvimento de estratégias de formação continuada em serviço, desenvolvidas em projetos no terceiro setor, fundamentadas por referências da arte/educação.

As estratégias formativas utilizadas pelo Instituto Sabiá foram majoritariamente estruturadas em estreito diálogo, tanto com a Abordagem Triangular para o Ensino das Artes e Culturas Visuais - por meio de propostas de atividades vinculadas aos três vértices do triângulo de Ana Mae: o ler, o contextualizar e o fazer - como com o Conceito Ampliado de Arte e com a Teoria da Escultura, ou Escultura Social, de Joseph Beuys, fomentando o desenvolvimento de ações poético-pedagógicas autorais e a modelagem das realidades cotidianas das instituições, fomentando a estruturação consciente e intencional dos espaços, das rotinas e das experiências promovidas com as educadoras, crianças, familiares e com a comunidade.

Compreendendo a natureza dinâmica de interação destes campos de referência, bem como a ausência de uma hierarquia ou ordenação pré-determinada em relação aos mesmos, na prática, reconhecemos que manifestaram-se por meio das seguintes ações:

- (ler) experiências poéticas, lúdicas e corporais com foco na expansão de repertório das educadoras: com linguagens expressivas da arte, músicas, brincadeiras e histórias das culturas das infâncias, nutridas por memórias compartilhadas de referências de quando estas eram crianças; ações de ampliação cultural periódicas, realizadas com as equipes participantes, com visitas a museus, espaços culturais e ecopedagógicos e também com cineclubes (nos quais as participantes dialogavam com os temas abordados a partir de potentes e belos filmes e documentários);
- (contextualizar) estudos de conteúdos relacionados à primeira infância, ao papel dos educadores que atuam com esta faixa etária e à realidade cotidiana das instituições participantes, do território e do país; estruturação de diálogos entre elementos da memória e práticas contemporâneas, com reflexões sobre os impactos das experiências vividas na atuação profissional no presente;

4. (fazer) atividades de transposição dos conteúdos em propostas práticas e acompanhamento e tematização da realização de atividades com os grupos de crianças, familiares e com a comunidade (garantindo desta forma que os conhecimentos acessados pudessem ser incorporados ao cotidiano das instituições e alcançassem as crianças e seus familiares).

O Conceito Ampliado de Arte e a Teoria da Escultura, ou Escultura Social, permearam os estudos teóricos e práticos, com o fortalecimento da consciência de nosso potencial e de nossa possibilidade de criar e re-criar, cotidianamente, elementos de nossa realidade e também do reconhecimento da plasticidade estrutural dos ambientes de atuação das participantes, viabilizando, por meio de mudanças nos elementos que os compõe, significativas transformações nas experiências por eles promovidas.

ENCONTRO DE FORMAÇÃO DO PROJETO REALIZADO COM AS CRECHES QUINTAL MÁGICO E AMUNO - OSASCO, 2014

Este percurso deu oportunidade para que saberes relacionados à utilização destas referências pudessem amadurecer e abrir diálogos com outros campos de ação em projetos no terceiro setor não diretamente relacionados com o ensino da arte e a formação continuada em serviço de profissionais da educação formal.



Programa Socioambiental Mov.Cicla³⁵⁴

O Programa Socioambiental Mov.Cicla foi desenvolvido pelo Instituto Sabiá a partir de uma solicitação da Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Pindamonhangaba, cidade localizada no Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo, em 2019, e implementado pela primeira vez em 2022. Os resultados deste primeiro ciclo piloto estimularam e viabilizaram a continuidade e a ampliação das propostas e ações no ano de 2023.

354. www.movcicla.eco.br

O Mov.Cicla é um programa composto por diversas frentes de ação com o objetivo de qualificar as culturas de consumo e gestão de resíduos, favorecer a implementação do Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos (PMGIRS), a utilização correta dos serviços de coleta e dos equipamentos públicos de limpeza urbana disponíveis nos territórios e a mitigação dos problemas sociais e ambientais desencadeados pelo consumo inconsequente e pelo o descarte inadequado dos resíduos gerados; que muito contribuem para as condições de emergência climática global atual em que nos encontramos.

Diante da complexidade e da gravidade desta situação planetária, reconhecemos inúmeros desafios para gerarmos impactos positivos em escala global e este reconhecimento é o que muitas vezes desmobiliza atitudes cidadãs, uma vez que nosso impacto individual é pequeno diante do que acreditamos ser necessário para efetivamente conseguirmos reverter a realidade climática atual e suas consequências; consequências que sabemos que se multiplicarão, conforme esta situação se agravar.

A partir desta inquietação, identificamos que em uma sociedade de consumo, como consumidores temos significativo poder de impacto cotidiano pois, diariamente consumimos e descartamos nossos resíduos. Isso quer dizer que são muitas as oportunidades, dia a dia, para desenharmos e re-desenharmos nossas atitudes e qualificarmos seus impactos, que se dão não apenas no âmbito pessoal, pois reverberam também em todo o sistema. Reconhecemos com isso que, quando reunidos por um objetivo comum, os indivíduos podem se fortalecer pois os potenciais e as ações individuais se somam e se complementam. Compreendemos que nossas individualidades somadas formam uma coletividade e que, se nos fortalecemos e nos unimos, coletivamente nosso potencial de impacto global se amplia consideravelmente.

Por isso, uma das frentes de ação que desenvolvemos neste programa é um trabalho realizado por meio de um processo de formação com educadores formais e informais; cidadãos e cidadãs atuantes em escolas públicas, secretarias municipais, no Núcleo Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino (DRE Pinda), na Estratégia de Saúde da Família, em cooperativas de catadores e organizações do terceiro setor. Com ele, promovemos uma sensibilização sobre a realidade global e local, com dados muitas vezes não suficientemente divulgados pelas grandes mídias, se considerarmos sua importância (contextualização). Compartilhamos conteúdos sobre os temas, referências de ações inspiradoras que já estão em andamento com o intento de colaborar com a saúde planetária e fomentamos o fortalecimento da atuação em rede por meio de uma Capacitação em Design e Implementação de Projetos que promove a elaboração e realização de ações de mobilização comunitária nos territórios onde os participantes atuam ou habitam.

Desenvolvido também em diálogo com as Secretarias de Educação e Saúde do município, sua estrutura foi desenhada para nutrir e potencializar as responsabilidades cotidianas destes profissionais, favorecendo a incorporação dos conteúdos acessados nas atividades já desenvolvidas, especialmente considerando as escolas e unidades da Saúde da Família participantes.

As estratégias pedagógicas utilizadas para a composição da Formação Mov.Cicla também foram inspiradas pelo legado de Barbosa e Beuys, adaptadas ao contexto e ao escopo deste programa, e balizadas por diálogos com atores sociais locais e por um cuidadoso mapeamento do território realizado em parceria com os mesmos.

Com um cronograma que acompanha o calendário escolar, dividimos a formação em duas etapas. Na primeira, os participantes mergulham nas temáticas: «1. Sensibilização para a realidade socioambiental global, nacional e local». «2. Consumo Consciente e Gestão de Resíduos no Lar e na Comunidade», «3. Ambientes Ecopedagógicos: o potencial educador dos ambientes naturais e construídos» e «4. Estratégias de Mobilização Comunitária e Atuação em Rede». Este mergulho é feito por meio de Atividades Síncronas - Encontros de Conteúdo coletivos de formação realizados on line

mensalmente - e por atividades assíncronas que compõe uma Trilha de Aprendizagem construída da Plataforma de Estudos Mov.Cicla³⁵⁵, hospedada no site do Instituto Sabiá. Em paralelo a estes estudos, participam de uma Capacitação em Design e Implementação de Projetos que, por meio de Encontros de Produção coletivos síncronos, e de Encontros de Mentoria realizados com cada um dos grupos de trabalho formados (ambos com periodicidade mensal), promove oportunidades para que estes conteúdos fundamentem a elaboração de Planos de Intervenção e Mobilização Comunitária que são implementados pelos participantes nos territórios onde atuam ou habitam na segunda etapa do projeto.

Nesta etapa, cada um dos grupos realiza o Plano de Intervenção estruturado com apoio da equipe do programa, participando de Encontros de Assessoria mensais e recebendo acompanhamento em campo em parte das atividades propostas.



Material de divulgação de um dos Planos de Intervenção e Mobilização Comunitária realizados por participantes do Programa Mov.Cicla em 2022

No primeiro ano do projeto, os 19 participantes que completaram o percurso formativo desenvolveram 4 Planos de Intervenção, e com eles, conseguiram impactar e beneficiar direta e indiretamente mais de 6600 munícipes.



Dados contabilizados com os resultados do impacto das ações dos 4 Grupos de Trabalho apresentados em nosso relatório final para os parceiros do Programa Mov.Cicla 2022

355. www.sabia.org.br/cursos

Em 2023, com a Etapa 1 ainda em andamento, já contamos com 5 grupos de trabalho concluindo a elaboração de seus Planos de Intervenção e Mobilização Comunitária, que contemplam as temáticas da conscientização da população sobre o descarte correto de resíduos sólidos, estratégias de fortalecimento de parcerias entre municípios, catadores individuais, cooperativas de catadores e o poder público, implementação de Pontos de Entrega Voluntária (PEVs) em locais ainda não atendidos pelos equipamentos municipais e fortalecimento de campanhas realizadas em canais de comunicação e mídias sociais com foco na ampliação dos conhecimentos dos cidadãos do território sobre os temas e qualificação de suas práticas e hábitos.

Reflexões Finais

As experiências vivenciadas ao longo de todo este percurso compartilhado, que somam quase 20 anos de caminhadas, estudos e práticas vividas, viabilizam uma confirmação da potência de utilização das estratégias e dinâmicas de ensino e aprendizagem fundamentadas pelas referências citadas neste artigo para a construção não apenas de conhecimentos que transbordam as teorias e incorporam-se nas ações, favorecendo a qualificação das mesmas, mas que ampliam nossas possibilidades de impactar e transformar as realidades das quais fazemos parte.

Esta consciência, nutrida pela compreensão da força que se manifesta quando os indivíduos reúnem-se e unem-se em prol de um objetivo comum, expande assim nossa esperança ativa e nossa convicção em nossa capacidade de, coletivamente, “sermos mais” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017, p.369-371).

REFERÊNCIAS

PIRES, Carolina Teixeira. **Criar e aprender para criar: um percurso ao silencioso infinito**. Monografia (Graduação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2007.

PIRES, Carolina Teixeira. **O essencial no ser e a poesia dos sentidos e dos significados: reflexões sobre arte e educação em contextos destinados à primeira infância**. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2012.

PIRES, Carolina Teixeira. **Travessias regenerativas, alquimia poética e o feito de mundos possíveis**. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2021.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Caminhos Metodológicos. In BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROSENTHAL, Dália. **O elemento material na obra de Josef Beuys**. Campinas: UNICAMP, 2002. (dissertação de mestrado)

ROSENTHAL, Dália. Joseph Beuys: o elemento material como agente social. ARS Ano 8 No 18 . São Paulo: Departamento de Artes Plásticas (ECA-USP), 2011. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/52789/56632> . Acesso em 26 jun. 2023

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 201

PROFESSORALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Djário Dias de Araújo³⁵⁶

Resumo: A partir do projeto didático “De olho no fato: combatendo *fake news* e fortalecendo a vacinação entre os jovens no período pandêmico”, no qual o docente realizou uma sequência didática para produção textual sobre a importância da vacinação, iremos analisar sua prática e levantar questões sobre o processo de ensino e aprendizagem de produção de texto. Segundo Perelmam e Olbrechts-Tyteca (1996), as condições sociais devem ser valorizadas quando estamos argumentando. Em consonância, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que o ensino deve ser pautado em questões reflexivas e críticas. Considerando tais perspectivas, este artigo visa analisar, a partir de uma abordagem qualitativa, as estratégias de produção textual desenvolvidas pelo docente. Observou-se, em 90% das produções, a influência marcante do discurso institucionalizado. Uma vez que as informações apresentadas pelo docente baseavam-se em determinada perspectiva, a maioria dos estudantes seguiu a mesma estrutura, sem apresentar uma identidade textual.

Palavras-chave: Formação docente; Estratégias argumentativas; Gênero textual; Identidade textual; Sequência didática

Para reflexões iniciais: a título de introdução

Como sabemos, o objetivo discursivo dos gêneros textuais de eixo argumentativo é persuadir, levar o interlocutor a aceitar ou seguir determinado ponto de vista. Ao fazermos uma digressão histórica, observaremos que a argumentação, que é um importante processo linguístico historicamente situado, era ensinada, no contexto educacional, basicamente, a partir do gênero textual *redação escolar*. Sabemos que a tipologia argumentativa, que é um recurso da linguagem que visa convencer sobre determinada ideia, pode se materializar em diversos gêneros textuais, tais como: resenha crítica, editorial, carta de reclamação, artigo de opinião, carta do leitor, crônica argumentativa, artigo de divulgação científica, entre outros.

É fundamental diversificar os gêneros textuais do contexto argumentativo no ensino básico. Observa-se que há uma ênfase no ensino de gêneros de predominância narrativa até o nono ano. Alguns gêneros da esfera literária, como os contos, as fábulas, as novelas, as crônicas, entre outros, são mais didatizados na escola. Muitas vezes, só no Ensino Médio é que há uma sistemática para o ensino de alguns gêneros argumentativos devido, principalmente, ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

É da necessidade de interação social que surge a escolha de determinado gênero. Foi o que aconteceu na Escola Municipal Professor Aderbal Galvão, em Recife. Diante da necessidade de combater

356. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, CEEL, Recife, Pernambuco, Brasil; <https://orcid.org/0009-0005-9800-9074>; djario.araujo@ufpe.br

fake news sobre a vacinação entre os jovens da escola, foi desenvolvido o projeto “De olho no fato: combatendo *fake news* e fortalecendo a vacinação entre os jovens no período pandêmico”. Entre as várias atividades pedagógicas desenvolvidas pelo docente de Língua Portuguesa com base no tema supracitado, foi observada a sequência didática para a produção de textos de divulgação científica. Em face disso, o objetivo deste artigo é investigar as estratégias argumentativas de estudantes do sétimo ano para convencer a comunidade escolar sobre a importância da vacinação.

Do ponto de vista metodológico, temos um estudo de caso, em que uma pesquisa sistemática e intensiva foi feita numa turma, acompanhando a prática pedagógica de um docente, bem como a produção textual de seus 30 alunos, no sétimo ano do ensino básico. Os dados foram coletados através de observações, entrevistas semiestruturadas e análise dos textos produzidos pelos estudantes. Como ressaltado, foi realizada uma sequência didática com base no gênero textual texto de divulgação científica. A sequência didática em língua portuguesa é entendida como um conjunto de atividades articuladas com desafios progressivos, visando o ensino de determinado gênero oral ou escrito, tendo por base os eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Da apresentação até a produção final foi um mês, com seis aulas semanais, totalizando 24 aulas.

Referencial teórico

De acordo com Rodrigues (2005), após a década de 90, impulsionado pela consolidação da mudança do objeto de ensino e de aprendizagem de línguas (materna e estrangeira), houve um aumento significativo das pesquisas em torno dos gêneros do discurso. Nesse contexto, surgem vários estudos objetivando a análise do gênero. A concepção de gênero pode estar, portanto, relacionada a diversas correntes teóricas. Enfocaremos, aqui, os estudos de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, pois “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1992, p. 279).

O delineamento bibliográfico segue a perspectiva interacional em que o enunciado é visto não apenas em sua forma oral ou escrita, mas em sua dimensão histórica, social e dialógica. Em sua dimensão dialógica, “o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 1993, p. 88). Nesse sentido, reforçamos a ideia de que o gênero discursivo está relacionado a uma prática comunicativa construída a partir de perspectivas sócio-históricas e estão presentes, de acordo com Bakhtin (1997, p. 279), em “todas as esferas da atividade humana [...] à utilização da língua”.

Nos últimos anos, observa-se que o texto torna-se unidade de ensino nas aulas de língua portuguesa, prática fundamentada pelas referências curriculares oficiais; tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 defendem essa premissa.

Como sabemos, atividades sistemáticas e reflexivas sobre os gêneros em sala de aula, sejam eles escritos ou orais, podem fortalecer processos psicointelectuais, mas o que se observa, muitas vezes, é o gênero usado como pretexto para identificação de classes gramaticais, enfatizando as nomenclaturas de forma descontextualizada e quando o objetivo é a produção, muitas vezes, um modelo é apresentado e o estudante deve seguir a estrutura socializada, desconsiderando questões relativas ao estilo, aspecto constitutivo de qualquer gênero. Sabemos que todo enunciado mantém vínculos com textos antecedentes, mas o estudante, a partir da referência apresentada pelo docente, deve imprimir sua identidade textual, seu estilo. Quando à prática pedagógica de língua portuguesa, se distancia do eixo crítico-reflexivo, sobretudo, no processo de ensino e aprendizagem dos gêneros; estaremos desconsiderando a tríade discursiva “o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo” defendida por Bakhtin (1997).

O conteúdo temático está relacionado ao que o autor pretende dizer e se não houver um encaminhamento que fortaleça esse discurso, através de várias leituras, análises de textos e debates. O estudante corre o risco de reproduzir referências e modelos. A nossa produção discursiva não é adâmica. Há uma dimensão dialógica que permeia nossas construções linguísticas, para tanto, é crucial uma prática pedagógica que amplie o repertório textual do estudante. No que diz respeito ao estilo, o sujeito-enunciador pode imprimir variações, alterações do formato, já que o gênero textual é um construto relativamente (BAKHTIN, 1997). Mas é importante uma prática linguística em que o discente tenha autonomia para refletir sobre a língua, produzi-la e não reproduzi-la.

O momento histórico em que vivemos, as várias situações comunicativas e as diferentes esferas de atividades humanas fazem com que o gênero passe por modificações, já que estes são historicamente situados. Uma notícia publicada no jornal impresso, no início do século passado, é bem diferente da notícia publicada nos jornais impressos atuais e, principalmente, na esfera digital. Assim, é fundamental apresentar a várias possibilidades discursivas que norteiam os gêneros textuais, pois:

A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros de discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 1997, p. 262).

Sabemos que os gêneros textuais permitem a construção social da realidade e, consequentemente, a interação verbal entre as pessoas. Estes construtos linguísticos são historicamente situados e emergem da necessidade social vigente. Durante o período da pandemia, por exemplo, o artigo de divulgação científica circulou fortemente, socializando conhecimentos a partir de pesquisas científicas em relação à covid-19. O artigo de divulgação sempre abordará fatos científicos, resgatando conceitos e teorizações. Apresenta uma linguagem formal, tipologia predominantemente argumentativa, com gráficos, ilustrações, e circula, principalmente, em sites educacionais, portais e algumas revistas. Mas sabemos que os gêneros são formas *relativamente estáveis*, ou seja, mudam de acordo com os objetivos, com o momento histórico, são, na verdade, construtos multiformes. Por isso, não é nossa meta apresentar uma caracterização fechada do gênero. Sabemos que há um inevitável processo de escolarização do gênero ao adentrar no espaço educacional. Produzir um artigo de divulgação científica na escola é diferente do produzido para divulgação em portais de socialização nacional.

No processo de divulgação científica, as condições de produção são marcadas por tensões relativas ao prazo de publicação, à transposição do discurso científico para uma linguagem acessível ao público em geral, ao atendimento ideológico de determinadas plataformas digitais, entre outras questões, por isso que a produção de gêneros discursivos na escola não atenderá totalmente às condições de produção reais daquele gênero, mas deve se aproximar desse contexto. Sobre a didática do gênero na escola, Schneuwly e Dolz (1999, p. 10) ressaltam que:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo, na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros.

Por isso, é importante produzir situações didáticas de produção oral ou escrita na escola que se aproximem das práticas reais desses gêneros. Nesse contexto, é preciso criar uma espécie de modelo mental do gênero a partir de enunciados concretos, trazendo diversos exemplares do gênero que deseja ensinar, retirados de diversos suportes textuais, enfatizando as mudanças estruturais e discursivas.

É preciso que seja instituída na escola uma Ecolinguística, que é um referencial teórico que defende a interação sociodiscursiva entre os falantes, em que os atos linguísticos são marcados pela solidariedade, seguindo uma perspectiva holística. A escola, nesse contexto, deve ser considerada como uma comunidade linguística e desenvolver situações de colaboração, respeito às variações linguísticas e estímulo à produção oral e escrita.

Na prática, a perspectiva Ecolinguística no ensino de Língua Portuguesa, inicialmente, entende a língua como um fenômeno social. Sobre esta questão, Bakhtin (2003, p. 124) ressalta que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes”. Observa-se que o autor supracitado defende que a língua é uma atividade sociointeracional. Nesse sentido, uma prática pedagógica que assume essa concepção como base, essencialmente, vai entender o processo de ensino e aprendizagem como uma manifestação ideológica marcada por várias vozes e, nesse contexto, o “outro” ajudará na construção de significados. Assim, todos têm voz e vez e o estudante será o protagonista da prática educativa. Com isso, uma metodologia também sociointeracional é fundamental. Sobre esta questão, Sena (1999, p. 81) ressalta que:

Uma metodologia do ensino de língua não pode ser vista como uma questão puramente mecânica que busque tão apenas estabelecer recursos visando a uma melhor apreensão dos tópicos gramaticais, geralmente, propostos como conteúdo programático das aulas de língua portuguesa.

Uma base teórico-metodológica que compreenda todos os eixos de língua portuguesa (leitura, análise linguística, produção oral e escrita) numa ação crítica é contextualizada é essencial para que os estudantes possam viver experiências multifacetadas de aprendizagens, envolvendo as diferentes linguagens. É nessa direção que a Ecolinguística se materializa em sala de aula.

Desse modo, é importante diversificar as formas de planejamento. Numa ação Ecolinguística, projetos didáticos, sequências didáticas, atividades permanentes, jogos pedagógicos, atividades sequenciais, entre outras modalidades de organização didáticas, devem marcar a prática pedagógica do docente que segue essa linha epistemológica.

Se a escolha for o planejamento pedagógico baseado em sequências didáticas, como foi o caso do docente acompanhado neste estudo, a orientação é a mesma. É importante enfatizar que uma sequência apresenta sugestões didáticas objetivando a aprendizagem gradual de determinado conteúdo, seguindo uma perspectiva crítica, que é à base da Ecolinguística.

Como ressaltado, seguimos a concepção bakhtiniana de língua/linguagem. Os estudos do pesquisador apontam que a linguagem é uma atividade sociointeracional, ou seja, há aspectos sociais e dialógicos que são considerados nesse contexto. A concepção de gênero também segue essa perspectiva, para Bakhtin (2003, p. 262):

Nas diversas esferas de comunicação, deparamo-nos com diferentes tipos de enunciados que são determinados pelas condições específicas e pelos objetivos de cada uma delas. Assim, cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados.

Como foi enfatizado, o discurso bakhtiniano enfoca que o nosso “querer dizer” sempre se materializa em algum gênero e que toda comunicação humana se faz através deles. Numa perspectiva escolar, faz-se necessário uma didatização que considere os aspectos estruturais, funcionais e estilísticos que envolvem o estudo dos gêneros.

Em relação às sequências didáticas, muitos pesquisadores tais como Cristovão (2001), Guimarães (2007), Petreche (2007), entre outros, têm desenvolvido reflexões sobre a importância do planejamento e aplicação dessa modalidade em sala de aula. Iremos focar nossas reflexões epistemológicas a partir dos referenciais trazidos por Dolz e Schneuwly (1998, p. 93), que ressaltam que uma sequência é “um conjunto de módulos escolares organizadas sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe”. Os pesquisadores mencionados complementam o conceito, destacando que “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). De acordo com essa proposta, os estudiosos mostram que uma sequência didática pode seguir, basicamente, o seguinte esquema, elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97):

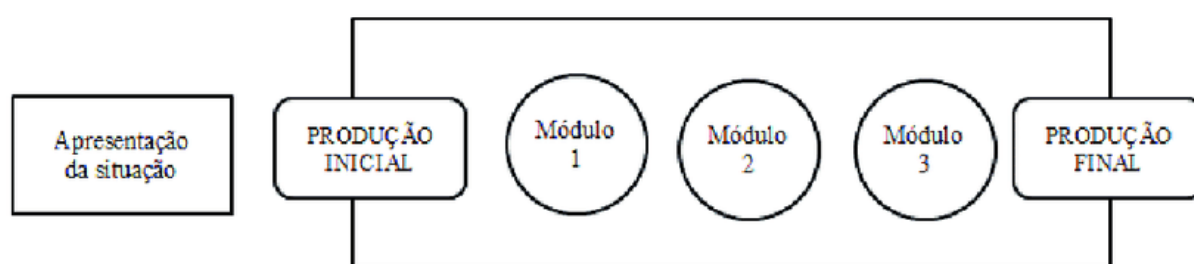


Figura 1 - Modelo de sequência didática

Ainda de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a primeira etapa, que é caracterizada como “apresentação da situação” é o momento em que os alunos resgatam seus conhecimentos prévios sobre o gênero através de perguntas feitas pelo professor. Modelos do gênero a ser trabalhado podem ser lidos e analisados. Já na “produção inicial”, que é a segunda etapa da proposta, os estudantes são convidados a produzir um texto oral ou escrito do gênero a ser aprofundado durante as outras etapas da sequência. É um momento em que o professor observa o que o aluno já sabe e o que ele precisa saber sobre aquele texto. Depois dessa avaliação, o docente organiza outras situações didáticas com base naquele gênero.

Essas situações agrupam-se nos vários módulos, como está caracterizado na figura acima. Vale salientar que esta sequência deve estar norteadas pelas condições de produção. Logo no início, os estudantes ficarão cientes sobre em que gênero irão produzir seu texto, para que e para quem esse texto vai ser enviado. Por fim, temos a última etapa da sequência, que é a produção final. Como ressaltado, desde o início da sequência os discentes devem ficar cientes que sua produção terá um destinatário real, logo, todas as etapas seguem uma perspectiva de aprendizagem em espiral, visando a consolidação da produção final, que poderia ser o envio de cartas de solicitação, elaboração de cartazes para uma caminhada contra a violência, entre outras propostas. No último momento da sequência, caracterizada pelos autores de “produção final”, os estudantes apresentam o que aprenderam durante todo o processo, através de suas produções.

Para a formação de estudantes reflexivos e críticos em relação aos conhecimentos socializados, faz-se necessário o ensino da argumentação, tal aprendizagem irá estimular a interação do discente com a esfera sociocientífica, em que o eixo é a argumentação crítica. Para tanto, de acordo com Chiaro e Aquino (2017, p. 420), é preciso que as escolas:

Promovam a interação do aluno com questões científicas e tecnológicas em suas dimensões sociais. Dessa forma, espera-se que o aluno consiga, cada vez mais, relacionar o conhecimento científico e tecnológico com as situações do seu dia a dia na sociedade, estabelecendo vínculos com sua própria vida e a de sua comunidade e, conseqüentemente, construindo maior sentido aos conteúdos estudados.

Para que os estudantes compreendam a relação entre a constituição do conhecimento científico e a sua prática social é preciso que seja consolidado na escola uma didática construtivista, crítica e reflexiva, em que a argumentação seja eixo. Questionar e teorizar sobre os fenômenos que envolvem o conhecimento científico é crucial, e essa aprendizagem deve ser iniciada no ensino básico com um referencial linguístico-pedagógico que permita uma aprendizagem consciente por parte dos estudantes. De acordo com Abreu (2003, p. 25) argumentar:

É a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. [...] Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. [...] Mas em que convencer se diferencia de persuadir? Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize.

Para que essa competência se materialize é fundamental criar situações em que o estudante possa se expressar de forma autêntica sobre questões efetivas (PCNs, 1998, p. 40). Nessa direção, desenvolver atividades envolvendo gêneros textuais tais como: artigo de opinião, carta do leitor, crônica argumentativa, cartas de reclamação ou solicitação, texto de divulgação científica, entre outros que tenham predominância da tipologia argumentativa, faz-se necessário, pois só assim as questões linguístico-discursivas da argumentação serão dominadas pelos estudantes.

Temos como base epistemológica a “Teoria da Argumentação Retórica” defendida principalmente por Perelman (1999) que ressalta a utilização de tese e argumentos para influenciar o auditório. Para tanto, é importante o uso de recursos com base nos objetivos do público-alvo, bem como na sua perspectiva sócio-histórica. Para essa base epistemológica é fundamental diferenciar argumentação de argumentos. Argumentação é a contextura de argumentos de forma articulada, visando mobilizar determinado plateia. O argumento, que é uma palavra que tem origem no latim *argumentum* é uma operação lógica, com afirmações articuladas para justificar ou validar alguma tese.

Para que esta perspectiva se materialize é preciso estimular a leitura argumentativa na escola. Situações didáticas em que a leitura colaborativa seja uma prática contínua é importante. A partir da leitura pode-se organizar debates, identificação de tese e argumentos, a análise dos diferentes argumentos apresentados para validar a tese do texto, entre outras atividades. O que antecede uma consistente base argumentativa é uma boa prática de leitura. Em face disso, é preciso entender questões discursivas envolvendo o gênero de base argumentativa a ser socializado com os estudantes. Para Bräkling (2000, p.226), é preciso refletir que:

[...] um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação, a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor.

Durante muito tempo, como já ressaltado, o gênero massivamente utilizado para ensinar argumentação na escola era a clássica “redação escolar”, utilizada principalmente no ensino médio. Vimos ao longo desta seção teórica que é preciso diversificar os gêneros textuais de predominância argumentativa, visando potencializar a competência linguística dos estudantes.

Dell’Isola (2007) reforça que é preciso desconstruir a ideia de ensinar o gênero de forma engessada e normativa. O gênero é marcado por uma concepção dialógica de linguagem, faz parte de um campo de atividade humana, refletindo as condições específicas e finalidades de determinado campo, como resalta Bakhtin (2003, p. 261). Para que a formação cidadã dos estudantes seja fortalecida, atuando de forma segura em diferentes situações comunicativas envolvendo a argumentação, é preciso que o docente fortaleça seu embasamento teórico-metodológico, oferecendo aos estudantes uma arena discursiva onde todos têm voz e vez.

Do percurso metodológico

A base metodológica que orientou esta pesquisa foi o estudo de caso, tendo por eixo os pressupostos da ação qualitativa. O estudo de caso permite uma pesquisa imersiva no contexto real, expondo ao investigador a identificação e análise da multiplicidade dos fenômenos que envolvem o objetivo de pesquisa (YIN, 1994).

O cientista social e pesquisador Robert Yin, maior referência na produção epistemológica sobre o estudo de caso, resalta que no delineamento metodológico tendo por base esta perspectiva, o pesquisador deve sempre focar no rigor científico, ter o objeto de pesquisa claramente delimitado e definido e ter a compreensão que outras bases metodológicas podem se associar e beneficiar o processo de pesquisa. Depois desse levantamento inicial, o planejamento da pesquisa deve ser feito, elaborando um protocolo de estudo de caso. Vale ressaltar que nesta abordagem metodológica, a coleta de evidências pode acontecer através de entrevistas, observações diretas, documentações, questionários, grupos focais, histórias orais entre outras.

O delineamento metodológico segue a perspectiva de pesquisa naturalística, ou seja, de imersão no contexto real de coleta de dados, visando aprofundar a compreensão de determinado fenômeno. Ainda sobre esta questão, Yin (2001, p. 35) enfatiza que “o estudo de casos, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”. Yin (2001) reforça ainda que o objeto de pesquisa deve ser crítico e revelador. Ou seja, algo de fundamental importância social e com pouca investigação.

Seguimos a base teórico-metodológica do estudo de caso numa perspectiva qualitativa, ou seja, foram considerados aspectos subjetivos e discursivos que envolvem o objeto de pesquisa. Nessa perspectiva, o pesquisador, com base em seu arcabouço teórico prévio, inicia sua pesquisa de campo. Triviños (1987, p. 128-30) defende que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto”. Assim, a pesquisa com base qualitativa também tem como meta a coleta e análise dos dados de forma confiável, pois segue pressupostos minuciosamente planejados e focados no campo de pesquisa. Sobre a junção do estudo de caso com a base qualitativa, Lüdke e André (1986, p. 18-20). Defendem que:

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.

- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos apresentados, os dados foram coletados através de observações, entrevistas semiestruturadas e coleta dos textos produzidos pelos estudantes. Fizemos uma análise numa abordagem qualitativa em que o objeto de pesquisa foi interpretado à luz de nosso arcabouço teórico, visando entender as estratégias argumentativas elaboradas para o convencimento.

Análise dos dados

Como já ressaltado, fizemos o acompanhamento da socialização, realizada por um professor de Língua Portuguesa, de uma sequência didática visando o ensino do gênero “texto de divulgação científica”, no *locus* da pesquisa, uma turma de 7º ano de uma escola da periferia de Recife, composta por 30 estudantes. Iniciamos nossa pesquisa entrevistando o docente sobre a base teórica que orienta sua prática. Quando questionado sobre o referencial teórico que orientava sua prática, o docente ressaltou que segue os estudos bakhtianos e com relação à elaboração de sequências didáticas, tem por base a proposta do grupo de Genebra.

Vale ressaltar que o grupo de Genebra é formado principalmente por Joaquim Dolz, Jean Paul Bronckart e Bernard Schneuwly, pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Genebra. Esses estudiosos desenvolveram uma engenharia didática para ressignificar a prática de ensino de língua portuguesa, que, historicamente, era fragmentada e compartimentalizada. Nesse contexto, seguindo a base teórica do interacionismo sociodiscursivo, elaboraram uma proposta nomeada de “sequência didática”. Sobre essa proposta, Machado (2000, p.7) conceitua sequência didática como:

Unidade de trabalho escolar, constituída por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos e que são organizadas no quadro de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de um gênero de texto, com o objetivo de estruturar as atividades particulares em uma atividade englobante, de tal forma que essas atividades tenham um sentido para os aprendizes. (MACHADO, 2000, p. 7).

Ao seguir essa perspectiva teórico-metodológica, o texto será considerado a unidade do ensino. A partir de determinado gênero textual, por exemplo, o docente deverá desenvolver atividades que envolvam os eixos de leitura, análise linguística, produção oral e escrita, de forma integrada, colocando o estudante como protagonista de sua aprendizagem. Nesse contexto, uma sequência didática pode ser entendida como uma série de atividades, com desafios crescentes, que envolve os eixos de Língua Portuguesa, cujo objetivo é abordar um gênero escrito ou oral a partir de um ponto de vista crítico.

O docente acompanhado tem seis aulas durante a semana, cada aula com 50 minutos, em média. A sequência foi dividida em 24 aulas, ou seja, quatro semanas. O docente, como já mencionado, comentou na entrevista que seguia a perspectiva de sequência didática defendida pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Desse modo, foi seguido o esquema elaborado pelos referidos autores: apresentação da situação, produção inicial, módulos (objetivando análise do gênero textual numa perspectiva procedimental, através de oficinas) e produção final. Como visto, uma sequência didática

visa o desenvolvimento crítico-reflexivo da competência discursiva do estudante a partir do ensino progressivo de algum gênero textual, seja oral ou escrito. Assim, de forma sistemática, o docente planejou atividades dinâmicas e reflexivas sobre o gênero que foi objetivo de ensino.

Visando criar um modelo mental do gênero, durante a sequência, seis exemplares, com estrutura composicional bem parecida, foram socializados e analisados, e em todas as aulas o professor sempre ressaltava: “É dessa forma que deve ser feito!”. Sabemos que os gêneros são formas verbais de base social e histórica que estimulam uma atitude responsiva, que são tipos relativamente estáveis, como historicamente defendido pelo arcabouço bakhtiniano de estudos. Mas, durante a sequência, havia uma ênfase numa única estrutura, como se os gêneros seguissem um engessamento composicional, e questões discursivas³⁵⁷ que envolviam os exemplares socializados não eram refletidas.

Outro aspecto a ser observado é que todos os exemplares apresentados foram retirados da internet e sabemos que a esfera de publicação tem um impacto na construção do texto. Exemplares retirados de revistas, livros e jornais poderiam ser socializados, ressaltando as diferenças em função da esfera comunicativa, que são empresas e todas apresentam uma determinada linha ideológica, o que, muitas vezes, influencia no que será dito naquele texto. Schneuwly & Dolz (1999, p. 7) defendem que “Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes”. Ou seja, o gênero socializado é uma referência para o estudante. Ao socializar apenas um modelo, certamente o estudante produzirá com base naquela estrutura, até porque será avaliado por isso. Os gêneros são ações da linguagem, como defende Bronckart (1999, p. 12). É preciso que os diferentes modos de produção do texto sejam socializados para que os estudantes percebam que os gêneros são eixos de interação social, produzidos historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, e que mudam de acordo com o contexto e também a partir do estilo do autor.

Se a ideia é efetivamente ampliar as possibilidades comunicativas dos discentes, seguindo uma concepção sociodiscursiva, é preciso entender que cada estudante tem seu discurso, seu estilo, e que o gênero pode mudar em função disso, pois “a língua é um conjunto de práticas enunciativas”, como ressalta Marcuschi (2008, p. 19). É importante estimular, durante o ensino do gênero, que o discente imprima sua identidade discursiva no texto, sua posição-autor, fortalecendo seu protagonismo; só assim, a competência linguística numa perspectiva crítica estará sendo desenvolvida.

E como foi o impacto da sequência socializada na produção escrita dos estudantes? Como mencionado, a turma foi composta por 30 estudantes, com uma média de 12 anos de idade. Observemos, no quadro abaixo, alguns exemplos da estrutura do parágrafo de introdução que os discentes produziram.

Quadro 1 – Estrutura de parágrafos de introdução

“O começa da Covid no Brasil foi em março de 2020, causando um caos total para todas as pessoas...”	Pedro Silva (12 anos)
“A pandemia do Covid-19 começou em 2020, lojas fecharam e só ficaram abertos os serviços essenciais...”	Ana Maria (12 anos)
“A pandemia Covid-19 foi uma doença que atingiu milhares de pessoas...”	João Marcos (11 anos)
“A doença foi descoberta em 2019, mas se espalhou em 2020...”	Any Pereira (12 anos)

Como explicado, o texto de divulgação científica é argumentativo e expositivo, em linhas gerais, tem como objetivo a socialização de algum conhecimento científico, defendendo a importância daquele fato para a sociedade. As sequências expositivas, na verdade, ajudam a convencer o leitor

357. Reflexões sobre quem escreveu o texto, para quem, em que contexto histórico, análise dos impactos do veículo de publicação daquele texto nas escolas do autor etc...

sobre o ponto de vista (a tese) apresentada, por isso, enfatizamos que o eixo do discursivo do gênero texto de divulgação científica é o convencimento. Ao elaborarmos um texto, queremos produzir efeitos de sentido entre os nossos leitores/ouvintes.

O docente legitima algumas referências ao ensinar e os discentes seguem. Foi sugerido, durante a sequência, que os estudantes fizessem um recorte histórico sobre o surgimento da Covid-19 e 90% dos discentes seguiram esta estrutura. De acordo com Pêcheux (1995, p. 161), “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na ‘linguagem’, as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Observa-se que a formação recebida pelos estudantes foi decisiva para sua produção escrita: representaram a posição discursiva do docente, já que seriam avaliados por isso. Assim, a posição-autor se descaracteriza um pouco, já que o estudante perde autonomia discursiva.

Os textos apresentaram de dois a três parágrafos. Após o recorte histórico, a ideia era que os estudantes comentassem sobre a importância da temática³⁵⁸ e apresentassem “dicas” para aumentar a imunidade e se proteger da Covid-19, e assim foi feito. Observemos abaixo:

Quadro 2 – Sugestões dos alunos para aumentar a imunidade

“Para aumentar sua imunidade, o consumo de alho pode combater infecções, bactérias, vírus, fungos...”	Joana Silva (12 anos)
“É importante alimentação saudável e o suco verde com limão, que é rico em vitamina C...”	Emelly Sofia (12 anos)
“É fundamental fortalecermos nossa imunidade neste período pandêmico, para isto, coma sempre amêndoas, que são ricas em vitamina E, que atua como antioxidante...”	Clara Dias (11 anos)

A materialidade dos outros parágrafos do texto de divulgação científica dos estudantes foi marcada pelas orientações estruturais defendidas pelo docente. Havia uma exterioridade sistematizada e fechada que conduziu a produção escrita da turma. Os discentes apresentaram em seus textos uma posição discursiva. Um efeito ideológico ficou explícito, pois havia uma relação de poder com o destinatário-referente. Houve, nesse contexto, um comprometimento orgânico com o outro³⁵⁹, que, ao longo da sequência didática, foi o inspetor da manutenção da ordem, apresentando o gênero textual como algo engessado, fechado, com estrutura composicional intocável. Nesse sentido, houve desconsideração da autonomia intelectual e discursiva dos estudantes que escreveram o que o docente queria ler, analisar e avaliar.

Considerações Finais

Há uma verdadeira cisão entre teoria e prática no contexto educacional apresentado. O docente, durante a entrevista, ressaltou que consideraria a perspectiva de língua como fenômeno social, como uma interação verbal, ou seja, que se baseava na concepção bakhtiniana. Em relação ao arcabouço teórico sobre a elaboração de sequências didáticas, comentou que seguia o grupo de estudiosos de Genebra, formado principalmente por Joaquim Dolz, Jean Paul Bronckart e Bernard

358. O tema apresentado pelo docente aos estudantes foi: “O impacto da pandemia da Covid-19 na vida dos brasileiros”.

359. O “outro” aqui representado pelo docente.

Schneuwly. Porém, foi observado um distanciamento entre as concepções teóricas do docente e sua prática pedagógica.

A ideia da utilização de sequências didáticas é de ampliar a competência linguística e discursiva dos estudantes em relação a algum gênero textual³⁶⁰, oral ou escrito, mas tais competências se materializam, realmente, quando há uma perspectiva crítica do ensino do gênero, considerando que é um artefato sócio-histórico, relativamente estável, do ponto de vista composicional, como defende a base bakhtiniana. No momento em que o ensino do gênero tem base normativa, o estudante deixa de imprimir em seu texto sua criatividade, estilo, e, nesse contexto, o protagonismo estudantil se fragiliza. Sabemos que é um grande desafio encontrar instrumentos pedagógicos para a semiotização do objeto de ensino, para tanto, é fundamental que os cursos de formação³⁶¹ em serviço ofereçam aos docentes uma relação bem fundamentada entre teoria e prática.

Referências

- ABREU, A. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 6. ed. Cotia: Atelier, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BONINI, A. *Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 37, p.7-23, Jan/Jun, 2001.
- BRÄKLING, K. L. (2000). *Trabalhando com o artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da palavra do outro*. In: ROJO, R. (Org.) *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, p.221-247.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 4 ed. Campinas: UNICAMP, 1995.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKAR, T. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP.
- CRISTOVÃO, V. L. L. *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: Uel, 2007.
- CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: UEL, 2007.
- CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: CRISTOVÃO, V. L. L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Mercado de Letras, 2009.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *D.E.L.T.A.*, vol. 16., n. 1, p. 1-26.

360. Aqui, o enfoque é em sequências em Língua Portuguesa, mas essa estratégia educacional pode ser utilizada em todos os componentes curriculares.

361. Na entrevista, o docente comentou que não havia bom embasamento prático do referencial teórico apresentado nos momentos formativos.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, J. L. O Conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Org.). Aspectos da Lingüística Aplicada. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna. Secretaria de Estado da Educação Básica do Paraná, Departamento de Educação Básica. Paraná, 2008.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PERELMAN, Chaim. *O Império Retórico: Retórica e Argumentação*. 2. Ed. Lisboa: Asa Editores, 1999.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PETRECHE, C. R. C. A sequência didática nas aulas de língua inglesa no ensino médio e desenvolvimento de capacidades de linguagem. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, UEL, Brasil.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Revista Brasileira de Educação – ANPED, n. 11. 5-16, 1999.

SENA, O. O. estranho poder das palavras. In: SENA, O. O. Palavra, poder e ensino de língua. Manaus: Editora da Universidade de Manaus, 1999.

TAMAROZI, L.; CRISTOVÃO, V.L.L. *O contexto escolar: alvo da transposição didática do projeto Modelos Didáticos de Gêneros*. In: CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: UEL, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. London: Sage, 1994.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

ANIMAÇÃO CULTURAL DO RECIFE – PE

Josymar Cleiton Pereira De Barros³⁶²

Mariana Guenther³⁶³

RESUMO: A arte-educação pode atuar como um potente instrumento de sensibilização socioambiental, levando a mudanças de hábitos e comportamentos em prol de uma vida mais sustentável. O objetivo dessa pesquisa é investigar essa possibilidade através da análise das atividades desenvolvidas no Programa de Animação Cultural da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Recife - PE. Este programa desenvolve ações sócio-educativas, artísticas e culturais de teatro, dança, jogos e brincadeiras, capoeira, artes plásticas e música, atendendo atualmente 32 escolas da Rede Municipal de Recife, abrangendo do primeiro ao quarto ciclos e ensino médio. Foram realizadas entrevistas com animadores culturais de 14 escolas, que versaram sobre as ações realizadas por cada entrevistado e a linguagem artística utilizada, a importância da animação cultural para o processo de ensino-aprendizagem e a relação entre a educação socioambiental e a arte-educação. Os relatos colhidos mostraram que os animadores culturais vivenciam em suas experiências o papel de construção de cidadania de suas práticas e a importância da ludicidade no processo ensino-aprendizagem. A maioria dos entrevistados realiza ou já realizou atividades voltadas para a sensibilização ambiental mas aponta a necessidade de uma formação mais técnica que possibilite a apropriação de conceitos e o desenvolvimento de atividades mais eficientes na promoção de uma consciência crítica voltada para a sustentabilidade. Essa pesquisa mostra a importância em se investir na formação ambiental de arte-educadores como uma forma de expandir a educação socioambiental através da arte.

Palavras-chave: Arte-educação, Educação Socioambiental, Programa de Animação Cultural, Recife

1. INTRODUÇÃO

A educação artística consiste no processo de ensino-aprendizagem de valores éticos, estéticos e emocionais, da criatividade e da expressão, através das mais diversas atividades artísticas, e pode ser uma importante ferramenta de vinculação do indivíduo ao seu ambiente, impulsionando uma maior consciência ambiental. (BARBOSA, 2019). No Brasil essa modalidade se tornou obrigatória no início dos anos 1970, através da Lei nº 5.692/71 que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Em seu artigo 7º, temos que: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971). Em meados dos anos 1990, a Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, também conhecida como LDB, reforça essa obrigatoriedade, quando traz em

362. Bacharel em Turismo, especialista em Planejamento e Desenvolvimento Sustentável (ênfase em Turismo e Meio Ambiente), mestrando do Programa de Pós Graduação em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável da Universidade de Pernambuco (GDLS/UPE). Email: josymar.cleiton@upe.br

363. Professora Associada da Universidade de Pernambuco, coordenadora do Núcleo de Pesquisas em Educação Ambiental e Comunicação da Ciência e docente permanente do Programa de Pós Graduação em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável da Universidade de Pernambuco (GDLS/UPE). Email: mariana.guenther@upe.br

seu artigo 26º § 2º, que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

A escola é o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, por isso o contato sistematizado com o universo artístico e suas linguagens por alguém preparado e designado para isso é extremamente importante. Inclusive, através da arte é possível alcançar a compreensão de conteúdos de diversas disciplinas, como Matemática, História, Geografia, Português, Ciências, lançando mão das mais diversas ferramentas como as artes visuais, o teatro, a dança, a música e a literatura. Contudo, na prática, a arte enquanto metodologia de ensino e disciplina curricular vem sendo deixada em segundo plano, sendo encarada como mera atividade de lazer (BARBOSA, 2019).

O desenvolvimento de atividades que possibilitem o uso da arte como metodologia de ensino possibilita o enfoque de temas polêmicos, permite o questionamento de padrões já estabelecidos pela sociedade, desenvolve o trabalho em grupo e o respeito à forma de pensar do outro, e permite contato com manifestações culturais. Todas essas possibilidades de trabalho com a arte podem ser desenvolvidas de forma lúdica, levando o indivíduo a expressar, por vezes sem mesmo perceber, tudo o que não faria de forma natural (VILAÇA, 2014).

A educação artística na educação básica precisa ser abordada sob uma perspectiva construtivista, interacionista, dialogal e multiculturalista. É preciso pensar o ensino da arte como uma forma de romper as barreiras de exclusão, elevando a prática educativa ora baseada no talento ou no dom, à capacidade de experimentação de cada um. Através do estímulo dos estudantes para se lançar ao desafio de desenhar, representar, dançar, tocar, escrever e interpretar com foco na vivência, e não na competição, é possível conseguir excelentes resultados (BARBOSA, 2019).

Além disso, é notória a mudança de comportamento dos estudantes quando utilizamos atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem. A experimentação lúdica torna a construção do conhecimento mais prazerosa, enquanto estimula a autonomia, a criticidade, o desenvolvimento motor e corporal, e as capacidades cognitivas do estudante, valorizando criatividade, sensibilidade e a busca da afetividade. A educação artística no contexto escolar oferece condições para que o estudante experimente situações-problema do seu cotidiano e construa soluções a partir das vivências afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas que essa modalidade permite (COTONHOTO; ROSSETTI; MISSAWA, 2019).

Ao trabalhar questões ambientais no âmbito educacional, é preciso construir mudanças na concepção da nossa relação com o meio ambiente, promovendo a reorganização de conceitos, atitudes, e valores (SANTOS, 1999). A escola desempenha um papel importantíssimo na construção da consciência ambiental dos alunos desenvolvendo atividades que os instiguem a refletir sobre o mundo que os cercam, e que os tornem agentes críticos e multiplicadores do conhecimento construído, aplicando-o de forma ativa fora do contexto escolar. A Educação Ambiental nos convida a uma análise crítica de nossa realidade, através de uma sensibilização profunda sobre os problemas que enfrentamos, as soluções possíveis, nossos direitos e deveres em relação ao meio que nos cerca. Dessa forma, conseguimos modificar nossas relações de exploração dos recursos naturais e criar possibilidades para um desenvolvimento realmente sustentável (GUENTHER, 2023).

A arte-educação pode ser utilizada portanto como um instrumento potente de sensibilização ambiental para a comunidade escolar, aliando as atividades lúdicas a um trabalho mais profundo de construção da consciência crítica e cidadã. Para isso, é necessário que as atividades propostas estejam sintonizadas com os problemas ambientais vivenciados pela comunidade escolar, que tragam reflexões e que proponham soluções viáveis para esses problemas.

O Programa de Animação Cultural da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de

Recife, Pernambuco – Brasil, desenvolve ações sócioeducativas, artísticas e culturais de teatro, dança, jogos e brincadeiras, capoeira, artes plásticas e música integradas nas escolas e comunidades do entorno. Este programa atende atualmente 32 escolas da Rede Municipal (do primeiro ao quarto ciclos e ensino médio) distribuídas nas 06 Regiões Político Administrativas (RPAs) do município. Crianças e jovens são mobilizados e acompanhados por Animadores Culturais, participando de diferentes atividades artísticas em tempo integral, nos finais de semana, e em horários alternativos, durante a semana. As ações deste programa que ocorre em parceria com o Programa Escola Aberta do MEC, inclui ações que vão de formação de grupos culturais a recreações organizadas por coordenadores, professores comunitários e voluntários, ampliando fronteiras na formação da juventude, estimulando o protagonismo juvenil, a construção de relações de convivência e fraternidade e possibilitando a troca de novas visões do mundo (PONTES, 2009).

Diante das ações desenvolvidas neste programa a hipótese dessa pesquisa é de que os aspectos ambientais não são necessariamente representados nas atividades artísticas oferecidas, e se o forem diferem em relação à linguagem artística utilizada. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi avaliar o papel da arte-educação como instrumento de sensibilização socioambiental através da análise das atividades desenvolvidas no Programa de Animação Cultural da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Recife - PE.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como aplicada, pois pretendeu analisar os efeitos de um caso concreto tomando por base leis, doutrinas, documentos, fatos já existentes e descritiva, uma vez que o objetivo foi identificar a existência de uma preocupação com questões socioambientais nas atividades relacionadas à arteeducação do Programa de Animação Cultural da Secretaria de Educação do Recife (GIL, 2008).

A abordagem metodológica quantitativa e qualitativa (MARCONI e LAKATOS, 2017), utilizou-se como delineamento a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) possibilitando aos envolvidos (pesquisadores e pesquisados) condições para que pudessem responder ao problema de pesquisa a partir da intervenção de base empírica e proposição de solução da problemática posta.

Além disso a pesquisa se baseou na abordagem qualitativa respaldada em Triviños (2011), por considerar o processo de como aparecem os desafios, as realidades e as percepções dos animadores do Programa de Animação Cultural da Secretaria de Educação do Recife. Dessa forma o campo empírico tratou das unidades de ensino da Rede Municipal do Recife, na qual os animadores culturais do programa estão lotados.

No aspecto dos sujeitos de pesquisa, faz-se a opção pelos estagiários atuantes ou que já atuaram no Programa de Animação Cultural e quanto aos instrumentos para coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada (MINAYO, 2015; TRIVIÑOS, 2011) aplicada pelos pesquisadores junto aos sujeitos selecionados.

Quanto aos cuidados éticos do estudo, todos os sujeitos foram informados sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (MINAYO, 2015) disponibilizado no ato da entrevista para garantir a seriedade e compromisso com as informações, de caráter estritamente científico. As entrevistas foram baseadas em roteiro pré-estabelecido e transcritas na íntegra, garantindo o anonimato dos participantes. Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) sob o processo nº CAAE: 69588323.1.0000.5192.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram entrevistados 14 animadores culturais de 14 unidades de ensino da cidade do Recife distribuídas em diversas regiões políticas administrativas (RPAS) e atuando nas mais variadas linguagens artísticas, sendo 04 em teatro, 02 em música, 02 em dança, 02 em capoeira, 02 em artes visuais e 02 em jogos e brincadeiras.

Quando questionados sobre as ações desenvolvidas por eles na unidade de ensino, foi possível notar que todos utilizam os aparatos metodológicos fornecidos por sua linguagem artística, facilitando interações com outros indivíduos, gerando um pensamento crítico em relação à sua realidade e ao seu papel perante a sociedade.

Quando indagados sobre o conceito de animação cultural, e o que ela representa para cada um, a maioria dos entrevistados trouxeram concepções da importância da animação cultural na vida dos jovens, partindo do pressuposto do que ela pode representar na vida de cada indivíduo. Segundo Ribeiro (1986) os princípios fundamentais de um programa de animação cultural são formar cidadãos conscientes de sua história, sensível às manifestações culturais que os cerca e prontos a construir, a partir da escola, uma sociedade mais igualitária, fraterna e capaz de incluir, mais do que excluir pessoas. Assim, trazem em seu exercício funções integrativas, de socialização e inovação, funções lúdicas, de concepções criativas, educativas, de conhecimento e abordagem cultural.

Quando questionados sobre o papel do lúdico, enquanto ferramenta da animação cultural, sobre o processo de ensino-aprendizagem, a concordância foi unânime. Todos defenderam essa perspectiva reforçando que a abordagem sobre a prática lúdica no contexto escolar surge como alternativa de resgatar a alegria e recriarmos pensamentos, exercitando sua autonomia, aguçando o diálogo, as relações sociais e o prazer de aprender. O lúdico permite que a animação cultural dentro do âmbito escolar possa manifestar nossas ideias e sentimentos, possibilitando caminhos para que possamos nos tornar indivíduos mais dinâmicos e reflexivos, capazes de entender os valores culturais, e tendo a oportunidade de estabelecer vínculos, construir diálogos e desenvolver sua autonomia.

Em seguida, indagados sobre o viés ambiental de suas ações, ou seja, se alguma das ações desenvolvidas contemplam ou aguçam a sensibilização ambiental, percebemos que a maioria dos entrevistados realiza ou já realizou atividades que estimulem a conscientização ambiental. Os que ainda não realizaram entendem que a escola participa ativamente da construção do conhecimento do indivíduo, possibilitando a reflexão sobre sua participação no desenvolvimento e ações ao ambiente. Com isso, a arte-educação surge como uma alternativa fortificadora para a educação ambiental, uma ferramenta conscientizadora, com a capacidade de induzir o sujeito a mudanças de ideias e atitudes, partindo do princípio que as atividades artísticas podem ser utilizadas, como uma possibilidade de diminuir os impactos ambientais.

Quando questionados sobre a relevância e as vantagens em trabalhar as questões ambientais nas atividades ligadas a sua linguagem artística, os entrevistados em unanimidade trazem em seu discurso que, a temática ambiental quando trabalhada conceitualmente e de maneira reflexiva, favorece o estímulo a um diálogo e ao fortalecimento do pensamento e de ação resolutiva das problemáticas, possibilitando o indivíduo a exercitar sua cidadania, a partir das suas relações com o meio ambiente. E sua importância vem diante da colaboração da arte-educação para a formação do ser humano como crítico, oportunizando para que o mesmo possa interagir e se comunicar, ouvindo e respeitando diferentes culturas, formas e pontos de vista.

Sobre a existência de alguma dificuldade em trabalhar as questões ambientais nas atividades ligadas a sua linguagem artística, nenhum dos entrevistados que já realizam atividades que envolvem questões ambientais relatou dificuldade, porém acreditam que se fazem necessárias mais informa-

ções técnicas de como trabalhar as questões ambientais dentro da sua área, favorecendo assim, a arte como alicerce no desenvolvimento e no aguçar dos alunos de um senso ambiental para que tenham ações sustentáveis de curto, médio e em longo prazo, para que sejam multiplicadores dessas questões para o futuro. Assim, o ser humano tem um papel fundamental, em não deixar que a consciência ambiental seja esquecida, pois necessita ser alimentada todos os dias.

Por fim, quando questionados sobre a animação cultural enquanto contribuição para minimizar os impactos ambientais na sociedade, os animadores ressaltam que a escola se torna, por meio da arte-educação, um ambiente facilitador de reflexões, propiciando ao educando o instrumento para que ele exerça uma cidadania mais consciente, crítica e participante, e através do diálogo, estimule a reflexão e colabore com ações que proporcione melhorias significativas ao meio ambiente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dessa pesquisa apontam que os entrevistados apresentam uma visão crítica sobre o papel da arte-educação enquanto ferramenta de sensibilização socioambiental, assumindo função norteadora e potencializadora e, conseqüentemente, possibilitando aos sujeitos o despertar de um olhar mais sensível e crítico aos problemas ambientais. As entrevistas contribuíram também para a reflexão e busca, por parte dos animadores culturais, de novas formas de ação no que diz respeito à preservação e a sustentabilidade no contexto da coletividade em que vivemos.

De fato, é imprescindível que a escola além de instigar os alunos a refletir sobre suas ações ao meio ambiente; também possa despertar o interesse em atividades que possibilitem interações, diálogos, construções coletivas e individuais, oferecendo assim instrumentos para que o aluno possa compreender os problemas que afetam a vida, a comunidade, o planeta. Esses alunos, por sua vez, atuam como multiplicadores das informações em suas famílias e comunidades.

Desta forma, a arte-educação numa perspectiva da educação ambiental retrata e fortalece a promoção da sustentabilidade diante de uma perspectiva democrática, coesa e promotora de momentos de trocas e diálogos entre as pessoas, aguçando-as a cuidarem do bem-estar do ambiente coletivo e individual. Assim, é possível perceber que a animação cultural se mostra como um elo bastante importante nessa sinergia entre arte, educação e meio ambiente, promovendo o desenvolvimento dos estudantes com base em um trabalho voltado à formação de cidadãos críticos, participativos e reflexivos, capazes de opinar e sugerir, constituindo identidades e edificando perspectivas futuras.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. 136p.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**.

Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília – DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes bases da educação nacional. Brasília – DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 27, n. 28: 37-47. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUENTHER, Mariana. **UPE mais verde: educa-**

ção ambiental e divulgação científica nas redes sociais. In: Ribeiro, C.G; Araújo, J. P. de; Sousa, N. C. de; Santos, R. M. dos. (Org.). *Extensão Universitária: um mosaico das ações nas universidades públicas brasileiras*. Curitiba: Editora CRV, 2023, p. 45-62. DOI: 10.24824/978652514321.7

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria, métodos e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2015.

PONTES, Maria de Fátima. **Educação Popular – interlocuções com animação cultural. O Programa de Animação Cultural da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife.** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco. 159f. 2009

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro. Bloch Editores S.A: (1986).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado.** In: PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J. e SOLA, L. (Orgs.) *Sociedade e Estado em transformação*. São Paulo: UNESP, pp. 243-271.

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

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas. 2011

VILAÇA, Iara de Carvalho. **Arte-Educação: a arte como metodologia educativa.** Cairu em Revista, v. 04, 2014.

TRAJETÓRIAS: ROTAS E
REDES
DA ARTE/EDUCAÇÃO

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades de constituição de trajetórias, dentro do campo de ensino de arte. Tal pesquisa se justifica pela valorização de processos culturais e educacionais, os quais permitem aprofundar questões acerca de problemas socioculturais presentes na Arte. Além disso, reflete-se sobre as influências da arte contemporânea na atuação e nos processos de criação-ensino, colocando-se foco nos capitais que esses processos constituem. Para tanto, utiliza-se uma abordagem metodológica de pesquisa bibliográfica e exploratória, onde o aporte teórico tem como base principal Anne Cauquelin (2005) e Pierre Bourdieu (1986, 1996, 2004, 2008, 2007).

PALAVRAS-CHAVE: Arte Contemporânea. Criação-ensino. Arte/Educação. Trajetória. Campo.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é um recorte de um estudo de doutorado historiográfico sobre professores-artistas. Inicia-se com uma análise sobre as especificidades das possibilidades de atuação dentro do ensino de arte que temos hoje, com enfoque sobre como os modos de produção da arte contemporânea afetam o modo que ela chega na escola.

Nesta direção, adota-se o aporte teórico do sociólogo francês Pierre Bourdieu para analisar também a relação entre o contexto de ensino de arte e as possíveis trajetórias profissionais desenvolvidas a partir dele, com o objetivo de compreender as identidades do professor de arte contemporâneo, o modo como ele é socialmente percebido e como seu campo de atuação se constitui.

TENDÊNCIAS DE CRIAÇÃO DO ENSINO DE ARTE

Mesmo com as especificidades de fazer de cada docente, suas práticas seguem tendências que dizem respeito ao contexto no qual se inserem, tanto em relação às práticas artísticas quanto às pedagógicas. Com isso, os resultados criativos dos artistas são impactados não só pela poética do artista e por aquilo que já foi produzido, como também pelas tendências mercadológicas, ou ainda pelo que está sendo apresentado e valorizado nas galerias e museus.

Em relação aos profissionais da educação, geralmente seus modos de fazer tendem a ser derivações de pressupostos discutidos dentro da graduação e das instituições onde esses profissionais atuam. A homogeneidade dessas práticas não é possível, pois elas derivam de processos estritamente humanos, ou seja, irão variar de acordo com as vivências, sentimentos e relações estabelecidas pelo indivíduo em questão.

Para mais, cabe destacar como as mudanças do campo artístico também afetam de maneira direta as possibilidades de atuação da escola, pois seus produtos são os principais disparadores

364. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (2018), com período sanduíche no curso de Estudos Artísticos na Universidade de Coimbra – UC. Mestre em Arte pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR (2022) e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

das aulas de arte. A mudança do regime de consumo (moderno), para um regime de informações (contemporâneo), não é natural, mas resultado da criação de novos mecanismos sociais, que alteram completamente as formas de relação social e seus domínios, como a Arte. (CAUQUELIN, 2005)

A filósofa francesa Anne Cauquelin (2005) afirma que a arte contemporânea se estabelece dentro de uma rede de conexões, ou seja, um sistema de múltiplas ligações com número indefinido de entradas, onde cada entrada pode fazer novas ligações. Entrar na rede significa ter acesso a todos os pontos do sistema artístico.

No entanto, Cauquelin (2005) pondera que esse sistema é contraditório, pois enquanto a arte busca sua autonomia (conteúdo), a rede (continente) supervaloriza uma seleção de artistas em função da imagem que eles suscitam, construindo uma nova realidade. Assim, a entrada nesse sistema é dificultada.

Nesse sistema, ainda que a exibição da obra de arte seja pública, os cidadãos comuns não entendem a regra do jogo e tem apenas a cotação para assegurar o valor da arte. O público consome a rede e a rede consome a si própria, assim, o continente prevalece sobre o conteúdo. (CAUQUELIN, 2005)

Isso explica como apesar dos professores se aproximarem do sistema artístico através de suas práticas, dificilmente elas serão reconhecidas institucionalmente no campo da arte, a não ser que esses agentes já estivessem inseridos no campo enquanto artistas.

Apesar de estarem buscando compreender o funcionamento do sistema e analisar seus produtos, nem professores nem estudantes fazem parte da rede da arte contemporânea. Nesse ponto reside parte da dificuldade de sua inserção na escola. Ainda assim, cabe destacar que saber ler as imagens da contemporaneidade - ser alfabetizado visualmente - significa democratizar o saber e refletir sobre o contexto em que se vive.

A produção artística corrobora com a construção de um pensamento inteligente sobre a criação, qualificando o olhar e sendo caminho para uma formação ética, social e profissional. Em vista disso, para que possam ser compreendidos os novos modos de criar, deve-se investir na construção de novas possibilidades de ensino-aprendizagem.

Com isso, o ensino de arte contemporâneo tende a se aproximar dos processos artísticos, experimentando novas possibilidades e convidando os estudantes a questionar as imposições vigentes. No entanto, essas práticas nem sempre são bem-vistas por toda comunidade escolar, pois desestabilizam os conceitos de ensino, propõem criticidade em relação ao que está sendo feito e trazem os estudantes para o centro do processo, como co-criadores da aula/obra.

RELAÇÃO TRAJETÓRIA E CAMPO DA ARTE/EDUCAÇÃO

O conceito de trajetória esboçado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu é importante nesse contexto pela tentativa de compreender as condições para construir os diferentes estados do campo. Analisam-se como as questões objetivas relacionadas ao agente em questão o ligam aos demais agentes do campo, com isso, é concebido um determinado conjunto de possíveis. (BOURDIEU, 1996)

Por esse aspecto, para compreender como os processos de criação-ensino se estabelecem, propõe-se a análise de trajetórias específicas dos professores, colocando-as em relação ao campo. Bourdieu (1996) propõe que história de vida é uma das noções que migram do senso comum para o campo científico, onde é descrita como uma série de acontecimentos sucessivos que tem um começo, etapas e fim - tanto no sentido de finalidade, quanto de encerramento. Destaca-se

Sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo

menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tomar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário. (BOURDIEU, 1996, p. 184)

É provável, para Bourdieu (1996), que esse sentido seja extraído de maneira artificial, propriamente a partir da intenção do pesquisador, selecionando os acontecimentos mais significativos para reforçar ideias e criar conexões, causas e propósitos entre eles.

De acordo com a socióloga francesa Angela Xavier Brito (2017, p. 356), trata-se de um conceito muito influenciado pela sociologia de seu país nos anos de 1980, onde se luta para derrubar os paradigmas do estruturalismo e do marxismo. Passa-se a compreender a dialogia entre as estruturas vigentes e a ação na constituição da vida.

Cabe observar que o capital cultural herdado - bem como o adquirido - são muito importantes na vida de um agente, pois ainda que não sejam decisivos, eles tendem a indicar uma trajetória mais provável para que os agentes semelhantes se direcionem.

De maneira individual, são concebidas respostas a um determinado campo de oportunidades, que explicam os caminhos pelos quais o agente percorreu e variam não apenas de acordo com seu ponto de origem e influências de sua família (linhagem), como também conforme suas escolhas individuais.

A relação individual dos profissionais com o ensino pode ser analisada sob essa perspectiva, pois para se tornar professor é necessária alguma forma de apropriação de conhecimentos, ainda assim, não se trata de uma profissão com grande prestígio em nossa sociedade.

De modo correlato, pode-se afirmar que o interesse por arte costuma ser decorrente de famílias que já tem alguma pretensão artística e criam seus filhos nesse meio, especialmente em períodos anteriores à difusão das novas mídias digitais.

Contudo, mesmo que exista influência no meio familiar, a carreira artística não costuma estar entre as profissões mais valorizadas pela elite - pelo contrário, as artes costumam se restringir ao lazer. Por isso, algumas vezes esses personagens podem ser considerados dissidentes.

Bourdieu (2004, p. 174) pondera ainda: “Ou, para retraduzir numa linguagem mais corrente (porém, inadequada), eu poderia dizer que os artistas e os escritores, e de modo mais geral os intelectuais, são uma fração dominada da classe dominante”.

Isso é porque mesmo que sejam detentores de capital cultural, sendo caracterizados pela possibilidade de pensar de maneira livre e crítica, todavia, suas relações com agentes de poder político e econômico são dominadas, especialmente devido às estruturas do mercado ao qual a arte está submetida.

Conforme aponta Bourdieu (2008), os agentes que podem se diferenciar da trajetória mais frequente, construindo caminhos considerados superiores ou inferiores, nesses momentos se afirma que o agente corre o risco de ser mal compreendido, pois terá uma visão de mundo divergente da nova classe na qual se encontra.

Ainda que existam tendências de atuação, elas não necessariamente correspondem ao ensino de arte majoritariamente praticado em seu período, existe a possibilidade inclusive sofrerem a dificuldade de compreensão das pessoas de seu tempo. Como exemplo, pode-se mencionar as práticas de criação-ensino, pois apesar de já serem consolidadas no campo da arte, são proposições recentes para o campo da educação. Essas práticas derivam de processos artísticos; por isso, ao lugar de “educar”, tendem a promover desestabilizações.

Isso se dá principalmente quando esses agentes se aproximam do ensino nas escolas públicas, onde a classe frequentadora costuma ser menos abastada e ter pouco contato com o campo da arte contemporânea - bem como com as críticas e quebras de paradigma que são propostas por ela.

Por outro lado, particularmente nas classes médias, pode-se observar a existência de espaços de indeterminação, ou seja, com uma estrutura social instável onde coexistem agentes com trajetórias muito dispersas. (BOURDIEU, 2008)

Ainda assim, grande parte dos campos é caracterizado por possuir um *habitus* incorporado para cada espaço ou função que se pretenda ocupar, assim, para ir de um *habitus* a outro é necessário furar uma barreira de classe através de um cálculo racional. Em vários momentos da história e até hoje, a arte se estabeleceu enquanto um saber elitizado, com isso grande parte de seus agentes costumam vir da elite.

No entanto, quando seus conhecimentos são levados às escolas públicas precisa ser criada uma barreira de identificação com os estudantes, que muitas vezes não se veem representados nos trabalhos que são dispostos. Em vista disso, o professor de arte precisa criar pontes para tornar esse conhecimento acessível e próximo a realidade dos estudantes para que eles tenham interesse, se engajem nas aulas, se apropriando de novas formas de expressão e interpretação da realidade.

Os processos de criação-ensino visam atuar nesse sentido, inserindo o estudante como criador de arte contemporânea, para que ele entenda de maneira mais clara quais são seus processos e práticas. Isso se torna ainda mais potente quando essas práticas passam a ser valorizadas pelas instituições de arte e o estudante pode ver a repercussão de seu trabalho no campo.

No entanto, com a incorporação de um novo *habitus*, tende-se a acabar perdendo a organicidade no agir que existia com a sua classe de identificação inicial, embora conforme o contato se intensifique, existe até a possibilidade de o agente deixar de se identificar com a classe anterior e adotar essa nova postura com naturalidade.

Mas a apropriação de novos *habitus* trata-se de trajetória improvável, pois ele é estruturado de modo a contribuir para a manutenção das estruturas vigentes, acentuando suas diferenças. Bourdieu analisa:

Apesar de se perpetuar sempre nas disposições constitutivas do *habitus*, as condições de aquisição das propriedades sincronicamente repertoriadas são evocadas apenas nos casos de discordância entre as condições de aquisição e as condições de utilização, ou seja, quando as práticas engendradas pelo *habitus* aparecem como mal adaptadas por terem sido ajustadas a um antigo estado das condições objetivas - eis o que poderia ser designado como efeito Dom Quixote. (BOURDIEU, 2008, p. 103)

Esse é um dos motivos para o ataque recorrente ao ensino de arte nas escolas, pois a elite não tem interesse que seus *habitus* sejam disseminados ou que se transformem na mão de outras classes. Por isso, por muito tempo não houve interesse de que a arte saísse dos muros das grandes instituições. Cabe ponderar que ainda que um agente seja capaz de interiorizar um novo *habitus*, sua utilização não acontecerá do mesmo modo com o qual aqueles que já nasceram nesse campo, assim podem ser percebidos pontos sutis de diferenciação que levam a classificá-los de modo hierárquico.

O *habitus* não é fixo, pois os valores e atitudes de um grupo social podem sofrer alterações com a passagem no tempo, do mesmo modo o campo também pode se transformar de um modo mais amplo, mas trata-se de uma mudança lenta. Com isso, independente das trajetórias individuais que podem ter levado os agentes a entrarem nessa encruzilhada, a partir do momento que a arte é

entendida como conhecimento, ela passa a carregar a dimensão de ensino como potência e sintoma de liberdade. Criar e ensinar são ações de cunho social que se retroalimentam.

Bourdieu (2004, p. 171) afirma ainda: “Em suma, com a noção de campo obtém-se o meio de apreender a particularidade na generalidade, a generalidade na particularidade”, ou seja, para um estudo mais aprofundado de um campo é necessário compreender tanto as características gerais de formação dos campos, quanto suas características específicas de construção, pois ambas se inter-relacionam.

No caso do campo da produção cultural de arte, cabe, entre outros aspectos, analisar os modos de constituição e difusão dos dominantes e dominados, dos conservadores e vanguardistas, bem como as lutas e os mecanismos de reprodução vigentes. Entende-se que esse campo tem objetivos e modos de agir particulares. A partir da teoria de campo Bourdieu reitera-se:

A teoria do campo realmente faz com que se recuse tanto o estabelecimento de uma relação direta entre a biografia individual e a obra (ou entre a “classe social” de origem e a obra) como a análise interna de uma obra em particular ou mesmo a análise intertextual, isto é, o relacionamento de um conjunto de obras. Porque é preciso fazer tudo isso ao mesmo tempo. Postulo que existe uma correspondência bastante rigorosa, uma homologia, entre o espaço das obras consideradas nas suas diferenças, nos seus desvios (à maneira da intertextualidade), e o espaço dos produtores e das instituições de produção, revistas, editoras, etc. (BOURDIEU, 2004, p. 177)

Nesse sentido, a análise da trajetória de um professor e artista, bem como de suas produções artísticas deve acontecer de modo concomitante, pois ambas são construídas em um processo contínuo e não podem se desconectar de seu contexto, todas as questões que envolvem sua construção devem ser colocadas em perspectiva para melhor compreendê-las.

Cabe destacar que nem sempre essas leituras são feitas de modo consciente, mas isso não diminui a presença em uma obra de desvios, tomadas de posição orientadas por posturas objetivas, estratégias formais que a inserem no campo e o sistema de relações que a mantém nesse espaço. Pierre Bourdieu (2007)³⁶⁵ chega a analisar ainda as especificidades de relação entre os agentes e a arte, ponderando que os museus abrigam tesouros artísticos que, paradoxalmente, encontram-se abertos a todos e interditados à maioria das pessoas.

Bourdieu (2007) considera que o gosto por arte não é algo inato como um dom, sendo que a propensão em consumi-la varia de acordo com a escolaridade dos agentes, assim como o tempo de duração da visita costuma obedecer a mesma variável. Sobre as possibilidades de recepção da obra de arte, Bourdieu (2007) pondera que:

Quem não recebeu da família ou da Escola os instrumentos, que somente a familiaridade pode proporcionar, está condenado a uma percepção da obra de arte que toma de empréstimo suas categorias à experiência cotidiana e termina no simples reconhecimento do objeto representado: com efeito, o espectador desarmado não pode ver outra coisa senão as significações primárias que não caracterizam em nada o estilo da obra de arte, além de estar condenado a recorrer, na melhor das hipóteses, a “conceitos demonstrativos” que, de acordo com a observação de Panofsky, limitam-se a apreender e a designar as propriedades sensíveis da obra

365. Para realizar essa análise, Bourdieu recorre a aplicação de questionários para o público frequentador de museus na Espanha, França, Grécia, Holanda e Polônia.

(por exemplo, quando se descreve uma pele como aveludada ou um bordado como delicado) ou a experiência emocional (quando alguém fala de cores austeras ou alegres), suscitada por essas propriedades. (BOURDIEU, p. 79, 2007)

Assim, a recepção da obra sem instrução leva a uma análise mais superficial da obra, geralmente se detendo a seus aspectos formais e a comunicação suscitada pela obra tende a não ser efetiva. Sendo que os graus de complexidade de uma obra variam de acordo com cada contexto de criação, com códigos de leitura diferentes entre si.

Os agentes menos qualificados tendem a criar interpretações que se limitam à materialidade formal da obra, tendo apenas sua cotação financeira como meio de assegurar seu valor. Por isso é fundamental que as instituições invistam em estratégias educativas, tanto na preparação do espaço, quanto de profissionais aptos à realização de mediações.

A ausência desses mecanismos é considerada pelos visitantes (Bourdieu, 2007, p. 847): “como a expressão de uma vontade de excluir pelo esoterismo ou, no mínimo, como afirmam naturalmente os visitantes mais cultos, uma intenção comercial (a saber, favorecer a venda dos catálogos)” e assim, cria-se uma experiência de desconforto com o espaço.

Para mais, essas dificuldades demonstram a importância do ensino de arte, especialmente quando desenvolvido sob uma perspectiva crítica e multicultural, para que os agentes possam se apropriar de sua própria cultura e compreender as demais, questionando e desenvolvendo-as. Trata-se também de uma luta pela democratização do conhecimento, demonstrando o valor contido nas obras, ademais, ter um ensino de arte que promova desenvolvimento individual e coletivo é direito de todo estudante da Educação Básica.

Esses processos costumam ser efetivados de modo mais completo em instituições de classes mais abastadas, onde o ensino de arte é inserido desde o início da escolarização e tende a ser continuado na vida familiar. Ainda que dê-se privilégio para a linguagem em detrimento da experiência na construção de conhecimento, não se nega o valor do conhecimento estético.

Contudo, é necessário perceber ainda que é falso afirmar que a cultura é restrita à elite, pois são muitas as culturas que estão excluídas das instituições e não são reconhecidas. A democratização dos museus também deve passar pela reavaliação de seus acervos, para que eles se tornem mais multiculturais e inclusivos.

Por isso, o ensino contemporâneo exige estratégias para valorização das diferenças e modos dos modos de conhecer. A virada educacional/pedagógica se insere nesse panorama, se constituindo como possibilidade de levar a arte institucionalizada para a escola e vice-versa. Para mais, cabe destacar as especificidades de trajetória que levam um sujeito a se inserir no campo artístico, compreendendo os modos de funcionamento do campo para além de predisposições individuais.

Com isso, pode-se afirmar que nos conceitos bourdieusianos, a trajetória está além de uma sucessão cronológica de fatos, trata-se de uma análise da evolução das propriedades de um agente, bem como, das diferenças de volume e de estrutura de seu capital acumulado. Dentre as primeiras escolhas desse processo está a seleção do personagem a ser estudado, compreendendo se ele de fato é relevante para área e contribuiu para o seu avanço ou quem não o fez, assim como determinar a definição dos limites do campo. Cabe observar que essas delimitações podem ser alvo constante de revisão e análise, abrangendo mais ou menos agentes de acordo com o recorte.

Dentre esses modos de identificação concebidos antes mesmo do sujeito está a imposição arbitrária de um nome próprio³⁶⁶, que é constante e durável através de tempos e espaços sociais, é o

366. Tanto seu primeiro nome - que impõe gênero, nacionalidade, idade - quanto o nome da família - que pode indicar uma posição social

modo de ser oficialmente reconhecido, especialmente nos documentos que regem a vida moderna. Destaca-se que, para Bourdieu (1986, p. 17), o capital cultural pode existir de três formas: encarnado, objetivado e institucionalizado. Ou seja, pode constituir o corpo e a mente de maneira intrínseca, se estabelecer enquanto bens culturais ou ainda ser reconhecido pelas instituições, através de títulos, por exemplo.

Com esse conceito, Bourdieu afirma que conseguiu compreender a desigualdade na escolarização de crianças provenientes de diferentes classes sociais. Passa-se a considerar não apenas sua aptidão, como também seu contexto sociocultural herdado, sendo que a escola tende a reproduzir as estruturas vigentes e contribuir para a estratificação social. (BOURDIEU, 1986).

Para mais, em Bourdieu (1986) outra variável nesse processo é o tempo que o agente consegue investir em sua formação e o modo como ele é visto - perda ou ganho de tempo. Assim, ele se mobiliza enquanto variável analítica, pois seus significados podem estar relacionados com a sociedade presente ou não. Existe também uma relação da trajetória com o *habitus*, pois se entende que informações importantes para vida social são passadas de geração em geração, assim antes mesmo de nascermos já temos várias pré-determinações de acordo com o contexto no qual estamos inseridos, somos resultado do passado.

Para Bourdieu (1996), os acontecimentos biográficos são definidos por colocações e deslocamentos nos diferentes estados de estrutura dos capitais que estão em jogo em um campo. É na relação objetiva entre o sentido e o valor de um momento que se estabelece a direção do movimento que se toma. Os artistas, muitas vezes, transformaram toda estrutura do campo da arte a partir de suas obras e ideologias defendidas. Bourdieu (2004) chama isso de revolução simbólica, pois a partir de alguns trabalhos as categorias de percepção, construção e definição do mundo social são reelaboradas.

Como é o caso de Leonardo Da Vinci, que colocou de lado a percepção do artista enquanto trabalhador braçal e estabeleceu a importância da mente da criação. De Marcel Duchamp, que nos levou a compreender a arte além da técnica e do trabalho realizado, mas enquanto conceito. Ou ainda de Joseph Beuys, que passou a compreender que todos podem ser artistas e que a pensar meios de construir esculturas sociais.

Tratam-se de quebras das hierarquias vigentes no campo até então; é justamente por essas diversas rupturas que hoje se estabelece uma grande amplitude de práticas no campo e sua dificuldade de definição. Esse tipo de ruptura tende a incomodar; por isso, Bourdieu (2004) afirma que esta é a revolução por excelência, aquela que é responsável por trazer novas possibilidades à luz, aquela que cria. Por isso, para compreender uma trajetória, é importante conhecer os diferentes estados do campo no qual ela está inserida e as relações que o agente cria nesse contexto, as quais lhe dão suporte para intervir ou influenciar de alguma maneira o meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste levantamento, analisou-se como a amplitude dos modos de ensinar arte se apresenta na escola contemporânea são afetados tanto por questões históricas de formação pessoal e profissional, assim como por mudanças no campo da educação e da Arte.

Os próprios modos de constituição da arte contemporânea implicam na dificuldade de sua recepção pelo público e, conseqüentemente, sua inserção na escola. Essas questões são discutidas na

ou determinados modos de ser. Hoje, existem possibilidades legais [Lei 14.382/22] para mudança de nome próprio uma vez sem explicações após a maioridade, junto ao cartório. O que garante essa possibilidade de escolha de identificação, mas não exclui os processos que já foram impostos.

perspectiva de Pierre Bourdieu, como estruturas de manutenção do poder das classes dominantes.

Por isso, recentemente, vem se fortalecendo propostas que visam diminuir essas distâncias e trazer as poéticas contemporâneas para sala de aula, reconhecendo e valorizando as possibilidades criativas dos professores e também dos discentes. Esses processos mobilizam trajetórias de atuação capazes de enfrentar o *status quo* e propor transformações na realidade.

REFERÊNCIAS

BRITO, Angela Xavier. Trajetória. In: CATANI, Afrânio Mendes; *et al* (org). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996. p. 74-82

BOURDIEU, Pierre. Classe social e classe de trajetória. In: **A distinção**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008. p 103-106.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: Richardson, John G. (Ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. Westport: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: Os museus de arte na Europa e seu público. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. O campo intelectual: um mundo à parte. In: **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p.169-180.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Diogo José de Moraes Lopes Barbosa³⁶⁷

Thelma Panerai Alves³⁶⁸

Resumo: Neste artigo, apresentamos um relato de experiência sobre a produção de aulas de Arte veiculadas na rádio Frei Caneca para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Pública de Ensino da Prefeitura do Recife, no período da pandemia. Nosso objetivo com este trabalho é apresentar esta vivência, além de criar um registro dela. No artigo, refletimos sobre o que foi realizado, apresentando os aspectos positivos e adversos. Nossa base teórica vem da arte/educação (BARBOSA, 2010; COUTINHO, 2008) e da comunicação nas mídias sonoras, expondo processos historiográficos da relação do rádio com a educação (NEUBERGER, 2012; RIBEIRO, 2010) e conceitos como o do rádio expandido (KISCHINHEVSKY, 2021). Ao final, pudemos concluir que o uso do rádio na EJA trouxe aspectos positivos aos processos de ensino e aprendizagem, contudo, também pudemos constatar aspectos que trouxeram tropeços às vivências.

Palavras-chave: Rádio. Teleaulas. Ensino de Arte. EJA. Pandemia.

Introdução

Este artigo é fruto de reflexões geradas em processos pedagógicos emergenciais surgidos durante o período da pandemia do novo coronavírus. Devido às dificuldades trazidas pelo isolamento social, muitos professores espalhados pelo Brasil e pelo mundo tiveram que adaptar suas práticas docentes à nova realidade. Esta tarefa não foi fácil para os educadores, os educandos e os diversos outros profissionais deste campo. Em nosso caso, professores da rede pública de ensino da Prefeitura do Recife (PCR), utilizamos diversas abordagens e tecnologias com o intuito de minimizar os danos causados na ocasião. Uma destas tecnologias (acompanhadas de processos metodológicos próprios) ampliou as possibilidades no âmbito do ensino remoto: trata-se do uso do rádio enquanto ferramenta de ensino.

A PCR utilizou muitas estratégias para manter a rotina educacional dos estudantes, nos diversos níveis da educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos - EJA). As aulas aconteceram de forma síncrona e assíncrona em plataformas de comunicação como o Google Meet, em plataformas de ensino como a UniRec, via aplicativos mais populares como o WhatsApp e teleaulas, por meio de canais de televisão. Uma das possibilidades utilizadas, da qual tratamos neste artigo, foram as teleaulas transmitidas pela Rádio Frei Caneca, emissora pública pertencente à PCR, dirigidas aos alunos matriculados na EJA.

367. Diogo J. de M. L. Barbosa - Doutorando em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC/UFPE), Mestrado em Artes (PROFARTES/UFPE), licenciado em Educação Artística e bacharel em Rádio, TV e Internet, com especialização em Estudos Cinematográficos. Professor de Arte da Prefeitura Municipal do Recife. diogo_barbosa@hotmail.com

368. Thelma Panerai Alves - Mestrado e doutorado em Inovação Educativa (Universidad de Deusto, Bilbao, Espanha). Licenciada em Letras, com especialização em Linguística. Professora Associada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), da Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC). Thelma.panerai@ufpe.br

Neste estudo, trazemos nossa experiência na execução destas aulas, especificamente no que tange à disciplina de Arte. Outras disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, História, estavam também presentes dentro do programa de rádio veiculado pela emissora.

Apresentamos aqui nossas observações quanto às possibilidades trazidas pelo meio radiofônico ao processo de ensino e aprendizagem em Arte, além das dificuldades de se ensinar uma área tão específica, por meio de uma mídia eminentemente sonora. Expomos, também, as dificuldades implícitas aos processos de criação e produção de um programa de rádio com objetivo educacional.

Por fim, acreditamos necessário o debate sobre os impactos que esta experiência trouxe aos alunos e se realmente acrescentou algo substancial ao processo educacional da EJA. No entanto, não nos aprofundamos neste aspecto, já que uma pesquisa de tal natureza, focada no estudante, demandaria uma observação muito mais aprofundada do que foi possível fazer.

Desta forma, este trabalho tem como objetivo principal apresentar nossa vivência, em formato de relato de experiência, com a intenção não apenas de registrar o trabalho desenvolvido, mas, sobretudo, de refletir sobre o que foi feito, apresentando os aspectos positivos e expondo também aquilo que não funcionou tão bem. Acreditamos que tais relatos possam trazer benefícios em práticas futuras que, por ventura, utilizem o rádio e as mídias sonoras como ambientes possíveis em processos educacionais em Arte.

Escola do Futuro em Casa na Rádio

A pandemia do novo coronavírus e o isolamento social foi oficializado em meados de abril de 2020. “Muitas ações foram pensadas para minimizar as perdas escolares, entre elas a mudança repentina da aula presencial para um ‘fazer on-line’, que não é exatamente a mesma coisa que educação a distância” (SOUSA; CAVALCANTE, 2020, p.12). Não nos aprofundamos no cenário referido por se tratar de evento recente relatado em diversos meios acadêmicos e não acadêmicos. No entanto, é importante apresentarmos como isso se deu na rede municipal de ensino do Recife, para que possamos compreender como aconteceu a inserção do rádio nas práticas educativas da EJA.

Quando o isolamento foi decretado, todas as escolas do município fecharam. As possibilidades de aulas remotas (síncronas e/ou assíncronas) só começaram a acontecer no mês de junho (para os nonos anos) e, de forma mais abrangente às outras séries, em agosto. Foi o que aconteceu com a EJA. Mesmo assim, na maioria das turmas dessa modalidade na prefeitura, diferentemente do que aconteceu no Ensino Fundamental II, que teve aulas síncronas com o uso do Google Meet e assíncronas com a plataforma UniRec, houve muita dificuldade em relação aos procedimentos, visto que a EJA é composta de um público bastante diverso, formado por estudantes no final da adolescência, a partir dos 16 anos, por trabalhadores adultos e por idosos que não possuíam familiaridade com os recursos tecnológicos.

Neste sentido, muitos gestores e professores da prefeitura pensaram em possibilidades tecnológicas de fácil uso, o que, em primeira instância, excluiria as plataformas e os recursos utilizados no Ensino Fundamental II. Assim, o primeiro aplicativo considerado para uso foi o Whatsapp, porque muitos já possuíam em seus dispositivos móveis. Desta forma, a educação na EJA, em tempos de pandemia na rede pública de ensino do Recife, foi realizada substancialmente por este aplicativo, seja de forma síncrona (as mediações eram realizadas nos horários oficiais das aulas), seja assíncrona (com o envio de atividades). A descrição desse cenário inicial é fundamental para que possamos compreender como aconteceram os processos educacionais para este público.

A outra ferramenta utilizada, objeto de pesquisa deste artigo, foram as aulas transmitidas via rádio. A divisão de EJA da Prefeitura do Recife, em setembro de 2020, em parceria com a Rádio Frei Caneca, começou a transmitir o programa diário Escola do Futuro em Casa na Rádio. Ressaltamos que

a relação entre o rádio e a educação existe praticamente desde o surgimento do meio. “O veículo no Brasil já nasceu educativo, com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, pelo professor Edgard Roquette-Pinto [...]” (NEUBERGER, 2012, p.86). Nos anos seguintes, a mídia radiofônica protagonizou inúmeras experiências relacionadas às práticas educativas.

No caso do programa Escola do Futuro em Casa na Rádio tratava-se de um programa de uma hora de duração (das seis às sete da noite) que contemplava os vários módulos da EJA em nível municipal (escolaridade que, no Ensino Fundamental, inicia no primeiro ano e se estende ao nono), sendo dividido em cinco módulos. Cada programa era organizado em quatro blocos com duração de quinze minutos em média. A primeira meia hora era direcionada aos módulos 1, 2 e 3 (equivalentes ao Fundamental I). O terceiro bloco era dirigido ao módulo 4; e o quarto, ao módulo 5. Nos módulos 4 e 5, os blocos eram distribuídos em disciplinas, onde cada professor específico ficava responsável por cada sub-bloco. No caso da disciplina de Arte, o programa reservava um tempo de cinco minutos semanais para o módulo 4 e cinco minutos para o módulo 5. O conteúdo transmitido deveria estabelecer um diálogo com os livros adotados, ou seja, muitas vezes o professor fazia referência a um determinado conteúdo existente no livro, além de se basear no programa (currículo) utilizado pela própria rede.

O projeto de aulas na rádio se estendeu durante um longo tempo, mesmo depois da reabertura das escolas, em meados de agosto de 2021. Abordamos aqui os meses em que ficamos responsáveis pela produção das aulas (cerca de um semestre). Não houve outros professores responsáveis pelas aulas de Arte, já que, no ano de 2021, os sub-blocos voltados à disciplina começaram a ser reprisados. Produzimos, neste período, um total de quinze aulas de cinco minutos para o módulo 4 e mais quinze para o módulo 5.

A produção do programa

Quando surgiu o convite para que produzíssemos as aulas de Arte do programa, o primeiro questionamento feito por nós foi: seria necessário ir a um estúdio ou a um local específico para gravar as aulas? Tal preocupação em sair de casa no auge da pandemia era evidente. Responderam que não e que os professores gravariam em suas residências, a partir das possibilidades que eles dispunham, ou seja, o isolamento acústico do local de gravação não deveria ser uma máxima, tampouco a qualidade dos equipamentos utilizados na captação do som. Um simples celular poderia servir para tal ação.

Acreditamos que a grande maioria dos professores gravaram seus conteúdos por meio de aplicativos básicos de gravação, em seus dispositivos móveis, em ambientes pouco controlados em relação aos ruídos. De qualquer forma, analisar os programas das outras disciplinas não é foi nosso objetivo, contudo, em nosso caso, um primeiro ponto que pensamos, na intenção de gerar uma maior interação com o aluno, foi o de proporcionar uma boa qualidade sonora nas gravações.

Captamos o som com um computador laptop, uma pequena interface de áudio e um microfone do tipo condensador bem simples. Quanto ao isolamento acústico, procuramos realizar as gravações em horários mais silenciosos, como os noturnos. Apesar disso, foi uma tarefa árdua para quem reside em condomínio, já que ruídos indesejáveis vinham de todas as partes. Poderíamos optar pela gravação com microfones do tipo dinâmico, pois ganharíamos em relação ao controle de ruídos externos, no entanto, sabíamos que perderíamos em qualidade de áudio.

Faz-se importante salientar que havia uma familiaridade anterior, de nossa parte, com as linguagens audiovisuais, o que infelizmente não era uma realidade para todos os licenciados. Além disso, contávamos com equipamentos básicos de gravação, na residência. Neste sentido, não queremos aqui propor mais obrigações aos professores, porque sabemos que eles já possuem muitas, mas o

ideal seria que uma produção de tal natureza tivesse uma equipe mista, contando com professores e comunicadores. Não foi esse o caso.

E, neste âmbito, surgiu outro questionamento: o que fazíamos era uma aula ou um programa de rádio? Tal pergunta nos levou à outra, relacionada ao papel do rádio na sociedade: é necessário que exista uma dicotomia entre a mídia radiofônica, seja pública ou comercial, e os processos de educação? Segundo Baumworcel:

Parte-se da hipótese de que a mídia sonora, na sociedade contemporânea, ocupa um lugar na educação dos sujeitos no sentido amplo, que vai além da circulação de saberes específicos, ou seja, vai além do caráter instrutivo. O rádio influencia a formação de mentalidades, de hábitos, de atitudes, de identidades, afetando a constituição de valores, conhecimentos e referências culturais. Essa definição leva a considerar que o rádio comercial também poderia ser educativo. Kaplún (1978) defende que os programas de entretenimento não têm por que ser banais e vazios e poderiam representar incentivos educativos e culturais. O autor identifica duas consequências nessa categorização dualista, que opera por dicotomia entre educação e entretenimento. A primeira é a isenção de responsabilidade em programas de entretenimento e a segunda, a produção de programas educativos que não são atrativos e que se distanciam da vida cotidiana de seus ouvintes (2016, p.260).

Dessa forma, a partir dessas inquietações, perguntamos a nós mesmos como deveriam ser as aulas no ambiente radiofônico: deveríamos ligar a gravação e ir explicando o conteúdo, de forma espontânea, como muitas vezes fazemos em sala de aula em uma relação presencial com o aluno? Ou seria necessário algum tipo de roteiro como acontece nos veículos de comunicação convencionais? Optamos pela segunda opção, ou seja, todos os conteúdos da disciplina de Arte foram escritos para que, posteriormente, fossem gravados. É possível que esse formato engessasse a aula proposta, no entanto, como o tempo era tão limitado, seria mais seguro ter as falas previamente escritas, para que não houvesse perda de alguma informação dos conteúdos. Tal direcionamento acabava gerando um acréscimo de trabalho, já que gravar espontaneamente as falas exclui o tempo gasto na escrita do roteiro.

Além disso, existia ainda um terceiro tempo de trabalho que era a edição. Imaginamos que a maioria das aulas produzidas nas outras disciplinas acompanhavam um modelo de gravação similar aos programas jornalísticos da televisão, aquilo que chamamos de “*stand-up*” ou “falso vivo”, quando a matéria é feita (gravada) de forma direta, sem cortes. Tal ação deixa o fluxo de trabalho mais rápido, fundamental em práticas como o jornalismo televisivo, onde tudo acontece de forma veloz. Para o editor é um alívio, pois tem menos material para lidar. Em nosso caso, fizemos o oposto, gravamos o roteiro de forma contínua, mas com muitas pausas, muitos erros (cortados e corrigidos, na edição) e frases refeitas durante a gravação, algo que, após a captação do áudio, demanda um maior trabalho. Além disso, para melhor ilustração das aulas, algumas inserções de áudio se mostravam necessárias, como peças musicais incidentais, em assuntos de música; ou gravações antigas de radionovelas, em assuntos voltados às artes cênicas.

Essas gravações eram feitas em casa, como já afirmamos, e enviadas em formato mp3 para um contato nosso, na divisão de EJA da PCR, que, por sua vez, enviava para a rádio, sem qualquer diálogo com os responsáveis diretos pelo programa na emissora. Esse foi um aspecto bastante negativo, já que a aproximação de uma ponta (professores) à outra (radialistas) poderia sanar eventuais dúvidas quanto aos processos de produção que os professores poderiam ter. Assim, a falta de diálogo causou certo atrapalho na execução dos programas. Todas as aulas eram transmitidas com um fundo musical

(BG), que acreditamos ter sido efetuado a partir de um segundo canal (as gravações das aulas ficavam em um primeiro canal). Nas aulas de Arte, quando havia inserções musicais para dar exemplo de uma determinada peça musical, o BG entrava em conflito com ela. O conteúdo provavelmente não era escutado previamente pelo técnico de som responsável pela transmissão do programa. Neste sentido, para quem trabalha com audioaulas voltadas à radiodifusão, acreditamos que este diálogo entre o produtor da aula (professor) e o técnico (radialista) é fundamental.

O conteúdo

Quanto ao conteúdo educacional em Arte, como já afirmamos, dentro do que era possível, deveríamos seguir o que era proposto pelo livro didático, para que os alunos com seus respectivos professores em suas salas de aula virtuais pudessem seguir. O livro em questão era o “Saberes da Vida, Saberes da Escola”, da Editora Ática. A responsável pela edição era Kátia Trovato Teixeira.

A primeira dificuldade na criação dos conteúdos para os roteiros não estava na ação de produzir aulas para o meio radiofônico (embora houvesse uma preocupação em estar em consonância com a linguagem exigida pelo meio), mas em uma problemática que acompanha o Ensino de Arte já há anos: como um professor de arte formado em apenas uma linguagem artística pode dominar as quatro linguagens propostas nos diversos documentos oficiais?

Os conhecidos *Cursos de Educação Artística*, que surgiram na década de 1970, foram consequência da primeira obrigatoriedade institucional de ensino de Arte na escola brasileira. A lei 5692/71 inclui a atividade de *Educação Artística* no currículo escolar e só depois providenciou a criação das licenciaturas curtas e plenas polivalentes para suprir a necessidade implantada. Na década de 1980, o fracasso dessas licenciaturas plenas e da própria polivalência foi amplamente discutido pelos professores em seus encontros e associações e os cursos buscaram reformular seus currículos se adequando às demandas daquele momento (COUTINHO, 2008, p.154).

Os Parâmetros Curriculares da Educação já previam que o ensino de Arte deveria contemplar as linguagens das artes visuais, da música, do teatro e da dança. A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) chama de Unidades Temáticas (artes visuais, música, teatro e dança), acrescentando ainda uma quinta unidade (artes integradas). No entanto, a formação dos professores de Arte não se dá de forma polivalente, pois cada professor se forma em uma linguagem específica, tendo um conhecimento muito superficial das linguagens artísticas nas quais ele não teve formação.

Na prática de sala aula, sabemos que muitos excluem completamente as linguagens que não dominam, algo muito prejudicial ao aluno, já que ele tem o direito de acesso às quatro linguagens previstas por lei. Apesar disso, compreendemos perfeitamente por que isso acontece: não é possível ensinar, de forma competente, algo externo à sua habilitação, sem programas de formação continuada ou sem uma dedicação em estudo a mais para o professor de Arte. Em nosso caso, nas aulas na rádio, a exclusão de qualquer uma das linguagens artísticas não poderia ser feita, já que se tratava de um programa com uma circulação muito maior do que uma exposição dentro de uma sala de aula. Portanto, não deveríamos dar um mau exemplo, retirando uma ou outra linguagem.

Desta forma, a partir do currículo previsto pela PCR e pelos assuntos sugeridos nos livros, dos 15 programas produzidos para o módulo 4, três foram dedicadas à dança; quatro à música; quatro ao teatro; e três às artes visuais. Um programa foi reservado a um assunto que dialogava com a moda, enquanto expressão artística. No módulo 5, tentamos seguir a mesma diversificação

quanto às linguagens, abrindo espaço para expressões da cultura popular e linguagens artísticas que dialogavam com os produtos midiáticos (cinema, rádio, televisão, fotografia).

Neste ponto, é importante ressaltar que, em relação à necessidade de um conhecimento polivalente em arte, nossa formação vem das artes cênicas, e que algumas áreas, como a música, estão muito além do conhecimento que aprendemos nos cursos universitários de teatro ou dança. Para sanar tais lacunas durante a produção dos roteiros, procuramos por uma breve supervisão de professores de outras linguagens que não dominamos.

A segunda dificuldade, e talvez a maior, foi a de como fazer para adaptar os conteúdos de Arte para um meio onde o sentido é gerado a partir do som. No caso de conteúdos de música, *a priori* foi uma tarefa mais fácil. Exemplos de gêneros musicais como o frevo, o maracatu, a música erudita, puderam até ser mais bem ilustrados no rádio. Apesar disso, quando era necessário mostrar um instrumento, apenas seu timbre podia ser exposto. Nos conteúdos de artes visuais, a dificuldade era bem maior, visto que alguns assuntos, como grafiteagem, eram mais difíceis de exemplificar sem um suporte visual. Essa dificuldade não existiria se o meio utilizado fosse a televisão ou o vídeo.

Neste sentido, ressaltamos que foi fundamental o diálogo das aulas com o livro, já que muito do que era mencionado no rádio, ganhava forma nas páginas impressas. Acreditamos que aulas dessa natureza (no rádio) ganham contornos muito mais teóricos. Um dos programas, por exemplo, foi voltado à apresentação artística de Arthur Bispo do Rosário. Foi possível com a linguagem do rádio explicar quem foi o artista e sua importância, no entanto, para que o aluno tivesse contato com a sua obra, ele precisava pesquisar em outros meios, como a internet ou o livro, por conta própria.

Desta forma, é bom termos clareza que as aulas no rádio podem trazer grandes benefícios, contudo, elas devem funcionar como um complemento, um reforço às atividades de outras naturezas. Devemos lembrar que muitos programas em Educação a Distância, desenvolvidos a partir da radiodifusão (em rádio e em televisão), eram acompanhados de apostilas impressas, como o caso do programa Minerva.

No final da década de 1960 e início de 1970 o governo federal institui o mais abrangente programa ocorrido no Brasil de ensino formal pelo rádio, o Projeto Minerva amparado por uma portaria de 1967, que determinava a obrigatoriedade da veiculação de cinco horas semanais de programação educativa, produzida pelo SER, por todas as emissoras de rádio do país. O projeto produzia cursos, material didático, realizava a distribuição do material, além da formação de monitores para aulas presenciais. Em seus objetivos constava que o projeto se destinava à 'complementação de atividades regulares do sistema do sistema oficial de ensino brasileiro'. Na verdade, mais do que complementar, o Minerva atuou como substituto, uma vez que quem se inscrevia em seus cursos e prestava os exames correspondentes poderia receber diplomas de 1º e 2º graus (RIBEIRO, 2010, p.292).

Hoje, tais práticas, como a complementariedade dos conteúdos por meio de várias mídias de diferentes naturezas, já é algo consolidado. São as experiências em transmídia, que não se dão apenas no âmbito do entretenimento (acompanhar partes do enredo de uma história em diferentes mídias – cinema, TV, quadrinhos, livros), mas que acontecem no próprio jornalismo (a notícia é apresentada de forma superficial nas redes sociais, averiguada na televisão ou no rádio, e aprofundada em sites e portais). Tais dinâmicas podem ser vividas da mesma forma no âmbito da educação.

Considerações finais

Como afirmamos no início deste artigo, nossa intenção aqui não foi pesquisar como se deu a apreensão das aulas por parte do alunado. Apesar disso, acreditamos, sim, que é fundamental a compreensão de como aconteceu a recepção destas aulas. Afinal, o programa era voltado justamente para o aluno e, sem ele, não existia sentido em tal ação. Devemos lembrar que “[...] arte/educação é a mediação entre arte e público e ensino da arte é compromisso com continuidade e/ou currículo quer seja formal ou informal” (BARBOSA, 2010, p.98).

Durante nossa experiência de produção, não tivemos um *feedback* por parte da divisão da EJA ou da própria rádio, no entanto, podemos aqui pincelar alguns aspectos que podem revelar pontos positivos e negativos desta experiência.

Apesar de não termos retorno dos alunos da EJA, de forma generalizada, tivemos retorno dos nossos alunos e dos alunos de alguns professores de Arte próximos a nós. Ressaltamos que, além da produção dos programas de rádio, continuamos a ministrar, via Whatsapp, as aulas de Arte nas escolas nas quais somos lotados. Desta forma, muitas destas aulas chegaram diretamente para o aluno, por meio da rede social, praticamente em formato de um pequeno podcast. Da mesma maneira, alguns colegas professores nos pediam diretamente os arquivos e, por sua vez, repassavam aos seus alunos. Determinadas atividades eram desenvolvidas a partir destes áudios, como a resolução de questões e o diálogo com o livro.

Um aspecto que podemos frisar em relação às aulas na EJA pelo Whatsapp é que os alunos tiveram muita dificuldade em acompanhar aulas ou explicações digitadas (os textos escritos, no aplicativo), seja pelo tamanho da fonte, seja pela própria dificuldade em leitura. Neste sentido, podemos afirmar que a linguagem radiofônica presente nestas aulas de Arte (agora em formato de podcast) se adaptaram muito bem ao Whatsapp, enquanto meio de comunicação. Não à toa que muitas pessoas preferem mensagens de voz à digitação de textos. Foi o que aconteceu com os alunos da EJA.

Essas questões nos fazem pensar no próprio rádio contemporâneo e seu impacto na sociedade atual. Nos dias de hoje, não existe emissora que não tenha uma relação direta com a internet. Os programas são transmitidos pelo *dial* juntamente a uma transmissão com imagens por meio de redes sociais como o Instagram ou o Facebook (realizando *lives*). A própria Rádio Frei Caneca faz isso. O conceito de rádio expandido apresentado pelo pesquisador Marcelo Kischinhevsky (2012) ilustra bem essa questão: são as transmissões radiofônicas que ultrapassam as ondas hertzianas, chegando às diversas mídias contemporâneas. Como afirma o pesquisador, “circunscrever o rádio às ondas eletromagnéticas é condená-lo a papel cada vez mais secundário, diante do crescimento da internet comercial e do processo de convergência de mídias” (KISCHINHEVSKY, 2012, p.48). A própria linguagem do podcast vem provar isso: o que é produzido para uma determinada rádio, por vezes, merece ganhar uma versão nas plataformas digitais como o Spotify ou o Deezer, para que o ouvinte possa escutar em outros dispositivos e no momento que quiser. É a experiência com o conteúdo em *streaming*.

Neste sentido, pensamos que não apenas as aulas de Arte, mas o programa para a EJA como um todo poderia ter ganho um espaço virtual onde o conteúdo pudesse ter sido depositado, o que não aconteceu. Tivemos acesso (professores do projeto) a uma pasta em formato de *drive* com todas as produções, mas isso não estava disponível para o aluno, tampouco para o ouvinte em geral do programa. Isso nos mostra que a linguagem radiofônica pode ter uma função muito importante, enquanto ferramenta educacional, no entanto, ela deve dialogar com os novos formatos digitais.

Compreendemos que, no período de pandemia, tudo teve que ser pensado de forma rápida e que a própria burocratização do setor público dificulta certas ações. Para o Ensino Fundamental II, na época, por exemplo, foi criada a plataforma UniRec, como já mencionamos, até elogiada por

uma parcela significativa dos professores. O programa da EJA poderia ter sido distribuído nesta plataforma e estar acessível até hoje.

Um último aspecto que devemos comentar aqui diz respeito a um fenômeno muito comum no pós-pandemia relacionado à educação. Obviamente que foram tempos muito difíceis, no entanto, pouca ênfase se dá às experiências exitosas. A pandemia causou um avanço em vários aspectos da educação (desenvolvimento de novas plataformas educacionais, de novas abordagens em EAD e ensino remoto, do uso de novos equipamentos e mesmo de pesquisas mais atualizadas no âmbito da educação tecnológica). Apesar disso, muito do que foi vivenciado foi deixado pra trás, retrocedendo a um período pré-pandêmico. O uso do rádio e das mídias sonoras pode ser um bom exemplo disso. A rádio Frei Caneca continua existindo e pertencendo a PCR, no entanto, o programa Escola do Futuro em Casa na Rádio não existe mais. Com isso, tornou-se a escola do passado. E, apesar de termos saído deste período negativo da história da humanidade, ainda continuamos com alunos jovens, adultos, idosos, com dificuldade de acesso à educação, por inúmeros motivos, que poderiam se beneficiar das práticas envolvendo educação e rádios públicas. Muitos problemas são anteriores ao vírus, e permanecem. O que não permanece, infelizmente, são as experiências positivas que surgem em meio às trevas.

Referências

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CAVALCANTE, Patrícia Smith (Org.). **10 anos 10 meses: as transformações na docência em 2020 e além!**. Recife, Pernambuco: Editora UFPE, 2020.

COUTINHO, Rejane G. **A formação do professor de arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2008.

NEUBERGER, Rachel Severo Alves. **O rádio na era da convergência das mídias**. Cruz das Almas, Bahia: Editora UFRB, 2012.

ZUCULOTO, Valci; LOPEZ, Debora; KISCHINHEVSKY, Marcelo (Org.). **Estudos radiofônicos no Brasil: 25 anos do grupo de pesquisa rádio e mídia sonora da intercom**. São Paulo: Intercom, 2016.

RIBEIRO, Adriana Gomes. **Rádio educação: maneiras de conjugar**. In: FERRARETTO, Luiz Arthur; KLÖCKNER, Luciano (Org.). *E o rádio? Novos horizontes midiáticos*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: EdiPUCRS, 2010.

KISCHINHEVSKY, Marcelo. **Rádio social: uma proposta de categorização das modalidades radiofônicas**. In: BIANCO, Nélia R. Del. *O rádio brasileiro na era da convergência*. São Paulo: Intercom, 2021.

DAS PROVOCAÇÕES, TRANSFORMAÇÕES E DESCOBERTAS NO CAMPO DA ARTE/EDUCAÇÃO A PARTIR DO RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NO INSTITUTO RICARDO BRENNAND

Eduardo Bezerra de Oliveira Silva³⁶⁹

Fabiana Souto Lima Vidal³⁷⁰

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão a partir de experiências como arte/educador em espaço de educação não-formal com ênfase nos processos de mediação desenvolvidos no local. Neste contexto, elencamos as mudanças ocorridas nos processos de mediação ocorridas à medida que se faziam necessárias devido às constatações sobre questões relativas a patriarcalismo, decolonialidade e realidades socioculturais dos estudantes que visitavam o local.

Palavras-chave: mediação; decolonialidade; educação; patriarcalismo.

Introdução

Este artigo é fruto das reflexões sobre as experiências vivenciadas como arte/educador, a partir do estágio realizado no Instituto Ricardo Brennand (IRB), nos anos de 2017 a 2020, durante a minha formação na Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Mesmo tendo sido realizada no campo não-formal, a referida experiência foi determinante para a escolha pela educação formal. Assim, posso afirmar que atuar com os diferentes escolas que visitavam o local durante a experiência como arte/educador me possibilitou conhecer estudantes de diferentes faixas etárias e classes socioeconômicas, o que veio a ser determinante para direcionar-me para a educação pública.

Aos poucos, o trabalho com mediação e realização de oficinas começou a me proporcionar experiências enriquecedoras que despertaram meu interesse no aprofundamento do que começava a estudar na formação inicial, a Abordagem Triangular, concepção epistemológica para o campo do ensino da arte, sistematizada por Ana Mae Barbosa. Além desta estudiosa, ao rememorar as experiências narradas, destaco as contribuições de Paulo Freire que nos possibilita compreender os contextos aos quais estamos inseridos e os diversos ambientes socioculturais e para tratar sobre

369. Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, especialização em Artes e Tecnologia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e atualmente está cursando mestrado stricto sensu em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente atua como servidor público junto à Secretaria Estadual de Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba.

370. Docente de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da UFPE e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Doutora em Educação (2016) e Mestre em Educação (2011) pela UFPE. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas - UnB. Licenciada em Educação Artística/Artes Plásticas - UFPE. Editora-chefe da Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica.

o contexto hegemônico dos museus brasileiros, bem como da necessidade da prática decolonial, nos apoiamos nas contribuições de Alessandra Simões Paiva, professora da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), que investiga a decolonialidade e suas relações com as questões de raça, gênero, etnia, classe e geopolítica nas Artes Visuais, com o intuito de dialogar diretamente com o a disposição do acervo do IRB.

Sobre o período de formação e primeiras ações como arte/educador

De modo específico, abordamos a experiência com Arte/Educação vivenciada no IRB, importante equipamento cultural localizado no bairro da Várzea, região metropolitana do Recife. Esteticamente, o museu chama a atenção dos visitantes pelas dimensões de sua construção, pois trata-se de um complexo de construções em 77 mil m² compondo uma estrutura arquitetônica no estilo Tudor, inspirada em castelos europeus. Em seu interior apresenta uma coleção de peças de armaria e armaduras para cavalaria do período europeu medieval, uma sala com figuras de cera que remetem à corte do rei francês Luis XIV, uma galeria para realização de eventos, uma biblioteca com rico acervo voltado principalmente para as Ciências Humanas, além de uma pinacoteca com telas produzidas por artistas como Frans Post e Johann Moritz Rugendas.

No que se refere ao setor educativo, o IRB englobava, no período de realização do estágio, 1 coordenadora e 12 arte/educadores, destes, 4 efetivos, 3 prestadores de serviços e 5 estagiários. Os arte/educadores possuíam várias atribuições, a saber: promover a imersão do público visitante proporcionando uma melhor compreensão das obras do acervo, realizar mediações abordando as pinturas, gravuras e esculturas do local, realizar oficinas. Os grupos de visitantes, estudantes, tinham perfis bastante heterogêneos, englobando desde estudantes da Educação Infantil até grupos de graduandos, oriundos tanto da educação pública quanto do setor privado.

No contexto do estágio vivenciado, a formação fornecida aos recém-contratados baseava-se, principalmente, na apresentação de informações técnicas sobre o acervo e a história do lugar e do seu idealizador. Geralmente, estas formações eram realizadas por arte/educadores efetivos que compunham o quadro de profissionais da instituição e consistia na exibição de vídeos, leituras de documentos, palestras, disponibilização de livros e catálogos para estudos e acompanhamento de mediações realizadas pelos arte/educadores já familiarizados com a rotina do local.

Uma das primeiras inquietações advindas dessa experiência, deve-se à percepção de que, parte do corpo de arte/educadores era composto por pessoas de diversas áreas de formação como História, Letras, Artes Visuais, Turismo, Arqueologia e Sociologia. No geral, alguns não possuíam familiaridade com a realização de práticas de oficinas artísticas ou chegam à instituição com conhecimentos pertinentes a determinadas demandas do museu, porém, sem a formação prévia necessária para atuar no campo da Arte/Educação, sendo assim, muitas vezes recorriam apenas às informações passadas pela instituição. Barbosa (2010, p. 149) nos faz pensar sobre a problemática da falta de conhecimento para as práticas em Arte/Educação, quando diz:

O conhecimento dos estágios de compreensão do desenvolvimento estético são fundamentais para o arte-educador que trabalha com a leitura de imagens tanto em ensino formal quanto não formal. Destacam-se, especialmente, aqueles que atuam em museus de arte porque, diferentemente da escola, na qual cada professor trabalha com determinadas faixas etárias predeterminadas, no espaço museal o educador interage com diferentes públicos, ou seja, de diversas faixas etárias e distintos níveis de compreensão. Nesse sentido, o arte-educador de museu deve estar atento aos níveis de compreensão estética para trabalhar a

leitura da obra de arte de forma que as perguntas formuladas correspondam ao entendimento dos públicos. Além disso, o arte-educador deve possibilitar que os públicos ampliem conhecimentos durante a mediação, para que possam avançar nos respectivos estágios em que se encontram.

Outro problema percebido refere-se ao fato de que grande quantidade de peças dispostas eram organizadas seguindo critérios do próprio empresário, que visitava o espaço e frequentemente trazia novas coleções, orientando reorganizações e a mudanças de peças de local. Desse modo, percebia-se que, ainda que tivéssemos no museu uma profissional com formação em Museologia, a orientação do colecionador prevalecia, o que contribuía para uma museografia que, muitas vezes, não favorecia as mediações e a exploração de determinadas obras que possibilitam abordagens imersivas, pois ficavam dispostas em locais inapropriados e se perdiam entre os demais objetos. Como exemplo, destaca-se a pintura “Mercado de escravos da Rua do Valongo” do artista Jean-Baptiste Debret, que, à época, ficava exposta em um local de passagem estreita onde havia ainda outras peças que também atraíam a atenção dos visitantes, comprometendo a visibilidade e interação. Vale destacar que a referida pintura possibilita abordagens sobre temas como a mercantilização de seres humanos, o tratamento dado aos africanos que tinham acabado de atravessar um oceano para serem vendidos, além de proporcionar debates sobre as origens do racismo estrutural tão presente na sociedade brasileira.

Outra peça de grande potencial para proporcionar imersões em temáticas necessárias para a construção de um olhar crítico trata-se de uma máscara de flandres que à época estava localizada em outro espaço expositivo, o Castelo, local onde eram apresentadas a coleção de armas brancas do empresário. Este artefato, proporcionaria um rico debate sobre a escravidão no Brasil, pois ela segue os mesmos padrões das máscaras utilizadas pelos escravizados e era utilizada também como forma de castigo e punição que lhes eram imputados. No entanto, devido à sua localização em meio a dezenas de peças como sabres, punhais e escudos, a máscara não atraía grande atenção do público. Por várias vezes cheguei a presenciar guias turísticos associando-a à máscara de ferro do romance de Alexandre Dumas, “O Visconde de Bragelonne”, com o intuito de tornar o artefato mais atrativo e aceita pelo público.

Imagem 1: Mercado de Escravos do Valongo
Artista: Jean-Baptiste Debret



Disponível em: <https://www.institutoricardobrennand.org.br/index.php/acervo/artista/11>

Imagem 2: Máscara de metal



Fonte: Acervo do Instituto Ricardo Brennand.
Disponível em: http://177.135.178.253/acervo_web/

Além destas obras, a extensa coleção de cromolitogravuras de Johann Moritz Rugendas, obras que fazem parte do livro “Viagem Pitoresca ao Brasil” que traz registros imagéticos de diferentes etnias indígenas e de origem africana que viviam no Brasil à época em que este artista alemão realizou

incursões pelo interior do país, situavam-se na parede em frente à saída para os banheiros. Uma das imagens mais conhecidas da coleção é a gravura “Negros no fundo do porão”, que frequentemente é encontrada ilustrando livros didáticos que tratam da história do Brasil.

Tomamos os exemplos supracitados para dizer o IRB possui um acervo que pode produzir ricos debates se estivessem dispostos em locais mais favoráveis para acolher um grupo de cerca de 20 pessoas, número médio de visitantes que cada arte/educador ficava responsável nas mediações que tem, em média duas horas de duração.

Para além da organização das obras, outra percepção durante o estágio refere-se ao fato de que, devido os anseios do empresário e à vasta coleção que acumulou ao longo dos anos, percebíamos que o museu, no contexto temporal vivenciado, apresentava um perfil que buscava enaltecer as origens europeias da família Brennand. Isso nos leva a compreender a presença de um perfil eurocentrista da instituição que dificultava a imersão em temáticas envolvendo de forma equitativa todos os agentes que contribuíram para a formação étnica e cultural do povo brasileiro, aspecto este que vem mudando lentamente, como novas reorganizações da instituição. Assim, é possível entender que, havia por parte do empresário, um desejo e interferência de atuação enquanto curador que, muitas vezes, comprometia o que poderia ser explorado pelos arte/educadores. Barbosa (1989, pag. 125) nos faz entender um pouco mais sobre isso quando diz:

Entretanto, na maioria dos museus, o arte-educador é um apêndice e até dirigido, orientado pelo curador [no caso do IRB, o empresário], que diz o que deve ser feito ou como deve ser lida a exposição pelo público, e compete ao arte-educador apenas orientar para aquela leitura ou executar a animação proposta.

Com relação ao público, o IRB atrai milhares de visitantes e atualmente é um dos destinos mais procurados por turistas que visitam Pernambuco. A instituição mantém uma política de gratuidade para visitantes de escolas públicas e meia-entrada para aqueles oriundos do ensino privado, desse modo, é possível dizer que ele apresenta um perfil heterogêneo de público, o que demanda aos arte/educadores a ampliação de modos de pensar e praticar mediações para lidar com perfis diversos e proporcionar experiências que se adequem à faixa etária e interesses específicos do público visitante.

As minhas primeiras mediações muito se assemelhavam a de um guia, pois, orientando-me pelas formações recebidas no início do estágio, eu me preocupava em passar as informações aprendidas nos catálogos sobre as peças do acervo, o que por muitas vezes não alcançava bons resultados, isso me inquietava e passei a perceber que enquanto arte/educador, em muitos momentos de contatos com o público, era comum a dispersão de certos grupos de visitantes devido à falta de interesse em minhas fala, logo, eu ainda não conseguia colocar em prática uma mediação dialogal e muitas vezes, desempenhava a função realizando o que Paulo Freire (2011) discute como educação bancária. Também comecei a perceber que havia uma relação com as realidades sociais vivenciadas por cada grupo de estudantes. De modo específico, comecei a cogitar, sobretudo, quando se tratava de estudantes de escolas públicas, que um certo desinteresse se apresentava pelo fato deles geralmente, não terem a possibilidade de visitar espaços como museus e equipamentos culturais com frequência, o que acabava se desdobrando no pouco interesse pelo acervo, causado também pela falta de familiaridade, com a proposta da instituição e com o modo em que a mediação era realizada, distanciando aquele grupo das obras expostas.

Diante destas inquietações, comecei a planejar outros modos de realizar mediações e me propus a criar materiais com atividades que pudessem proporcionar abordagens com maior interação

com os estudantes. Uma das primeiras ações se deu com a confecção de um mapa para caça ao tesouro trazendo sete charadas que se referiam a peças específicas do museu com a intenção de promover a leitura de obras ao longo da visita. Esta abordagem, no entanto, apesar da boa receptividade entre os estudantes mais jovens, não teve a mesma receptividade por parte dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental nem entre estudantes do Ensino Médio.

Imagem 3: Mapa do tesouro



Fonte: Acervo do setor educativo do Instituto Ricardo Brennand.
Arte e fotografia: Eduardo Bezerra de Oliveira Silva

Ainda ficava cada vez mais evidente que não era suficiente fornecer informações acerca das peças do acervo ou propor ações simples como uma dinâmica baseada em charadas. Pessoalmente, vivenciava grande incômodo pelo fato de que os estudantes da rede pública não aproveitarem aquela oportunidade para adquirir maior enriquecimento cultural, pois minha experiência pessoal no ensino público evidenciava o quanto são raros os momentos que possibilitam visitas a equipamentos culturais e tecnológicos, portanto, eu via como uma missão pessoal oferecer àqueles estudantes a possibilidade de ampliar os conhecimentos e refletirem sobre a realidade que os cercam.

Um evento teve contribuição crucial para iniciar reflexões acerca das minhas inquietações, a visita de membros da aldeia indígena do povo Fulni-ô, povos originários que possuem suas terras situadas no município pernambucano de Águas Belas, agreste do estado, sendo um dos poucos povos indígenas nordestinos que preservaram sua língua original. O grupo era pequeno, composto por cinco pessoas, duas crianças e três adultos.

Durante a mediação percebi que explicações sobre peças do acervo não despertavam grande interesse, embora ouvissem tudo atentamente. Apenas quando nos dirigíamos para um novo espaço, um dos integrantes falou sobre o que era considerado valioso para sua cultura e que as criações indígenas não eram feitas para ficarem guardadas, mas para serem utilizadas no cotidiano ou nos rituais realizados. Ressalto que este também foi um momento de grande aprendizado e de reflexão acerca de meus ancestrais desconhecidos graças ao apagamento histórico e cultural sofrido pelos povos originários e tive uma sensação que até então não tinha sentido, a de familiaridade, de estar diante de algo que dialogava diretamente comigo. Ao final da visita, me dei conta de que a riqueza daquela experiência se deu no meu ato de ouvir e observar o que o grupo tinha a transmitir. Antes de irem embora, o líder presenteou o setor educativo com um pente e arco com flecha, artefatos que permanecem guardados no ateliê do museu.

Imagem 4: Pente Fulni-Ô



Imagem 5: Arco e flecha Fulni-Ô



Fonte: Acervo do setor educativo do Instituto Ricardo Brennand. Fotografia: André Hélio.

Das inquietações aos exercícios de outras provocações

Após a visita dos fulni-ô, na mediação seguinte recebi um grupo de escola pública vindo da cidade de Jaboatão dos Guararapes e, tomando a experiência vivenciada, resolvi pôr em prática uma abordagem diferente, tentando abrir mais espaço de diálogo com o público. Assim, além de ter escolhido uma quantidade de peças do acervo significativamente menor para abordar, pus-me a ouvir suas impressões e dar maior espaço para questionamentos. Uma das primeiras perguntas foi feita por uma estudante que queria saber quantas obras presentes naquele museu haviam sido criadas por mulheres. Este questionamento novamente me deixou pensativo, uma vez que eu não tinha a resposta para dar-lhe, pois aquele nunca tinha sido um questionamento meu. Muito provavelmente isso ocorreu pelo fato de eu me encaixar no perfil masculino, heterossexual, cisgênero, ou seja, situado numa posição onde não existe a equidade de gêneros e por ter tido uma educação que, até então, não contestava essas questões.

A partir deste momento resolvemos que iríamos numerar as obras de artistas mulheres e, ao final da mediação, contabilizamos poucas dezenas, num museu com mais de 3.000 itens. Apesar de não termos ficado surpresos, a situação não deixava de ser embaraçosa para mim. Mais especificamente, percebemos que, dentre as obras assinadas por mulheres, apenas uma estava em um local de destaque na exposição, trata-se da obra “Mar Cria”, escultura em bronze da artista estadunidense M. L. Snowden, datada de 2000. Também chamou atenção dos estudantes o fato dela ter abreviado os dois primeiros nomes, possivelmente, segundo suas suposições, para que as pessoas pudessem deduzir que a obra teria sido criada por um artista homem. Uma das estudantes comparou o fato a algo semelhante que teria ocorrido à escritora J. K. Rowling, autora da série Harry Potter, que também abreviou seus dois primeiros nomes, a pedido dos editores.

Ainda sobre esta obra, na descrição da peça, onde deveria constar a legenda, os estudantes perceberam que havia uma longa nota relacionando a técnica da artista com a de seu pai, que por sua vez foi aluno de um dos discípulos de Auguste Rodin. Sobre isso, outro estudante comentou que aquela etiqueta servia como um certificado para que a obra adquirisse maior valor por estar ligada de certa forma a uma personalidade masculina.

Aquela mediação acabou se estendendo bastante e se tornando experiência de grande aprendizado para mim. Embora já tivesse discutido sobre patriarcado e machismo no contexto acadêmico ou fora dele, foi naquele dia que, finalmente, pude compreender o quanto eu estava reproduzindo essas características socioculturais. Assim, ao repensar as experiências narradas, foi inevitável compreender o quanto algumas delas também evidenciavam as afirmações de Freire (1996, p. 25-26) quando diz:

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

A partir de então, remexido pelas experiências citadas, assumi mediações com características cada vez mais dialogais, contextualizadas, críticas e questionadoras, buscando conectar às vivências dos estudantes com determinadas obras da coleção. Assim, fatos do cotidiano e assuntos em evidência passaram a ser utilizados como referência para que os estudantes tivessem maior identificação com determinadas peças apresentadas, como por exemplo, quando abordávamos duas cópias de esculturas, “Perseu com a cabeça de Medusa”, do artista renascentista italiano, Benvenuto Cellini, e “Apolo e Dafne”, cujo original é de autoria do artista italiano do período barroco Gian Lorenzo Bernini. Esta, por exemplo, possibilitava diversas abordagens, como a liberdade da mulher grega estar diretamente ligada à negação ao casamento ou a inevitável comparação de Apolo com exemplos masculinos comuns no cotidiano dos estudantes. Todavia, era o evidente machismo apresentado no ato do deus tentar possuir a ninfa sem o consentimento desta que geralmente despertava o debate. Num deles, a expressão “Não é não!”, bastante utilizada naquele momento em algumas campanhas, sobretudo para combater o assédio machista, esteve presente em muitas das conversas.

Quanto à escultura de Cellini, o tema abordado girava em torno da cultura do estupro, pois uma das versões do mito de Medusa fala de uma bela sacerdotisa da deusa Atena que foi brutalmente violentada por Poseidon em pleno templo onde a jovem se dedicava ao sacerdócio, pois o deus dos mares tinha se encantado com sua grande beleza. Na narrativa mitológica, Medusa foi então condenada pela própria Atena a se tornar um monstro horrendo para o qual todo homem que olhasse para ela seria transformado em pedra. No caso da mitologia, assim como vemos ainda recorrentemente atualmente, a vítima foi considerada a culpada pelo crime. Ao mesmo tempo, o debate com o público da mediação enveredava para um tema recente, o movimento ME TOO³⁷¹, que ganhou notoriedade após várias atrizes abusadas por diretores de cinema resolverem denunciar os crimes cometidos e onde a própria Medusa tornou-se um símbolo desse movimento.

371. Movimento ME TOO: Iniciado em 2017, visa denunciar casos de assédio e agressões sexuais contra mulheres. <https://metoobrasil.org.br/>

Imagem 6: Apolo e Dafne



Imagem 7: Perseu com a cabeça de Medusa



Fotografias: André Hélio

Com o tempo, mesmo com o crescimento da minha relação com os visitantes – sobretudo com os estudantes – um fato continuava a ser motivo de grande desconforto, a percepção do domínio quase total de elementos culturais de origem europeia no acervo, o que não possibilitava uma maior inserção nas culturas indígenas e africanas, necessidades que começavam a me inquietar

Sobre a evidente a dominação e hegemonia cultural europeia no acervo do IRB, assim como em várias outras instituições brasileiras que se propõem a serem lugares de memória, Paiva (2021, p. 3) acrescenta quando diz:

O protagonismo branco e europeu manteve-se firme em seu projeto de epistemi-cídio para a manutenção de uma sociedade colonial e patriarcal, na qual as chamadas minorias políticas e sociais são violentamente eliminadas pelos grupos das elites historicamente assentados nos lugares de poder e de decisão. Entretanto, está em curso no Brasil um gigantesco projeto de “desobediência epistêmica” que tem como ideal político reforçar processos de liberalização das experiências.

Além disso, os três anos de permanência no museu rendiam impressões que tendiam a se repetir sistematicamente, pois para mim era cada vez mais notório o fato dos estudantes oriundos de colégios de elite terem cor branca, aqueles vindos de escolas situadas em bairros pobres tinham, na maioria das vezes, a tez escura.

Comecei a perceber que o acervo não oferecia uma grande diversidade de objetos que tratassem das heranças culturais ou contextualizassem sobre temas como a destruição e o extermínio das culturas indígenas e as duras condições de vida às quais os escravizados africanos eram submetidos, assim, passei a olhar criticamente para as obras expostas e perceber que poucos artefatos do acervo poderiam servir como incentivo para discussões acerca da situação dos escravizados e dos povos originários, sendo necessário rever e remexer nessas questões. Sobre tal constatação, Paiva (2021, p. 3), nos alerta que

Podemos falar na hora e a vez do pensamento decolonial nas artes brasileiras. E esta premissa não parte precisamente dos saberes constituídos a partir dos lugares de fala hegemônicos no sistema das artes: teóricos (as), críticos (as), curadores (as), historiadores (as); em sua grande maioria pessoas brancas que ditam as normas e os valores da circulação da arte e a legitimação do seu conhecimento.

As experiências supracitadas unindo-se às leituras sobre a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, que iniciava à época, acabaram por mobilizar outras ações nas mediações, sendo assim, além da leitura das obras e da realização de contextualizações, os visitantes passaram a serem instigados à prática do fazer artístico visando ressignificar algumas peças. Para isso, além do desenho através de esboços, também utilizávamos lápis aquareláveis e, em várias ocasiões, as câmeras fotográficas dos próprios estudantes como ferramenta para reconfigurar determinadas cenas, pois já era uma prática comum dos visitantes copiar as poses das figuras presentes nas esculturas e pinturas.

Levou algum tempo para que eu compreendesse que, de certa maneira, já utilizava a Abordagem Triangular nas mediações e o quanto essa prática epistemológica orientando a minha prática gerava resultados satisfatórios com os grupos de estudantes. A possibilidade de realizar abordagens que os instigassem a associarem uma obra de arte às suas vivências cotidianas proporcionava-lhes a experiência de se virem como agentes sociais que vivenciavam situações que serviram de inspiração para a criação de várias obras ao longo da história.

Final de um ciclo, início de outro

Esta vivência se estendeu por mais de três anos, um período no qual pude, enfim, ampliar meu próprio repertório de práticas, tendo a Abordagem Triangular como elemento enriquecedor das mediações. Entretanto, receber estudantes no museu quase sempre deixava um sentimento de saudosismo ao final de cada visita, pois ter apenas duas horas para trabalhar com uma turma era muito pouco. Logo compreendi que deveria ir para a educação formal, pois, certamente, seria o contexto que me possibilitaria ir além do processo de mediação de obras.

Esse conjunto de fatores, aliado ao desejo de desenvolver um trabalho mais efetivo e de longo prazo com estudantes contribuiu para que eu encerrasse meu ciclo no IRB e partisse para uma nova etapa da vida profissional lecionando para estudantes da educação pública. Atualmente, como professor efetivo da rede estadual da Paraíba, busco proporcionar aos estudantes um ambiente de livre discussão, questionamentos, problematizações e ampliação dos debates para as questões sobre pertencimento, patrimônio cultural e decolonialidade, permeados pelo fazer artístico. Ainda tenho um grande caminho, repleto de desafios dentro e fora do ambiente escolar, todavia as experiências vivenciadas já estão incorporadas à minha prática docente e, dessa maneira, sigo na luta e na busca da tão sonhada equidade social.

Referências

BARBOSA, A. M. (1989). Arte-educação em um museu de arte. *Revista USP*, (2), 125-132.

BARBOSA, M.H.R. Leitura de imagens e o ensino da arte: considerações em educação não formal – em museus. *Anais do III Seminário leitura de imagens para a educação: múltiplas mídias*. Anais online ISSN 2175-1358, Florianópolis, p.146-164. 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PAIVA, A. S. A hora e a vez do decolonialismo na arte brasileira. *Revista Visuais*, Campinas, SP, v. 7, n. 1, p. 1–17, 2021.

TERRITÓRIO EDUCATIVO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E ARTE/EDUCAÇÃO

Emanuely Arco Iris Silva³⁷²

Ana Maria Freire Silva³⁷³

Resumo

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre as experiências vivenciadas no processo de implementação da Política Integrativa, com o foco na da Educação Integral, a partir da Arte/Educação na Rede de Escolas do Sesc em Pernambuco. Esta política tem o objetivo, desenvolver ações, projetos, habilidades e competências que busquem a valorização da escola como espaço de produção de conhecimento, pesquisa, participação coletiva e desenvolvimento da autonomia em diversos saberes e campos de atuação. Busca ainda reverberar na qualificação e inovação metodológica do currículo, com o foco no protagonismo estudantil e no território. Nesse processo, compreendemos que a Arte/Educação é um campo de atuação dialógica que produz efeitos sobre as áreas de conhecimento da cultura, da educação e das artes. É um campo fundamentalmente dialógico que articula a produção simbólica e poética do ser humano. Sendo assim, este projeto busca valorizar seu caráter eminentemente processual na oferta das diversas linguagens nas escolas. O principal objetivo é proporcionar experiências aos estudantes estimulando aspectos cognitivos, sociais e afetivos, em detrimento das concepções que privilegiam o produto final, a partir do conceito de alfabetização dos sentidos. Diante disso, a proposta vivenciada em Arte/Educação na Política Integrativa da Rede vem trilhando ações a partir dos eixos: Ler/fruição, Fazer/experimentação e Contextualizar.

Palavras-chave: Educação Integral; Arte/Educação; Território; Alfabetização dos sentidos.

Introdução

A Política Integrativa tem como finalidade integrar os cinco Programas Sociais do Serviço Social do Comércio (Sesc) em Pernambuco – Educação, Saúde, Cultura, Lazer e Assistência. O objetivo é potencializar as propostas pedagógicas desenvolvidas na Rede de Escolas Sesc, assumindo o compromisso de pensar conjuntamente em metas e diretrizes a serem alcançadas a partir de competências essenciais nas diversas áreas do conhecimento.

A construção desta política representa a integração, numa concepção que compreenda a educação como vetor de desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – constituindo-se como projeto coletivo, envolvendo crianças, jovens, adultos, pessoas idosas, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

372. Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, possui mestrado em Educação Contemporânea pela mesma instituição. Atua como supervisora pedagógica no município de Jaboatão/PE e como Coordenadora de NS Escolas da Rede Sesc de Educação em Pernambuco.

373. Graduada em pedagogia pela Fundação de Ensino Superior de Olinda – FUNESO, possui MBA em Gestão de Organizações Sociais pela UFPE. Atua como Gerente de Educação da Rede Sesc de Educação em Pernambuco.

Busca colocar em prática uma proposta de gestão integrada que garanta uma unidade na Rede de Escolas Sesc em Pernambuco, ao mesmo tempo em que estimula o exercício da autonomia de cada escola e sua relação com o território; promovendo um processo dialógico que envolva todos os sujeitos nesta construção; reconhecendo as inovações criadas pelas escolas de forma autônoma; fortalecendo suas relações com as demais escolas e superando o isolamento que muitas vezes impede que uma rede de ensino seja efetivamente uma rede de colaboração.

A Política Integrativa visa contribuir para uma educação inclusiva a partir da vivência de um projeto educativo para todas e todos, que reconheça a singularidade dos indivíduos e suas múltiplas identidades, buscando oferecer aos estudantes, oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços e agentes.

Nesse sentido, em 2022 passamos a oferecer em nossa rede de escolas a Arte/Educação, fruto do processo de integração iniciado em 2021 com o Programa Cultura. Compreendemos a Arte/Educação como um campo de atuação dialógica que produz efeitos sobre as áreas de conhecimento da cultura, da educação e das artes. Articula a produção simbólica e poética do ser humano. Tem um caráter eminentemente processual nas diversas linguagens e seu principal objetivo é proporcionar experiências “que estimulem aspectos cognitivos, sociais e afetivos, em detrimento das concepções que privilegiam o produto final” (SESC, 2021 p.19).

Sendo assim, construímos uma trilha iniciada pela diagnose de como estavam sendo vivenciadas as práticas voltadas para a Arte/Educação nas escolas, seguida da formação de grupos focais por linguagens artísticas, voltados para estudo e ampliação do olhar sobre as práticas. A partir disso, realizamos a construção coletiva de metas e competências a serem desenvolvidas, além de processos formativos.

A Política Integrativa tem ainda o objetivo de reverberar na qualificação e inovação metodológica do currículo, com o foco no protagonismo estudantil, a valorização dos diversos saberes e do território.

Educação Integral e Arte/Educação

Refletir sobre Educação Integral é pensar primeiramente que a formação humana é um processo holístico, que acontece o tempo inteiro, ao longo de toda a vida, por meio da interação entre os diversos sujeitos e territórios. É pensar em trajetórias sociais, individuais e coletivas em que “valores, linhas de pensamento e formas de organização social se fundem com as escolhas, preferências e habilidades de cada um/a” (WEFFORT, ANDRADE E COSTA, 2019 p.15).

Em defesa da educação, numa perspectiva integral, é fundamental pensarmos para além da dimensão intelectual, considerando que enquanto sujeitos sociais, com múltiplas identidades, também possuímos diversas dimensões. Para Weffort, Andrade e Costa (2019, p. 16), ao posicionar o estudante e seu desenvolvimento no centro do processo educativo, reconhecem como sujeito integral, histórico, competente e multidimensional.

A educação integral tem contribuído para reconectar o sentido da escola e da educação com sua vida, rompendo com o dualismo: cognitivo x afetivo, e com muitos outros, pois a integralidade da pessoa humana “abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial” (GATTI *apud* GRARÁ, 2006 p.16).

Significa dizer que todo processo integral de formação humana visa ao desenvolvimento global do ser, enquanto sujeito atuante em uma comunidade, com habilidades e competências e não apenas no acúmulo informacional.

Dessa forma, a Educação Integral tem por concepção quatro princípios: equidade; inclusão; sustentabilidade e contemporaneidade. Promove a equidade, pois reconhece o direito de todos e todas de aprender através das diversas oportunidades educativas. Visa promover a inclusão, pois assim como abordamos anteriormente, reconhece a singularidade de todos/as e suas múltiplas identidades. É uma proposta contemporânea, pois visa à formação de estudantes autônomos e críticos, alinhados as demandas do Século XXI.

A partir das proposições curriculares baseadas por competências, podemos refletir que aprender na contemporaneidade é, sobretudo, valorizar práticas metodológicas integradoras, que articulem políticas educacionais, vivenciem conhecimentos, habilidades, valores e atitudes no uso e para o uso social dessas aprendizagens. Sendo assim, é fundamental considerarmos projetos que busquem o “aprender para mobilizar e transferir conhecimentos de um campo a outro e entre diferentes contextos, da escola às situações sociais cotidianas”. Trata-se de valorizar metodologias mais ativas da aprendizagem ativando “constantemente a atitude investigativa e crítica (de si mesmo, dos conhecimentos, do mundo, do outro) de modo situado e integrado nos territórios – do local ao global” (WEFFORT, ANDRADE E COSTA, 2019, p. 63).

A educação integral também está alinhada à perspectiva da sustentabilidade, uma vez que se compromete com processos de “cidadania planetária”, entendendo o conceito de sustentabilidade para além do panorama ambiental.

Busca desenvolver ações que defendam todas as formas de vida existentes no planeta, os interesses dos povos, que respeitem suas tradições, no sentido de promover a integração da diversidade cultural da humanidade e que incentivem a economia solidária como maneira de colaborar para diminuir os efeitos perversos das diferenças socioeconômicas (MORAES, 2016 p. 2).

As vivências dos processos de Arte/Educação numa perspectiva integral desenvolvem diferentes competências, como a capacidade de expressão, criatividade, a descoberta de diferentes culturas e o respeito à diversidade, possuindo a capacidade de trabalhar com a multidimensionalidade do ser, possuindo um potencial de vivência das transversalidades. Ao trabalharmos com a linguagem da música, por exemplo, pode-se abordar praticamente todas as funções cognitivas e movimentos, além de aspectos territoriais e culturais.

Como forma de expressão, a Arte/Educação em suas diferentes linguagens possibilita o auto-conhecimento e a descoberta identitária, através de produções que podem ser concretas ou simbólicas. Os/as estudantes podem entrar em contato com diferentes culturas dialogando com a diversidade de saberes e práticas, correlacionando o que se aprende com conhecimentos relevantes e uma aprendizagem que perpassa ao longo da vida.

Por fim, cabe ressaltar que a Arte/Educação em um contexto de educação integral valoriza o senso estético, a cultura, a ciência, os processos históricos, hábitos e conhecimentos, traduzindo a riqueza espaço educativo.

Territórios Educativos e a Arte/Educação

Pensar em propostas pedagógicas através dos territórios educativos é evidenciar saberes e práticas como hábitos, usos, costumes da cultura local, como forças que se conectam aos espaços mais amplos, regionais, nacionais, globais e mesmo virtuais. Entender o território em suas diversas dimensões e escalas, que precisa ser conhecido, reconhecido e incorporado as práticas de cada escola.

Neste sentido, a função da escola é contribuir para que os estudantes reflitam e produzam conhecimentos para a transformação da realidade local, a partir de vivências mediadas que levem os/as estudantes a refletir sobre a realidade, criando processos que os empoderem e fortaleçam o sentimento de pertencimento de suas origens.

Valorizar saberes que historicamente estiveram à margem, trazendo estes para o centro do currículo é sem dúvida o papel da Arte/Educação. Nesse sentido, se faz necessário evidenciar e reconhecer os saberes e a produção de conhecimento dos diferentes grupos culturais e sociais presentes em cada território, levando os estudantes a pensar para além do eurocêntrico e etnocêntrico. Nessa perspectiva, é fundamental pensar e problematizar os objetos de conhecimento também a partir de perspectivas das políticas afirmativas, de gênero, étnico-raciais e acessibilidade universal.

Assim, compreendemos o território não apenas como o chão onde se pisa, mas as identidades e o sentimento de pertencimento no espaço e no lugar. Para Canário o sentimento de “pertencimento ao chão” é a chave para compreensão de território educativo, no qual os sujeitos se sentem parte e atribuem a ele potencial pedagógico, pois “remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização” (2006 p. 101).

Desse modo, a função social da escola, além do desenvolvimento integral, está pautada na construção de competências, que formem estudantes imbuídos de reflexões críticas e empoderamento, capazes de produzir conhecimentos para transformar a realidade local e global.

Arte/Educação e a Alfabetização dos Sentidos: Uma experiência em Rede

As escolas tradicionais têm sido, por séculos, modelo dominante na educação. Mesmo havendo práticas educativas que busquem uma visão crítica de mundo, ainda estamos organizados por práticas que fragmentam tempos, aulas e rotinas pedagógicas.

A Arte/Educação pode ser compreendida como uma importante ferramenta para valorização de práticas para uma Educação Libertadora, assim como defendida por Paulo Freire. Esta educação percebe a importância da Arte como experiência capaz de explorar diversos sentidos, para além do intelectual. Segundo Constâncio (2017, p. 32): “Dar acesso à arte/educação, como produção estética, cultural e histórica, é estimular o desenvolvimento do percurso pessoal e criador dos alunos”. Além disso, o autor ressalta que

Aprender artes hoje envolve, simultaneamente, a vivência da sensibilidade (exploração dos diversos sentidos), da atividade intelectual (construção cognitiva e estética) e das habilidades físicas (procedimentos técnicos), o que colabora para a organização articulada do pensar e do agir, que influi no processo de aprendizagem e integração entre os alunos (p.32).

Dessa forma, é fundamental a importância de processos educativos que visem integrar cada vez mais os Programas Educação e Cultura, por meio da Arte/Educação. O Sesc possui um campo fértil, no sentido de atingir a educação por inteiro dos estudantes, pois ao interagir com as artes, mobilizamos a capacidade e a potencialidade de exercitar os sentidos: observar, perceber, conhecer, criar, representar, compreender a vida poeticamente e transformar a sua existência e a do outro, em símbolos, sintetizando a sua experiência estética. “Aprender artes é maravilhar-se, é brincar com o desconhecido, interagir com a natureza e a cultura, é criar... é o ser, estar e atuar no mundo” (CONSTÂNCIO, 2017 p. 32).

Este conceito da arte defendido por Constâncio (2017) está centrado na concepção da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Para a pesquisadora, é fundamental o apreciar crítico, o conhecer e refletir, por meio da contextualização conceitual, histórica, cultural e estética da produção da arte e o fazer artístico, através de experimentação da produção da arte (CONSTÂNCIO *apud* BARBOSA, 2017 p. 32).

Assim como defendido por Barbosa e Constâncio, percebemos o potencial transformador da educação por meio da arte. É preciso valorizar práticas educativas, centradas nos estudantes e no mundo real, com toda a sua diversidade e imprevisibilidade, para desenvolver nos estudantes a capacidade de enxergar; de se maravilhar diante do mundo; de fazer perguntas e de pensar, alfabetizar a todos/as para além das letras. Para tanto, precisamos pensar em processos que nos levem à alfabetização dos sentidos.

Desse modo, tomamos como base para o processo de vivência metodológica da Política Integrativa entre Educação e Cultura as Diretrizes do Sesc para a Educação Básica (2019), o Marco Referencial Arte Educação no Sesc (2021) e os estudos de Ana Mae Barbosa (2010).

As ações pensadas para a vivência dos processos de Arte/Educação nas escolas do Sesc em Pernambuco foram trilhadas a partir dos campos de atuação que valorizem o ler e fruir, o fazer/experimentar e o contextualizar. Tendo ainda como foco aprendizagens que valorizem os territórios, a arte enquanto produção de conhecimento e ações e processos que coloquem os/as estudantes como protagonistas.

Para tanto, realizamos uma trilha de construção das competências de forma coletiva, contando com o apoio de especialistas de educação e das linguagens artísticas, tendo ainda como referência a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017); os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2013) e as Propostas Pedagógicas da Educação do Sesc. Foram organizados, grupos focais levando em consideração as formações específicas de maneira a analisar e construir as competências essenciais de cada linguagem artística (Artes Visuais, Dança, Literatura, Música e Teatro).

Buscamos colocar em prática uma proposta de gestão integrada garantindo uma unidade na Rede de Escolas Sesc em Pernambuco, ao mesmo tempo em que estimulamos o exercício da autonomia de cada escola e sua relação com o território.

A proposta defendida pela Política perpassa ainda pela valorização de vivências da Pedagogia de Projetos, evidenciando as transversalidades e aprendizagens que perpassam ao longo da vida, trazendo saberes culturais locais para o centro do currículo, buscando cada vez mais aprendizagens significativas.



Imagem 1: Processos de experimentação em artes visuais



Imagem 2: Processos de experimentação em artes visuais



Imagem 3: Processos de experimentação em dança com estudantes do Ensino Fundamental.



Imagem 4: Processos de experimentação em teatro com estudantes do Ensino Fundamental.



Imagem 7: Momentos de mediação de leitura. Fruição na linguagem literária.



Imagem 8: Mediação cultural em galeria de artes. Processos de Fruição.



Imagem 9: Momentos fruição na linguagem teatro.



Imagem 10: Momentos de integração com o território.



Imagem 11: Momentos de integração com o território.

Considerações Finais

Diante do exposto, podemos considerar que uma política que leve em consideração o desenvolvimento integral deve estar embasado em processos dialógicos, devendo também haver uma avaliação numa perspectiva integral, que busque responder a desafios de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

Nessa perspectiva, tem sido fundamental a criação de estratégias coletivas e colaborativas para refletir sobre as metas inicialmente pensadas. Como estratégia, realizamos fóruns integrativos, que têm por objetivo compartilhar as experiências exitosas e os desafios enfrentados no desenvolvimento das integrações.

As experiências vivenciadas em Arte/Educação pela Rede de Escolas Sesc em Pernambuco têm contribuído significativamente para uma educação cada vez mais inclusiva, pois a partir da valorização dos territórios, das ações e projetos desenvolvidos, observamos cada vez mais o reconhecimento das singularidades dos sujeitos e do estudo das múltiplas identidades, buscando oferecer aos estudantes, oportunidades educativas de alfabetização dos sentidos.

Há um longo caminho a ser percorrido, mas sabemos da importância de vivenciarmos uma Política Integrativa que fortaleça a concepção da formação humana como um processo integral, que se faz ao longo da vida, em todas as suas dimensões, ou seja, numa educação por inteiro.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- CONSTÂNCIO, José Rudimar. *Teatro de Cultura Popular: uma prática teatral como inovação pedagógica no Recife (1960-1964)*. Recife: CEPE, 2017.
- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. *“É impossível educar integralmente”*. Cadernos Cenpec|Nova Série. 2006.
- MORAES, Maria Cândida. *Saberes para uma cidadania planetária*. UNESCO. Fortaleza, 2016.
- SESC, Departamento Nacional. *Política Cultural*. Departamento Nacional do Sesc. Departamento Nacional do Sesc. Rio de Janeiro: Sesc Departamento Nacional, 2015.
- _____. *Diretrizes para a Educação Básica do Sesc*. Departamento Nacional do Sesc. Rio de Janeiro: Sesc Departamento Nacional, 2019.
- _____. *Marco Referencia Arte Educação no Sesc*. Rio de Janeiro: Sesc Departamento Nacional, 2021.
- WEFFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves da. *Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios*. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

O ENSINO DA ARTE E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM ESTUDO ENTRE A PARAÍBA E SÃO PAULO

Liliane Alves Chagas³⁷⁴

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar como o componente curricular Arte é apresentado a partir das propostas curriculares, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular, dos Estados de São Paulo e da Paraíba para a etapa do Ensino Fundamental. Para tanto, faremos uma pesquisa de natureza qualitativa em educação, a partir da análise documental (BAUER; GASKELL, 2002), fundamentada em teóricos como Barbosa (2008; 2017), Carneiro (2020), Laval (2019) e Harvey (2008). Os principais achados indicaram que os documentos curriculares estaduais analisados apresentam fragilidades que indicam um processo de escrita aligeirado e com perspectiva antidemocrática. Além disso, o alinhamento à BNCC, enquanto resultado de uma política educacional neoliberal, evidenciou a desvalorização do ensino da Arte expresso na indicação da atuação a partir da polivalência, principalmente a partir do proposto pelo Currículo Paulista. A proposta paraibana se difere da paulista, já que além de não corroborar com a perspectiva de polivalência, apresenta direitos de aprendizagens para as linguagens artísticas (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais), bem como suscita a ampliação da carga horária deste componente curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Arte; BNCC; Currículo

Introdução

A organização da escola, aos moldes da iniciativa privada e com lógica empresarial, foi impressa pela reforma educacional brasileira vivenciada com maior ênfase a partir da década de 1990, principalmente no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Na década em questão, várias mudanças nas políticas educacionais brasileiras foram postas em curso a fim de dar conta da agenda neoliberal para a educação, imposta principalmente por instituições privadas e organismos internacionais, visando a formação de sujeitos produtivos, moldados para o mercado enquanto mão de obra barata.

Nessa ótica, torna-se importante ressaltar que o Neoliberalismo atua enquanto uma racionalidade, que pretende estruturar e organizar não somente a ação do estado, mas também a conduta de todas as pessoas, sendo observado como “a razão do capitalismo contemporâneo” que normatiza a vida dos sujeitos. Podemos definir o neoliberalismo como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam uma nova forma de governo das pessoas, a partir do princípio da concorrência. (DARDOT; LAVAL, 2016. p. 17).

374. Licenciada em Educação Artística, com habilitação em Música pela Universidade Federal da Paraíba (2009), possui especialização em Arte Educação, mestrado no Ensino da Arte (PROFARTES UFPB -2016) e doutora em Educação pela Centro de Educação da UFPB, pela linha de Políticas Educacionais. Atualmente é professora de Arte do Governo do Estado da Paraíba, atuando em turmas da Escola Cidadã Integral Técnica Presidente João Goulart. Tem experiência na área da Arte, com ênfase na Música e no Teatro, Educação, Políticas Educacionais, Currículo e Gestão Escolar.

No Brasil, as mudanças nas políticas públicas do campo da educação citadas anteriormente se materializaram a partir da instituição do Sistema de Avaliação da educação Básica (SAEB), da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Um dos principais marcos nesse sentido foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, durante o governo de FHC (1995-2003). Essa legislação introduziu elementos de mercado na educação brasileira, como a abertura para a participação de instituições privadas e a valorização da competição entre as escolas. Essas políticas têm em comum o alinhamento às tendências neoliberais, na perspectiva de atender as demandas suscitadas por organismos multilaterais.

O Banco Mundial apresentou uma publicação no ano de 1991 em que traz duas orientações relevantes e que se relacionam à educação. A primeira dessas orientações se refere a necessidade de ampliação do mercado consumidor, utilizando justamente a educação como grande geradora de trabalhadores (mão-de-obra) e de consumidores. A segunda está relacionada à necessidade de geração de estabilidade política nos Estados-Nação, o que garantiria governabilidade. A educação teria papel significativo nessas tarefas, já que essa estaria subordinada aos interesses de reprodução das relações sociais numa perspectiva capitalista.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode ser entendida como uma resposta às demandas do capitalismo contemporâneo, que busca formar sujeitos flexíveis, adaptáveis e prontos para atender às necessidades do mercado de trabalho. As diretrizes apontadas por esse documento normativo, se inserem em uma lógica mercadológica, na qual a educação é concebida como um instrumento para a formação de mão de obra qualificada para o trabalho, competitiva, mas sem aprofundamento crítico. Além de refletir em uma visão utilitarista da educação, na qual o conhecimento é reduzido a habilidades e competências que podem ser mensuradas e avaliadas de forma padronizada. Essa perspectiva está em consonância com os ideais neoliberais, que valorizam a mensuração quantitativa e a competição como mecanismos de eficiência (LAVAL, 2019).

A BNCC é um documento que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem adquirir ao longo da educação básica. Aprovada em 2017, a BNCC foi desenvolvida com o objetivo de garantir uma formação consistente e igualitária em todo o país. A BNCC se apresenta enquanto resposta ao desafio de construir uma educação de qualidade, mais inclusiva e alinhada com as demandas do século XXI. Ela estabelece os direitos de aprendizagem dos estudantes da Educação Infantil (EI), que devem ser assegurados pelos sistemas de ensino e pelas escolas, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica. Porém, esses direitos já não são apresentados pelo documento para as etapas do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM).

Durante os anos de 2018 e 2019, o Ministério da Educação (MEC) propôs a (re)elaboração dos currículos estaduais para as etapas da EI e EF, alinhados à BNCC. A partir desses currículos estaduais, os municípios deveriam (re)elaborar seus currículos, que deveriam servir de luz para a escrita dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, que por sua vez deveriam se refletir em planos de curso e planos de aulas dos professores (BRASIL, 2017). Conforme Carneiro (2020), a BNCC deveria servir como um espelho para os sistemas de ensino, escolas e alunos se reconhecerem em contextos de identidades diversificadas. No entanto, não há uma indicação clara de como isso se traduz em práticas concretas.

A chegada da BNCC enquanto um documento normativo impõe um desafio aos professores, uma vez que estes se veem na obrigação de adaptar seus planos de ensino e aulas a essa nova matriz de referência. Embora existam várias possibilidades de estruturação organizacional, a dificuldade reside em desmembrar os componentes curriculares, compactados em áreas de conhecimento, unidades temáticas, objetos de conhecimento, e competências e habilidades (CARNEIRO, 2020).

A BNCC começou a ganhar destaque nas discussões das políticas educacionais desde a sinalização dos “conteúdos mínimos” a partir da Constituição Federal de 1988. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a importância da BNCC acabou sendo cada vez mais reforçada. A partir de 2015, o processo de construção do documento entrou em uma fase intensa de debates, passando por quatro versões, tendo inclusive uma delas sido embargada. Até que a versão final foi homologada em dezembro de 2017, após o golpe jurídico-parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016 (SILVA; PAIVA; LIMA, 2020). Essa versão aprovada acabou enfrentando críticas por parte da sociedade civil, já que essa divergia bastante da versão anterior do documento que havia recebido contribuições de diversos setores da sociedade. O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a BNCC para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental durante o governo do presidente Michel Temer.

No ano de 2018, movimentos nacionais foram organizados pelo MEC a fim de propor a reescrita dos currículos estaduais para a EI e para o EF à luz da BNCC. Nesse período, equipes estaduais passaram por formações em que propostas curriculares foram elaboradas e apresentadas em consultas públicas, antes das suas versões finais serem homologadas pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE).

O componente curricular Arte, que a partir da BNCC integra a área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, esteve presente nas propostas curriculares estaduais (re)elaboradas e aprovadas pelos CEE nos anos de 2018 e 2019. Seguimos com o intuito de analisar como esse componente curricular é apresentado a partir das propostas curriculares dos Estados brasileiros de São Paulo e da Paraíba para a etapa do Ensino Fundamental. Para tanto, faremos uma pesquisa de natureza qualitativa em educação. Pensando o processo necessário para dar escopo a esta pesquisa, partiremos da análise documental (BAUER; GASKELL, 2002; SÁ SILVA; ALMEIDA E GUINDANI, 2009), fundamentada em teóricos como Barbosa (2008; 2017), Carneiro (2020), Laval (2019) e Harvey (2008). De acordo com Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), a Análise Documental é um procedimento que utiliza métodos e técnicas para captar, compreender e analisar uma variedade de documentos. Assim, essa abordagem pode ser aplicada a diversas fontes e tipos de documentos, não se limitando apenas ao texto escrito. A definição de documentos é ampla e engloba não apenas livros e materiais com análises prévias, mas também leis, fotos, vídeos, jornais, entre outros.

O componente curricular Arte e sua apresentação nos documentos curriculares da Paraíba e de São Paulo

Ao considerarmos o que é proposto pela BNCC e seu processo de implementação, muitas vezes nos deparamos com um cenário que no mínimo dificulta a tarefa do professor de elaborar seus planos de ensino e de aula. Afinal, estamos lidando com um único documento que deve ser utilizado em todo o país, visando uniformizar o ensino e desenvolver habilidades e competências nos estudantes, desconsiderando suas especificidades enquanto sujeitos.

No entanto, na tentativa de levar em conta os aspectos locais, os currículos estaduais foram elaborados e alinhados à BNCC, com o intuito de indicar caminhos que preservem as identidades regionais e locais de cada estado. O objetivo não é simplesmente fazer alterações superficiais ou apenas mexer nos currículos existentes. Pelo contrário, buscava-se analisar como esses currículos foram elaborados e quais foram suas consequências no contexto escolar. Além disso, é fundamental identificar se as demandas regionais foram adequadamente consideradas durante o processo de redação desses currículos.

Dentro dessa tarefa de (re)elaboração dos currículos, houve a participação de diversos atores, incluindo os profissionais da educação. Houve também o desafio de encontrar oportunidades para que ele realmente alcançasse o maior número de estudantes, atendendo às demandas locais e cumprindo seu

objetivo, conforme é proposto no próprio documento nacional. Esse objetivo é orientar a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas nas escolas públicas e privadas, além de guiar as políticas para a formação dos professores, o desenvolvimento de materiais didáticos e a avaliação (BRASIL, 2017).

A partir da BNCC, o Ensino Fundamental é organizado por áreas de conhecimento e abrange as etapas dos Anos Iniciais e Anos Finais. Nos Anos Iniciais, as atividades didático-metodológicas são conduzidas por um único professor, cujos processos de ensino devem ser planejados, desenvolvidos e avaliados de acordo com as habilidades definidas pela BNCC. Já nos Anos Finais, as práticas pedagógicas envolvem profissionais de diferentes áreas do conhecimento, os quais utilizam diversos métodos didáticos para garantir uma progressão contínua, contemplando as habilidades estabelecidas no documento (VEIGA; SILVA, 2018, p. 62-63).

A Lei 13.278/16 altera o artigo 26 da Lei 9.394/96, reafirmando que as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro são as linguagens que compõem o componente curricular de Arte e devem ser abordadas considerando suas especificidades. Uma vez que a BNCC não explana explicitamente a intenção da utilização da unidade temática “artes integradas”, há a possibilidade de compreender a atuação do professor na perspectiva de um ensino polivalente do componente curricular de Arte. Dessa forma, a referência para a elaboração dos currículos acaba indicando que a organização do ensino de Arte deva ocorrer por meio de cinco unidades temáticas, associadas a um conjunto de habilidades para cada etapa do EF. Essas unidades temáticas estão alocadas na Área de Conhecimento de Linguagens, conforme Resolução CNE/CEB nº7/2010. Na BNCC, o componente curricular Arte apresenta competências específicas e está organizado por objetos de conhecimento para cada uma das cinco unidades temáticas (Teatro, Música, Dança, Artes Visuais e Artes Integradas).

Diante do exposto acima, em sua introdução, o documento paraibano que se intitula “Proposta Curricular do Estado da Paraíba para a Educação Infantil e Ensino Fundamental”, se apresenta enquanto documento decorrente da homologação da BNCC pelo CNE, em 2017. O documento afirma que na Paraíba foram realizados três seminários regionais, como parte das consultas públicas, que buscavam abranger as catorze (14) regionais de ensino do estado. Professores e outros profissionais da educação participaram desses seminários. Além disso, foi apontado que disponibilizaram um *site* para que os professores pudessem ler e analisar o texto da proposta curricular, bem como fazer sugestões de alterações ao documento preliminar. A escrita do documento contou com a atuação de vinte e dois redatores, professores da rede estadual e de municípios do estado. Apesar de informar que sua escrita constituiu-se enquanto processo democrático, com consulta pública, o documento não informa sobre quantidade, nem qualidade dessas contribuições.

Já o documento de São Paulo, que se intitula enquanto “Currículo Paulista”, apresenta-se enquanto resultado de um esforço coletivo e de articulações entre a rede pública e privada de todo o Estado, propondo-se ser marco decisivo no processo de melhoria da qualidade de educação no Estado de São Paulo. O documento informa que 44.443 pessoas contribuíram com 103.425 sugestões para o texto introdutório, enquanto 2.557.779 sugestões teriam sido feitas para os textos das diferentes etapas de escolaridade, assim como para os componentes curriculares. Para o componente Arte teriam sido realizadas 241.325 participações via plataforma *online*, e 12.801 sugestões. A taxa de aprovação ao currículo da Educação Infantil e dos componentes curriculares da etapa do Ensino Fundamental teria sido de 90,8%, segundo resultados da consulta pública realizada. O componente curricular Arte teve a aprovação de 90,5% dos participantes da consulta pública. Foram realizados 82 seminários regionais, que contaram com a participação de 29.786 professores e gestores educacionais, representantes das redes pública e privada de 611 municípios paulistas.

Apesar dos dois documentos apontarem para a participação a partir das consultas públicas e seminários regionais, numa perspectiva de efetivação da democracia, os documentos não indicam

como foi realizado o processo de curadoria dessas contribuições para que se chegasse à versão final dos documentos. Afirmam apenas que os redatores teriam incorporado as sugestões consideradas pertinentes, levando em consideração o alinhamento à BNCC. O que nos leva a inferir que não houveram critérios mais objetivos e de natureza mais democrática na análise e consideração das contribuições em ambos os Estados.

A proposta curricular de Arte para o Ensino Fundamental na Paraíba enfrentou desafios significativos, incluindo o respeito às especificidades locais, a rejeição à polivalência no ensino de Arte, a atenção à formação dos professores de Arte e o fortalecimento e aumento da carga horária da disciplina. Para lidar com esses desafios, os redatores optaram por criar quadros com três colunas que relacionam as habilidades da BNCC com a proposição de conteúdos e com objetivos de aprendizagem. Com o intuito de evitar o esvaziamento provocado pela própria BNCC, todos os componentes curriculares partiram da apresentação dos direitos de aprendizagem dos estudantes, um ponto que a BNCC aborda apenas na Educação Infantil. Na Paraíba, decidiu-se manter essa lógica de direitos de aprendizagem, estendendo-a para todas as séries do Ensino Fundamental. Assim, a proposta curricular para o ensino de Arte conta com a apresentação dos direitos de aprendizagem pensados para cada uma das linguagens artísticas (Teatro, Música, Dança e Artes Visuais). O documento paulista não traz esse tipo de acréscimo ao seu conteúdo, o que demonstra um alinhamento maior ao que é proposto pela BNCC.

O currículo paulista também optou por apresentar um quadro, só que com quatro colunas. Nelas estão descritas as linguagens artísticas, as habilidades da BNCC, o ano do EF ao qual correspondem cada item e os objetos de conhecimento. Sendo a perspectiva muito similar ao que a própria BNCC já apresenta. O quadro apresenta uma crescente que visa orientar a atuação dos professores de Arte desde os anos iniciais (1º ao 5º ano) até os Anos Finais (6º ao 9º) do EF. Enquanto a BNCC traz a nomenclatura Artes Integradas, numa clara perspectiva de incentivo ao ensino polivalente da Arte, o currículo paulista escolheu utilizar o termo habilidade articuladora. Elas foram removidas da coluna reservada às linguagens artísticas e inseridas ao final de cada ano, sob a justificativa que não poderiam privilegiar uma linguagem em detrimento de outra, uma vez que “a relação entre obra e sujeito dilui fronteiras nítidas entre uma coisa e outra exigindo abordagens que não fiquem presas às tradicionais quatro linguagens.” Um apontamento para a concordância com a visão da BNCC acerca do ensino polivalente da Arte na Educação Básica. Uma abordagem que vai na contramão das discussões do campo da Arte Educação, que há tempos combate a perspectiva de um ensino polivalente da Arte, com caráter tecnicista e sem criticidade (BARBOSA, 2008; 2017).

A proposta paraibana, diferente da paulista, apresentou quatro propostas curriculares diferentes para o ensino da Arte, considerando cada uma das linguagens artísticas e suas especificidades. Também foi indicada na proposta paraibana a necessidade de ampliação da carga horária para Arte, especialmente no ensino em tempo integral. Além disso, houve uma preocupação com o processo democrático de elaboração da proposta. No entanto, o processo acelerado de redação e apresentação da proposta, bem como a falta de critérios mais objetivos para a consideração das sugestões ao longo das consultas não contribuíram para uma efetiva participação democrática na construção do documento estadual da Paraíba, assim como para o documento paulista.

Considerações finais

A partir dessa breve análise, ficou evidenciado o alinhamento dos dois documentos curriculares, propostos pelos Estados da Paraíba e de São Paulo, à BNCC. Apesar do apontamento para uma construção coletiva, os dois documentos apresentam fragilidades em sua escrita que apontam para um processo de escrita aligeirado e com perspectiva antidemocrática. Também não ficam eviden-

ciados os aspectos locais e regionais nos documentos propostos, já que esses sempre são citados de maneira genérica e sem aprofundamento.

O fortalecimento do ensino polivalente da Arte é um discurso que ficou bastante evidenciado na BNCC e validado pelo Currículo Paulista, uma vez que diferente do documento curricular paraibano, que apresentou uma proposta para cada linguagem artística, apenas corroborou com a perspectiva da polivalência apresentando uma proposta única para o componente curricular Arte. Outra relevante questão a se destacar, se refere a indicação do documento paraibano sobre os direitos de aprendizagem, às possibilidades metodológicas e avaliação considerando as especificidades de cada linguagem artística. O que não acontece com o Currículo Paulista, já que apenas é disponibilizado um texto introdutório em que é apresentado de maneira bastante generalista o componente curricular Arte, sem ênfase às linguagens artísticas.

Os dois documentos curriculares, alinhados à BNCC, apresentam em seu corpo de texto vários trechos retirados do documento nacional. Assim, cabe-nos ressaltar que analisando a BNCC enquanto política educacional decorrente dos ideais neoliberais, concordamos com Harvey (2008), quando o autor afirma que o neoliberalismo moldou diversos setores, incluindo a educação. Ele explicita que as políticas neoliberais visam transformar a educação em um negócio lucrativo, reduzindo o acesso à educação de qualidade para as classes menos favorecidas economicamente. A homogeneização do currículo, e consequentemente das escolas públicas, proposto pela BNCC, é um mecanismo neoliberal que pretende se materializar a partir da atuação dos professores ao transpor essas políticas educacionais para suas práticas no chão das escolas. Nesse sentido os documentos estaduais são mais ferramentas para o alcance da perspectiva neoliberal de Educação.

Percebemos o quanto temos enfrentado retrocessos ao longo dos últimos anos, resultado de discussões acaloradas que se estendem por décadas. Seja através do esvaziamento proposto pela BNCC, seja pela desvalorização do ensino da Arte expresso na sugestão da atuação a partir da polivalência ou da perspectiva apresentada pela BNCC, que desconsidera as especificidades e busca uniformizar os conhecimentos e os métodos de ensino, os danos são evidentes e em várias áreas.

Desde 2022 temos testemunhado a implementação dos currículos estaduais também para o Ensino Médio, e os retrocessos só se intensificaram. É crucial refletirmos sobre nosso papel como educadores e, em especial, sobre o papel do ensino da Arte diante desses ataques à educação brasileira. Precisamos também amplificar, para além das paredes das instituições de ensino, a luta por uma educação pública de qualidade, inclusiva e laica, e que respeite a diversidade e seja justa para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de Arte no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil**. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.7, n.13:mai.2017

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [LDB]. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 09 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.278** de 02 de maio de 2016. Brasília: MEC, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7** de 14 de dezembro de 2010. Brasília: MEC, 2010.

CARNEIRO, M. A. **BNCC fácil: decifra-me ou te devo-ro: 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementação da BNCC**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DA PARAÍBA. Comissão de Implementação da Base Nacional Comum Curricular da Paraíba. **Proposta curricular da Paraíba para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. Dezembro de 2018. disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1JF1pKpPzvwy2ECDGj2WQyH3K7GEo1TZs/view> Acesso em 09 jun 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo Paulista - etapa da educação infantil e ensino fundamental**. 2019. Disponível em : https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf Acesso em: 09 jun. 2023.

SILVA, A. E. S. da; PAIVA, F. J. de O; LIMA, A. M. P; **O Golpe Parlamentar de 2016: uma Análise de Discurso Crítica das Representações Políticas em Textos Multissemióticos**

VEIGA, I.P.A.; SILVA, E. F. da. **Ensino Fundamental: Da LDB à BNCC**. Campinas: Papirus, 2018.

ADULTOCENTRISMO: UM OLHAR SOBRE AS INFÂNCIAS

Marcelo Ricci³⁷⁵

Resumo: O estudo analisa a situação da criança e da infância na malha social contemporânea e sua condição de alteridade imposta pela perspectiva adultocêntrica. Apresenta dados obtidos a partir de entrevistas realizadas com crianças entre 9 e 11 anos de idade durante a pandemia do coronavírus, em que os entrevistados são convidados a discorrer sobre sua realidade e suas fantasias. À luz de revisão bibliográfica sobre o tema, somada à escuta das vozes dos pequenos em primeira pessoa, avalia como a própria infância tem sido subtraída às crianças e a brincadeira substituída pelo trabalho de prepararem-se para deixarem de ser aquilo que nem são, operação executada pela família, pelo Estado e pela escola. Conclui-se que as crianças ainda são vistas como adultos em miniatura, tendo já sido marcadas em tão tenra idade pelo signo do trabalho e do utilitarismo, havendo ao centro dessa organização adulta para crianças a escola, por sua natureza insuficiente, alienante e hegemônica, fundamentada em uma lógica adultista de produtividade e finalidade. O processo de subsunção corporativa da educação descartou a fantasia, a imaginação e a brincadeira e substituiu-as pelo motor bem menos potente e eficaz, o do dever, anulando a infância como categoria política e subestimando as crianças.

Palavras-chave: adultocentrismo, infância, criança, brinquedo, brincadeira.

Pensar a infância, não sendo uma criança, já é, em si, adultocêntrico. Ainda mais se essa reflexão for tomada a partir da perspectiva do pesquisador encastelado na universidade, o *Homo academicus*, esse “classificador entre os classificadores” (BOURDIEU, 2011, p. 297). No entanto, a infância e o modo como seus atores se relacionam com o mundo carece flagrantemente de ser pensado, de alguma maneira.

Negligenciar essa empreitada coloca em risco não só a infância mas talvez ameace a própria possibilidade de existência da infância. Ao contrário do que pode parecer ao senso comum, a infância nem sempre se manteve como noção estabelecida. Na maioria das civilizações arcaicas, como a europeia até o século XII ou XIII, é comum a recusa em aceitar na arte a morfologia infantil. Ali as crianças eram representadas como uma redução do adulto, onde apenas a escala menor as distinguia, o que significa que, àquele tempo, não somente na transposição estética mas no domínio da vida real, “a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança era também logo perdida.” (ARIÈS, 1986, p. 52).

Note-se que isso ocorreu depois que a arte grega já havia representado realisticamente a criança, idealizada em sua graça específica e redondeza de formas. A infância foi banida da iconografia – e da história – pela mesma máquina social que suplantou a civilização helênica. A ameaça que se repete hoje é enxergar a criança como um adulto incompleto e inacabado – é medi-la pela régua do ser humano adulto, a ela atribuir um trabalho e dela exigir produtividade. Esse retrocesso ontológico,

375. Graduando em Licenciatura em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Bacharel em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Bolsista da CAPES no Subprojeto Artes do Programa de Residência Pedagógica desde 2022. professormarceloricci@gmail.com

todavia, não parece casual, mas sim um projeto, denunciado por Freire (2018, passim) no conceito de educação bancária e que teria evoluído, a partir de seus próprios paradigmas empresariais, ao que João Migliari Branco chamou de “pedagogia corporativa” (apud NEVES, 2020).

NÃO-SER

O adultocentrismo, como conceito, pode ser definido por

relações de domínio entre classes de idade que se vêm gestando através da história, com raízes, mutações e atualizações econômicas, culturais e políticas, e que se instalaram nos imaginários sociais, incidindo em sua reprodução material e simbólica. (MAGISTRIS; MORALES, 2020, p. 24, tradução nossa).

Trata-se, portanto, de uma estrutura sócio-política e econômica em que os adultos assumem e exercem o controle, ao passo que a infância é submetida a um lugar subordinado e de opressão. E a justificativa para a negação da criança como sujeito de pensamento e co-constutora de sua própria história fundamenta-se nas diferenças biológicas entre crianças e adultos. A criança é, então, vista como o outro, como o não-adulto, o não-ser. Dessa visão polarizada se depreende, a partir do binômio devir (criança) – ser (adulto), muitos outros pares, como natural – social, selvagem – civilizado, irracional – racional, dependente – independente, brincadeira – trabalho.

Cordero (2015) chama de infância hegemônica a infância consagrada no discurso hegemônico dos direitos da infância, direitos elaborados e definidos integralmente por adultos, sem participação alguma das novas gerações, que é o que se poderia esperar de uma sociedade adultocêntrica. O educador chileno alega que a infância hegemônica se define por “devir, tábula rasa, preparação, ainda-não, inexperiência, imaturidade, inocência, brinquedo e natureza” (CORDERO, 2015, p. 128-129, tradução nossa), fazendo da infância uma alteridade subordinada total e literalmente à vida adulta, esta última relacionada ao “ser, desenvolvimento, já-sim, experiência, maturidade, consciência, trabalho (e ausência de brincadeira), social (não mais ‘expressão pura’ da natureza), independência, responsabilidade e – muito especialmente – racionalidade” (MAGISTRIS; MORALES, 2020, p. 27, tradução nossa).

E, em última instância, o próprio uso da palavra infância à fase da vida que compreende a meninice traz já em seu bojo uma carga semântica alinhada com uma das características fundamentais do conceito europeu moderno de infância, que é compreendê-la como estado imperfeito prévio à vida adulta que requer ser desenvolvido. Do latim *infantia* (NASCENTES, 1955), composta pelo prefixo *in-* (“não”, “o oposto de”), *fari* (“falar”) e o sufixo *-ia* (“qualidade de”). No entanto, esse verbo, “falar”, difere de *loqui* (capacidade de emitir uma fala articulada) ou de *dicere* (capacidade indicativa da linguagem). *Fari* remete especialmente à possibilidade da recepção da mensagem pelo público. Etimologicamente, “infância” denota a qualidade daquele que é incapaz de expressar-se de maneira inteligível para outros. Investigando essa mesma seara da negação, o sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup, em ensaio de 1993, buscando localizar e atualizar o conceito, questiona qual seria a posição da infância na estrutura social contemporânea. Conclui que não é suficiente realizar análises sobre a infância como mera questão interna da família, nem analisar a infância em termos das classes tradicionais ou de parâmetros de estratificação. De modo a trazer perspectivas estruturais para suas análises, elabora suas Nove teses sobre a “infância como fenômeno social” (QVORTRUP, 2011), cinco das quais têm maior relevância no contexto deste estudo.

Interessa, a princípio, sua segunda tese, onde consta que “a infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico” (QVORTRUP, 2011, p.

204). Do ponto de vista do sociólogo, a infância persiste – como uma classe social, por exemplo – independentemente de quantas crianças entrem e saiam dela a cada ano. A infância não seria, assim, um advento da experiência individual, limitado a uma fase da vida, mas uma categoria estruturada de parâmetros sociais.

Na quarta tese, Qvortrup afirma que “Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho” (QVORTRUP, 2011, p. 205) contradizendo a escola do conhecimento psicológico, que pretende as crianças apartadas até que sejam finalmente incluídas na sociedade. Seu argumento é que a infância interage estruturalmente com setores da sociedade e que, então, as crianças já são participantes ativas dessa sociedade porque realmente influenciam e são influenciadas por todo o rol de adultos com quem mantêm contato. Elas já teriam papel na divisão do trabalho, primeiramente por demandarem serviços, sobremaneira em termos de trabalho escolar, e também porque a infância influencia não somente os planos e projetos dos pais e cuidadores, mas também do mundo social e econômico.

A quinta tese diz que “as crianças são co-construtoras da infância e da sociedade” (QVORTRUP, 2011, p. 206). Pode parecer singelo e até soar retórico, porque a mentalidade excludente em relação à infância impede de pensar que

“todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade” (QVORTRUP, 2011, p. 206).

É evidente que as crianças não aprendem somente o que lhes é ensinado, uma vez que são criadoras e inventivas, dado que se envolvem em ações propositivas.

A sexta tese postula que “a infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular”. (QVORTRUP, 2011, p. 207). A sociedade é um terreno comum para todas as faixas etárias. Assim, ninguém, sobretudo as crianças, pode evitar a influência de eventos mais amplos, que ocorrem além do microcosmo próximo, como as forças econômicas, os eventos ligados ao meio ambiente, o planejamento físico e decisões políticas.

Por fim, a nona tese fecha o ensaio afirmando que “a infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras” (QVORTRUP, 2011, p. 210). Esse grupo minoritário, a criança, é definido em função do grupo dominante, o adulto, de status social mais alto e maiores privilégios. O status de minoria carrega com ele a exclusão da participação plena na vida da sociedade sob a justificativa da tutela exercida pelo grupo dominante, ação paternalista que se pauta por estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação às (equivocadamente compreendidas) capacidades infantis e marginalização.

Se o ser humano é um ser social e histórico que varia de acordo com os tempos, lugares e circunstâncias em que habita, a infância é – por consequência – uma construção social e histórica. Isso significa que é possível ser criança de um modo diferente àquele imposto pelo modelo de infância hegemônico.

DE ALGUMA MANEIRA

A partir da provocação lançada no primeiro parágrafo da introdução deste ensaio e agora com uma mínima ciência do estado-da-arte da questão, é hora de abordar o tema de alguma maneira que seja menos paternalista, excludente, hierarquizada, reducionista, adultista.

Para o filósofo francês Merleau-Ponty, o grande erro das pesquisas com crianças seria partir do ponto de vista do adulto – o pesquisador – e não do ponto de vista da criança pesquisada. Como introduz a facunda Doutora em Psicologia da Educação Marina Marcondes Machado, para o fenomenólogo

[...] o ponto de vista da criança pequena será sempre não-representacional, onírico (nas palavras do adulto) e polímorfo – e, portanto, bem diverso do nosso. Isso nos leva ao encontro de uma criança que se mostra plástica, maleável, imaginativa; que convive conosco, mas transita por outra lógica, outros modos de pensar, sentir e agir. (MACHADO, 2010, p. 119).

Merleau-Ponty arrisca uma pista sobre o caminho a tomar, que seria o de positivar a experiência da criança em sua manifestação mesma, seu ponto de vista e a relação de significados que ela própria estabelece. Ademais, ao reconhecer que no ser humano tudo é contingência, no sentido em que a maneira de existir humana não é garantida a toda criança por meio de alguma essência que ela teria recebido ao nascer, uma vez que “o homem é uma idéia histórica e não uma espécie natural” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 236), Merleau-Ponty indica que o ponto originário de onde concorrem as interpretações equivocadas que polarizam a criança ao adulto pode ser o ponto para onde a visão do pesquisador deva se dirigir e enfatizar, uma vez que é ali, em cada ponto onde surja uma criança no mundo, que sua existência passa a dele fazer parte, apreendê-lo e já modificá-lo. Nas palavras do filósofo:

Na casa onde nasce uma criança, todos os objetos mudam de sentido, eles se põem a esperar dela um tratamento ainda indeterminado, alguém diferente e alguém a mais está ali, uma nova história, breve ou longa, acaba de ser fundada, um novo registro está aberto. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 545-546).

Tonucci (2005) aumenta a escala e vai da casa a “A cidade das crianças”. De seu projeto – que o pedagogo italiano logrou efetivamente pôr em prática em duas cidades, Rosário (Argentina) e Pontevedra (Espanha) – podem-se tomar alguns princípios norteadores, uma vez que tem “a criança como parâmetro” (TONUCCI, 2005, p. 19, tradução nossa).

Ele começa por afirmar “não ser verdade que a criança não sabe nada, que é uma tábula rasa na qual tudo deve ser escrito e que será da escola a responsabilidade e o mérito dos primeiros e fundamentais aprendizados” (TONUCCI, 2005, p. 21, tradução nossa). Pelo contrário, continua, será nos anos iniciais da vida da criança, anteriores à escola, que os ensinamentos mais fundamentais, basilares para toda a vida daquele ser, serão aprendidos sem que sejam ensinados, sem o uso de materiais didáticos e sem que haja um programa. A que, então, se poderia atribuir o mérito de um crescimento tão importante? Ele mesmo responde:

[...] não temos alternativa a não ser ter que atribuí-lo à mais significativa atividade desses primeiros anos: a brincadeira. Porque essa atividade infantil tem um poder assim tão grande? A criança vive na brincadeira uma experiência rara na vida do ser humano, o confrontar-se sozinho com a complexidade do mundo. Ela, com toda sua curiosidade, com tudo aquilo que sabe e que sabe fazer, e com tudo aquilo que não sabe e que deseja saber, frente ao mundo com todos os seus estímulos, sua novidade, seu fascínio. (TONUCCI, 2005, p. 22, tradução nossa).

Tonucci infere então que a brincadeira, em toda sua completude, é o motor da autopoiese infantil, simultaneamente seu meio e seu fim, pela criança criada, aprendida e recriada.

Ora, se configura erro metodológico não partir da perspectiva infantil, se a criança, desde as primícias de sua existência, é co-criadora da história e da cultura e se a brincadeira é a linguagem pela qual se pode *acessar* a criança, nenhuma conclusão seria mais lógica que ouvir as crianças, entrevistá-las a fim de saber, em primeira mão, suas leituras de mundo, seus universos de valores e suas opiniões críticas acerca da administração que os adultos têm feito em seu nome e a sua revelia.

Deste modo, é mister desenhar um questionário, um roteiro que permita a comunicação não prejudicada entre o pesquisador e a criança. Tonucci mais uma vez fornece suporte metodológico ao afirmar que ninguém pode representar as crianças sem se preocupar em consultá-las, e que “fazer falar as crianças não significa deixar que elas resolvam os problemas da cidade, criada por nós, mas sim aprender a ter em conta suas ideias e suas propostas” (TONUCCI, 2005, p. 41).

O QUESTIONÁRIO

Passou-se à elaboração de um questionário que dialogasse com o grupo de crianças entrevistadas; que fosse justo com seu papel na história; que estivesse aberto às suas críticas; que considerasse a invenção, a criação e a fantasia matérias-primas do mundo e da infância; que as ouvisse em sua lógica, sem discriminá-las ou inferiorizá-las; que escutasse também as entrelinhas subjacentes em seu discurso; que tomasse a brincadeira como método e forma; que pudesse ser aplicado tendo em conta o contexto de insegurança sanitária do momento³⁷⁶.

Além da munição fornecida por Merleau-Ponty, Qvortrup e Tonucci, mais duas contribuições somaram-se ao projeto. Vasconcelos (1991) chama a atenção para o posicionamento diante da terminologia referente a jogo, brincar, brinquedo e brincadeira. Devem ser, de fato, motivo de investigação, ainda mais porque, na obra de Tonucci, aquilo que foi traduzido por “brincadeira”, “brincar” vinha no original italiano *gioco, giocare*, que naquela língua pode significar, ao verter para o Português, além do já utilizado, também “jogo”, “jogar” ou ainda “brinquedo”, “brincar”.

Certamente atento ao trabalho de Jean Piaget em *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*³⁷⁷, Oliveira (1982) diz que o brinquedo é nitidamente distinto do jogo e da brincadeira por constituir-se em um objeto material, enquanto que aqueles se manifestam com muito mais intensidade através de uma ação.

As perguntas iniciam-se por inquirições conceituais e aspirações subjetivas, para daí indagar sobre a interferência concreta da criança no mundo e a um mundo de rotinas impostas pelos adultos às crianças. Interessa também o campo do fazer, do saber fazer e do saber que sabe fazer.

O questionário foi idealizado em duas partes distintas, complementares e antagônicas. Na segunda parte do questionário o entrevistado é convidado a projetar algo que não se verifica no mundo dado; uma possibilidade teórica de criação, supostamente livre, de um papel e relações da criança com esse mundo: “Se você pudesse ser qualquer pessoa ou coisa, o que ou quem seria?” Então repetem-se as perguntas já feitas, mas exigindo da criança uma interpretação sob a perspectiva dessa escolha.

AS ENTREVISTAS

Quatro foram as crianças entrevistadas: Isabela, Francisco, Vinícius e Jamilly. A entrevista padrão teria em média 15 minutos de duração; no entanto, duas das crianças excederam esse tempo em duas ou três vezes, dada a naturalidade e o conforto que demonstraram, presume-se.

Afora as contingências técnicas necessárias para que se garantisse a segurança sanitária e também as exigências burocráticas envolvidas, principalmente por tratarem-se de menores de idade, manifestaram-se características muito particulares do fato material de se entrevistar crianças. Francisco, por exemplo, movimentou-se vigorosamente durante todo o transcurso da entrevista, ora

376. As entrevistas foram realizadas no ano de 2021, no Brasil, durante período em que a pandemia da Covid-19 ainda era bastante severa, sendo realizadas, portanto, de maneira remota.

377. Publicado pela primeira vez em 1951 sob o título *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*, e posteriormente no Brasil, com tradução de Álvaro Cabral, pela Jorge Zahar Editora, em 1971.

andando de um lado ao outro, ora subindo na cadeira, ora deitando, ou ainda pulando, no sofá. Não é de se crer que, se a entrevista fosse presencial, em uma sóbria sala da Universidade ou em um banco da escola pública, ele estaria tão à vontade, ou à vontade dessa forma que esteve em casa. É provável que, sob a perspectiva da assustadiça história oral, a entrevista tenha ocorrido da forma ideal, em seu hábitat.

Paradoxalmente, as devolutivas de Isabela pareceram, muitas vezes, responder também à expectativa de pessoas de seu núcleo familiar que estavam presentes durante quase toda a entrevista; no caso dela, o ambiente doméstico talvez tenha sido o lugar menos ideal.

Por exemplo, em resposta à questão “Qual brincadeira você mais gosta?”, ela reagiu assim:

“A brincadeira que eu mais gosto, tipo, neste momento, eu acho que não é considerado [risos] uma brincadeira, mas eu gosto demais de jogar [...] esses jogos que mais... que ajudam a mente. Então, [...] eu gosto de jogos pensativos, que ajudam pensar mesmo.”

Baseando-se no comportamento físico dela naquele momento, seus olhares e discurso buscavam, de certa forma, aprovação daquele cuidador onipresente. Mais adiante, ela prossegue, em resposta à pergunta “Como você mais gasta seu tempo?”:

eu também passo algum tempo raciocinando a minha mente. [...] Então eu acho que, na maioria das vezes, eu passo meu tempo raciocinando. [...] meu pai sempre fala que eu tenho que mais estimular meu cérebro, então é o que eu mais gosto de... o que eu estou fazendo mais aqui é estimulando ele.

Essa recorrência no discurso temperou a conversa toda, entremeada por declarações mais pertinentes ao universo infantil e menos utilitaristas, estas últimas como se fossem *recaídas*. Fica patente o sequestro da forma e função da brincadeira no seu processo de construção de saberes, naturalmente difuso, diverso e espontâneo, pela ideologia da máquina social de produção, artificialmente focal, especializada e compulsória.

Nesse sentido, uma das falas de Francisco aponta muito bem a contradição que um jovem coração de 9 anos de idade pode experimentar quando se vive entre dois pólos. À pergunta “Por que você vai à escola?” ele confidencia:

Deixa eu te contar porque eu prefiro, porque eu sou tão viciado em Youtube que às vezes, às vezes eu, tipo, tiro o som e começo a olhar o Youtube. Aí eu tento disfarçar, eu aprendi um botão que vai pra aula. Então eu prefiro ir [inaudível] na escola, que eu costumo prestar mais atenção. Prestar atenção na aula, porque às vezes eu desconc... eu vejo Youtube. Às vezes não: eu estou começando a ver toda aula.

Não menos desconcertante que as respostas de Vinícius, que já aos 11 anos pareceu estar resignado ao destino vulgar da espécie humana.

ADULTOS EM MINIATURA

São incontáveis as descobertas e confissões que estão registradas no material transcrito. Cada criança demonstrou um universo particular, extremamente autoral, com respeito às suas relações de contato com o mundo dos adultos. Todavia, aquilo que os adultos lhes imprimiram também

ficou evidente, em diversos momentos, em todos os entrevistados. A noção de que eles, como crianças, não *são* ainda, mas estariam em formação para o que um dia serão, pôde ser verificada na fala de todas elas. Precocemente, o adulto do futuro já convive com elas e as estica à noite na cama para que cresçam, como um cavalete medieval.

A relação com o trabalho, que se pretende atividade exclusivamente adulta, manifesta-se nas declarações das crianças que, não só estão sendo preparadas para tornarem-se força de trabalho, como já trabalham, uma vez que essa suposta preparação envolve o aprendizado de, segundo elas próprias, saberes que serão úteis no futuro, em nada guardando relação com sua condição de crianças e sua presença no mundo e no tempo presente. Estado, escola e família, juntos, são as “encarregadas de produzir e reproduzir a ‘futura’ (nos termos destes sistemas de domínio) força de trabalho” (MAGISTRIS; MORALES, 2020, p. 26, tradução nossa).

À pergunta “Por que você vai à escola” seguiram-se justificativas como “ser alguém no futuro” (Isabela), “ter um futuro bom” (Jamilly) e “arranjar um emprego” (Vinícius). Apenas uma resposta dissonante, “pra ver os amigos *também*” (Isabela, grifo nosso), com o requinte de “amigos” ter vindo acompanhado do termo “também”, o que qualifica a ação não apenas como secundária, mas em função da primeira, dependente dela.

A primeira pergunta, surgida da generalização publicada por Piaget, em que o psicólogo confunde jogo com brincadeira e com brinquedo, a mais nova das crianças (Francisco) define de maneira inequívoca:

Brinquedo às vezes é brincadeira com algum brinquedo, mas às vezes brincadeira não utiliza brinquedo nenhum. Às vezes utiliza o corpo físico... Brincadeira é tipo uma coisa que você brinca com alguma coisa. Brinca com seu amigo de pega-pega: uma brincadeira. Você pode fazer uma brincadeira com um brinquedo, tipo jogo de tabuleiro, um exemplo. Brinquedo é uma coisa que você normalmente faz brincadeira com ele ou brinca com ele, tipo, desde sendo uma tábua de madeira ou um robô que, tipo, sabe falar. É um brinquedo.

LAISSEZ-FAIRE, LAISSEZ-JOUER

Não é tarefa deste estudo oferecer respostas, senão apresentar caminhos por onde seguir ou dirigir a atenção. Ao ouvir as crianças, ao permitir-se dar-lhes voz, vê-se emergir do fundo de sua pouca experiência toda a complexidade que o mundo encerra. De fato, a organização social e econômica criada pelos adultos se imprime e manifesta nas almas das crianças, que desde já são obrigadas a conviver com o adulto que serão no futuro, uma espécie de *doppelgänger* fantasmagórico.

No centro dessa organização adulta para crianças situa-se a escola, por sua natureza insuficiente, alienante e hegemônica, fundamentada em uma lógica adultista de produtividade e finalidade. A despeito disso, “as propostas educacionais, embora necessárias, dirigem-se a um nível mais baixo, menos estimulante e portanto menos produtivo” (TONUCCI, 2005, p. 23). A educação bancária se mantém intacta, porque “é o adulto que propõe ao aluno uma parte desse mundo complexo, de forma que a atividade exigida produza o aprendizado desejado com segurança e dentro do prazo.” (TONUCCI, 2005, p. 23).

A organização do trabalho exigida para responder à crise sanitária de 2020 deu carta branca para que a pedagogia corporativa atuasse eficientemente dentro do campo do ensino de crianças, fazendo por tornar o ambiente e momento mais estéreis, reducionistas, adultocentrados e liberais. “A escola, com esta simplificação, com a segurança da sua programação, perdeu totalmente a relação com o prazer e tem que recorrer a um motor muito menos potente e eficaz, o do dever.” (TONUCCI, 2005, p. 23-24).

A fantasia, a imaginação e a brincadeira, motores estes potentíssimos, são descartados como se fossem menos eficientes, o que quer que essa eficiência almeje. A infância não só é anulada como categoria política dentro de sua própria arena, como as crianças, seus atores, são subestimadas. Walter Benjamin reconheceu em 1928 que as crianças

estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que nela é requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas. (BENJAMIN, 2009, p. 104).

A tese das crianças como participantes na construção do mundo é radical o suficiente para tornar-se uma ameaça à ordem social, a qual talvez deva esforçar-se para tratar as crianças como “máquinas triviais”, reflete Jens Qvortrup (2011, p. 207). As crianças deveriam ter o “direito ao brincar” garantido em lei, como fixa Francesco Tonucci no Artigo 31 (2005, p. 206) de sua versão da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU reescrita para crianças.

Responder ao liberalismo hegemônico e tonitruante com sua própria gramática; tomando por base o axioma liberal por excelência; registre-se aqui a proposta que este humílimo educador dá à pergunta que resta sobre como agir a fim de garantir às crianças o direito à infância: *laissez-faire, laissez-jouer*³⁷⁸. Que a mão invisível da imaginação regule seu próprio mundo e corrija seus problemas.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

CORDERO Arce, Matías. **Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños**. Lima: IFEJANT, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, mai./ago. 2010.

MAGISTRIS, Gabriela Paula; MORALES, Santiago (org.). **Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación**. Buenos Aires: Editorial Chirimbote, 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1955.

NEVES, Lucas. Pandemia corou pedagogia corporativa, diz pesquisador da USP. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 20 set. 2020. Disponível em: <<https://folha.com/9pdazl0y>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedos artesanais e expressividade cultural**. São Paulo: SESC, 1982.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

TONUCCI, Francesco. **La città dei bambini**. Un modo nuovo di pensare la città. Roma: Laterza, 2005.

VASCONCELOS, Paulo Alexandre de Cordeiro. O jogo, o brincar: criação. In: PACHECO, Elza Dias (org.). **Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Loyola, 1991, p. 129-142.

378. Do francês “deixe fazer, deixe brincar”.

PROJETO “JUNTOS SOMOS UM SÓ”: EDUCAÇÃO E ARTE COMO TRANSFORMAÇÃO

Marli Maria Bahia de Sousa³⁷⁹

Resumo: Este artigo trata-se de um relato de experiência sobre o projeto “Juntos somos um só”, desenvolvido no componente curricular Arte (Artes Visuais e Música), com estudantes do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental. Tendo como finalidade proporcionar vivências estimulantes e prazerosas que elevassem a autoestima dos estudantes através do conhecimento de si, de suas limitações e ampliando as suas possibilidades, tornando possível o estabelecimento de relações saudáveis e enriquecedoras, este projeto reforça o papel da educação, e igualmente do ensino da Arte, enquanto potencializadoras de transformação.

Palavras-chave: ensino de Arte; autoestima; vivências significativas; práticas pedagógicas exitosas.

1. Introdução

Este artigo trata-se de um relato de experiência sobre o Projeto “Juntos Somos um só”, desenvolvido no componente curricular Arte (Artes Visuais e Música), com estudantes do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Dantas Júnior, localizado na Ladeira dos Fiás, Santa Luzia do Lobato, cuja faixa etária é entre 10 e 17 anos, no ano letivo de 2018.

O projeto “Juntos somos um só” foi elaborado a partir da análise comportamental dos estudantes do Colégio Estadual Dantas Júnior diante de tantos problemas sociais que afligem a comunidade do entorno. Marcada pela pobreza, violência e tráfico de drogas, a comunidade de Santa Luzia do Lobato vive sempre na expectativa da tomada de poder entre facções criminosas, bem como da intervenção da Polícia Militar e, sob essa tensão, vivem os nossos estudantes e suas famílias envolvidas ou não nesse submundo de vulnerabilidade social.

Vivendo nessa aflição, os estudantes acabam por desenvolver um comportamento agressivo, destrutivo e desafiador, comprometendo o processo de ensino aprendizagem, a aquisição de novos conhecimentos e a qualidade das relações interpessoais. O resultado dessa situação conflitante é a falta de credibilidade em si próprio e no potencial que possuem. Desse modo, a maioria dos estudantes vai à escola apenas para cumprir com as obrigações sociais. É comum circular o discurso entre os estudantes que frequentam a escola, porque precisam manter o benefício do Programa Bolsa Família. Nesse universo, são acometidos pela falta de estímulo e ausência de motivação. Tais aspectos de um lado dificultam e, por outro, desafiam a escola para o desenvolvimento de uma formação integral do sujeito, incluindo-se, aqui, a formação cidadã.

379. Mestranda em Música e Graduanda em Licenciatura em Teatro. Especializações *Lato Sensu*: Musicoterapia; Educação Especial e Inclusiva com Libras; Gestão e Coordenação Pedagógica. Licenciada em Música e Pedagogia. Atua como professora de Artes e Música na Rede pública e privada na educação básica e cursos de Graduação e Pós-Graduação, além de Arte Educadora, Musicista, Musicoterapeuta e Palestrante.

O referido projeto foi desenvolvido no turno vespertino e a maioria desses alunos reside na comunidade do entorno da linha férrea, convivendo com a vulnerabilidade social devido às condições sociais e econômicas precárias a que estão submetidos. São crianças e adolescentes com baixa autoestima e conflituosas, carentes de afeto e atenção, porém a comunidade respeita e valoriza a instituição escolar, proibindo a aproximação das facções criminosas no seu entorno.

Como os estudantes possuem baixa autoestima, isso reverbera em dificuldades de aprendizagem escolar, revelando um quadro de defasagem no processo de leitura e escrita, bem como na interpretação de textos, além de não dominarem as quatro operações básicas da matemática, dentre outras limitações que permeiam o processo de escolarização. Ademais, possuem dificuldade de relacionar-se uns com os outros e pouco valorizam a comunidade escolar. Esta realidade complexa e desafiadora, motivou-nos a criação e desenvolvimento do projeto “Juntos somos um só”, cujo objetivo fulcral é elevar a autoestima dos alunos através do conhecimento de si, de suas limitações e ampliando as suas possibilidades, proporcionando relações saudáveis e enriquecedoras, por meio da Arte e de suas possibilidades transformadoras. Afinal, “todas as artes contribuem para a maior de todas as artes: a arte de viver”. (BRECHT, 1957, p.173).

Por outro lado, os estudantes são produtivos, sensíveis e gostam de realizar atividades artísticas e lúdicas. Tem-se desenhistas, pintores, músicos, dançarinos, youtubers. Durante o projeto, reativamos a Rádio Dantas que, nos momentos de intervalo, festividades e culminâncias é utilizada para informar e também como forma de interação e diversão. É sob esse horizonte interpretativo que pensamos a educação: faz-se necessário valorizar as potencialidades dos sujeitos e através delas despertar a curiosidade, a criatividade, o desejo de aprender e pesquisar, a motivação, a interação, bem como a percepção positiva de si e do outro.

Modificando a forma como o estudante se enxerga o outro, é possível promover uma maior compreensão do que é ser sujeito, através da construção de valores pessoais, o desenvolvimento da empatia e a boa convivência. Nessa perspectiva, é possível transformar a escola em um lugar importante e significativo para a formação pessoal e coletiva. Afinal, todo ser humano deve se reconhecer como protagonista de sua própria vida, mobilizando suas potencialidades para a construção do conhecimento e a formação cidadã, de modo a reverberar na própria transformação e da sociedade.

2. O desenvolvimento e resultados do projeto “Juntos somos um só”

Diante do cenário complexo e das condições de vulnerabilidade social a que estão submetidos os estudantes da referida instituição escolar, desenvolvem um comportamento afrontoso e destrutivo, comprometendo o processo de ensino aprendizagem, a aquisição de novos conhecimentos e a qualidade das relações interpessoais. Tal realidade convoca à escola ao desafio de tornar a educação um processo significativo e igualmente transformador.

Para dar início ao projeto, realizou-se uma pesquisa de satisfação com os estudantes, através de um questionário escrito, cujas questões versavam sobre a vida pessoal, a comunidade em que vivem e a escola. A partir da análise desse questionário, realizada pela professora em parceria com a coordenação pedagógica e a gestão escolar, promoveu-se discussões em sala de aula durante duas semanas tendo em vista identificar o que seria de mais relevante para a mudança de atitude e uma convivência mais saudável na escola. Como fruto desse diálogo, que se estendeu também aos estudantes, elaborou-se combinados que foram ilustrados e partilhou-se pequenos textos produzidos pelos estudantes, tal como uma “rede social”. Só após uma reflexão profunda sobre os resultados desse diagnóstico, através de um diálogo entre a professora e os estudantes, resolveu-se criar o projeto

“Juntos somos um só”, para que os alunos pudessem ressignificar a si próprios, a família, os outros e suas vivências na escola, despertando o desejo de aprender, pesquisar e buscar novos conhecimentos.

Tal como já evidenciamos, o projeto “Juntos somos um só” almejou, principalmente, atuar na elevação da autoestima dos estudantes, proporcionando relações expressivas e pertinentes, como molas propulsoras do crescimento integral e o estímulo da esperança para um futuro promissor. Segundo Cavalcanti (2003), a autoestima e a aprendizagem se relacionam de maneira direta, uma vez que as dificuldades do aprender podem provocar uma baixa na autoestima e os problemas de baixa valorização podem reverberar em desajustes e dificuldades de aprendizagem.

Sendo assim, entende-se que a autoestima do sujeito afeta em seu aprendizado.

As pesquisas sobre a autoimagem e o desempenho escolar mostram a forte relação entre a autoestima e a capacidade de aprender. A elevada autoestima estimula a aprendizagem. O aluno que goza de elevada autoestima aprende com mais alegria e facilidade. Enfrenta as novas tarefas de aprendizagem com confiança e entusiasmo. Seu desempenho tende a ser um sucesso, pois a reflexão e o sentimento precedem a ação, demonstrando ‘firmeza’ e expectativas positivas, diferente de um que se sente incompetente, fracassado. (BEAN, 1995 *apud* SOUZA, 2002, p. 19).

Na perspectiva de tornar a escola um ambiente saudável, prazeroso, agradável e atraente para os nossos estudantes, decidiu-se, primeiramente, trabalhar a autoestima, pois esta é uma qualidade pertencente ao indivíduo satisfeito com a sua identidade, ou seja, um indivíduo confiante, respeitoso, digno e que valoriza a si mesmo. Estando satisfeito consigo mesmo, o indivíduo torna suas relações interpessoais mais saudáveis, promove valores e percebe a importância da integração entre pessoas e/ou grupos, buscando soluções para possíveis situações de conflito na sala de aula e na vida cotidiana, o que implica e favorece positivamente no aprendizado. Para Antunes (2007, p. 9):

Relações interpessoais é o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas. É uma linha de ação que visa, sobre bases emocionais e psicopedagógicas, criar um clima favorável à escola e garantir, através de uma visão sistêmica e integração de todo pessoal envolvido, por meio de uma colaboração confiante e pertinente.

Perfazendo esse caminho compreensivo, o projeto “Juntos somos um só” desenvolveu-se em três partes distintas, a saber: 1) “Eu sou assim”; 2) “Eu e minha família”; e 3) “Eu e os outros”. As três etapas da proposta desenvolvida, articuladas entre si, almejaram os seguintes objetivos: a) o desenvolvimento da reflexão sobre si mesmo, reconhecendo-se como um ser importante; b) a valorização da própria identidade pessoal, bem como da própria história de vida; c) o fomento da reflexão sobre a importância da família como a raiz, base da formação humana, ou seja, espaço onde o indivíduo faz a experiência de amar, repartir e crescer; como fonte de educação, amor, respeito e aceitação do outro como ele é; d) a promoção da interação entre os estudantes, através da reflexão sobre a amizade; e) o desenvolvimento da empatia em relação ao outro, de modo a conhecê-lo e se sensibilizar com sua história; f) ampliação da percepção e do sentimento de que humanos com necessidade de afeto, tendo em vista produzir e viver em harmonia.

No decurso do projeto, realizou-se muitas rodas de conversa, socialização de pesquisas e opiniões, apreciação de vídeos e canções, leituras de poemas e textos temáticos, produção de textos individuais e coletivos, produção artística (desenho, recorte, colagem, pintura e atividades musicais),

montagem de painéis integrados e vivência de experiências concretas (dinâmicas, “amigo secreto” e lanche coletivo, além do Transformaê). As atividades foram diferenciadas, inovadoras e lúdicas para favorecer a interação dos alunos com o projeto. Trabalhou-se a diversidade, valorizando cada percepção e opinião, além das criações, produções e exposições, de modo a valorizar cada sujeito como singular e sua elaboração como única e especial. Como previsto nos combinados elaborados coletivamente, os estudantes respeitaram as opiniões dos colegas, em um exercício democrático de fala e escuta, de modo que as aulas foram bastante significativas e igualmente produtivas. A cada encontro uma nova descoberta e o “gostinho de quero mais”.

Alguns obstáculos iniciais, a exemplo do desinteresse, pouco engajamento, indisciplina, relações conflituosas, dentre outros, foram sendo contornados através das produções artísticas individuais cuja apresentação foi sob forma de painel integrado. A partir das produções individuais, estendemos as criações para produções em duplas, trios e depois grupos. O mais significativo foi perceber a interação saudável e a mudança de comportamento dos estudantes no decorrer e após as vivências do projeto. Os depoimentos, a seguir, exploram o potencial transformador dessa prática escolar:

A vivência do Projeto ‘Juntos somos um só’, no Colégio Estadual Dantas Júnior, tem refletido na formação dos estudantes de maneira surpreendente. Durante o primeiro trimestre, após o desenvolvimento do projeto, observei que os estudantes apresentaram mudanças no comportamento, tornando-se mais interativos, participativos, e, sobretudo, mais envolvidos com o processo de aprendizagem. Neste contexto, percebemos o quanto é importante o trabalho interdisciplinar na perspectiva de projetos, pois os estudantes ficam mais motivados em aprender novos conhecimentos. (Sílvia Celeste Ferreira da Conceição, Professora de Geografia e Vice-diretora³⁸⁰ do Colégio Estadual Dantas Júnior, depoimento concedido em 2018).

Participar de atividades interdisciplinares envolvendo Ciências da Natureza e Artes favoreceu o aprendizado significativo e a ampliação do conhecimento de mundo tornando as aulas participativas, prazerosas e bastante produtivas. (Maria Rosa de Almeida Andrade, professora de Ciências da Natureza do Colégio Estadual Dantas Júnior, depoimento concedido em 2018).

Nota-se, a partir dos relatos, a importância do projeto no desenvolvimento dos estudantes, impactando nas relações interpessoais, na interação com o conhecimento e no engajamento dos sujeitos em relação à aprendizagem.

Neste processo pedagógico, objetivando promover atividades significativas, prazerosas e igualmente inovadoras, fez-se necessário a utilização de multimeios – recursos audiovisuais ou meios multissensoriais – veículos para se comunicar uma ideia, questões, imagem, áudio, informação ou um conteúdo qualquer (PARRA; PARRA, 1985). Com isso, o intuito maior foi favorecer o processo de ensino aprendizagem, pois estratégias inovadoras promovem uma maior interação e diálogo entre estudantes e professores, incentivando a confiança, afetividade, autonomia, a socialização, bem como os multiletramentos dos sujeitos.

Nesse universo contemporâneo, marcado pelos multimeios e multiletramentos, tal como argumentam Roxo e Moura (2012, p. 13):

380. Atualmente é diretora da Instituição.

Faz-se necessário que a escola atue na mediação do contato dos alunos com as novas tecnologias e novas culturas, proporcionando uma visão crítica do mundo. Sugere-se envolver na prática pedagógica a diversidade de mídias, culturas e linguagens utilizando-se das novas tecnologias da informação e comunicação, refletindo acerca de inúmeros recursos que vão muito além de textos, imagens, áudio e vídeo, validando a construção de novas formas de aprender e novos significados.

Atividades lúdicas estimulam novas experiências e descobertas, despertando a curiosidade, construindo novas competências e contribuindo para a formação integral dos estudantes além de “garantir a integração social, equilíbrio emocional e atividade intelectual”. (KISHIMOTO, 2000, p. 32).

No percurso do projeto “Juntos somos um só”, dinâmicas de interação, vídeos e músicas, além das produções artísticas favoreceram a compreensão e aceitação de si e dos outros como forma de viver harmoniosamente não só na escola e/ou família, mas na comunidade, bem como em toda a sociedade. Ao discutir sobre o papel da ludicidade na educação, Almeida argumenta e elucida o seguinte:

A educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (ALMEIDA, 1994, p. 41).

Atividades interdisciplinares foram desenvolvidas visando uma compreensão mais ampla de si, do outro e do mundo em que se vive. Produziu-se textos individuais e coletivos, elaborou-se cartazes de divulgação, painéis integrados, despertando nos alunos a curiosidade, a capacidade de criar e a vontade de buscar e construir novos conhecimentos.

Valorizar o indivíduo, elevar a sua autoestima e fazê-lo respeitar-se, compreender-se, sentir-se pleno proporciona reflexão e mudança de atitudes, promove relações saudáveis e favorece a formação de cidadãos críticos e conscientes, evocando o papel e a capacidade transformadora do ser humano, de seu mundo e da realidade que vive.

Dentro da perspectiva de aprender como construção do saber, o ‘Projeto Juntos somos um só’ ao longo do primeiro trimestre no Colégio Estadual Dantas Júnior permitiu observar a interação dos professores envolvidos com as turmas e as atividades desenvolvidas colaboraram no despertar para a aprendizagem e mudança comportamental, estimulando um olhar singular dos alunos, colegas e gestores, certamente. (Anna Patrícia Freitas de Castro, Professora de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Dantas Júnior, depoimento concedido em 2018).

Os resultados obtidos com a vivência desse projeto foi a mudança do comportamento dos estudantes nas suas relações interpessoais, bem como no processo de ensino aprendizagem. Alçar o amor-próprio foi fator relevante para que os objetivos fossem alcançados, pois acreditar em suas potencialidades é um fator importante para a formação pessoal e a transformação individual e coletiva. O depoimento, a seguir, embora longo, merece ser exposto na íntegra, dada a sua relevância para o entendimento da experiência ora relatada:

O ensino das artes nas escolas, em suas diferentes linguagens, é fundamental para a formação integral dos estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino. A arte como Ciência, como manifestação cultural, como objeto de estudo, como prática, como exercício de libertação, [...] torna o currículo mais leve, mais humano, mais afetivo; a aprendizagem mais dinâmica, atrativa e prazerosa e as relações na escola muito mais interativas, sociáveis e cooperativas. Segundo, **Ana Mae Barbosa**, pioneira da arte educação no Brasil e precursora da proposta triangular do ensino da arte, envolvendo a contextualização histórica, a apreciação artística e o fazer artístico, 'é absolutamente importante o contato com a arte por crianças e adolescentes. Primeiro, porque no processo de conhecimento da arte são envolvidos, além da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional, que estão sempre fora do currículo escolar. Além disso, grande parte da produção artística é feita no coletivo. Isso desenvolve o trabalho em grupo e a criatividade'. Essa perspectiva da arte enquanto pensar e agir coletivamente, enquanto manifestações e representações da vida na escola e da escola na vida, retratadas sob diversas formas de linguagens, tem sido ao longo dos últimos anos a tônica do trabalho na disciplina de Arte, no Colégio Dantas Júnior, especialmente sob a batuta da Professora Marli Bahia, arte-educadora por excelência, musicoterapeuta, incentivadora e mobilizadora de saberes junto aos seus estudantes e a toda a comunidade escolar, seja em suas aulas, seja desenvolvendo projetos especiais com suas turmas, ou mesmo no fortalecimento dos laços e contribuições em eventos na escola ou até levando o nome da escola a espaços além. A professora Marli Bahia, leva-nos a conhecer não apenas a Arte enquanto componente curricular ou a música enquanto terapia, mas a sua arte, enquanto educadora, tem nos mostrado que ARTE, ESCOLA e VIDA são elementos indissociáveis e que estes três elementos precisam estar juntos, porque cada vez mais **'Juntos somos um só'**. (Maria Léa Guimarães, Coordenadora Pedagógica do Colégio Estadual Dantas Júnior, depoimento concedido em 2020, grifo nosso).

Os relatos dos alunos, apresentados a seguir, também ratificam a relevância da proposta seu potencial transformador: *"Participar do projeto, escrever sobre nossas vidas, conhecer a nós mesmos e aos outros, me fez acreditar que vir para o Dantas vale a pena e quero continuar crescendo"*. (MAS, aluno do 6º ano, depoimento concedido em 2018); *"Desejo mudar de vida. Não quero acabar morrendo cedo e cheio de bala como alguns vizinhos meus"*. (ESJ, aluno do 8º ano, depoimento concedido em 2018).

No tocante ao desenvolvimento da aprendizagem, avaliou-se o desempenho e a construção do conhecimento dos estudantes através das produções de texto (pesquisas, poemas, notícias) e artísticas (painéis, murais), a participação nas reflexões e discussões em grupo, apresentações orais individuais e coletivas. Do ponto de vista da aprendizagem qualitativa, notou-se que os estudantes aprenderam a se valorizar, a respeitar o outro e a comunidade, bem como ressignificar o papel da escola enquanto propulsora do conhecimento, da melhoria de vida e da formação cidadã.

Aprendizagens significativas através de ações inovadoras e prazerosas, tais como as desenvolvidas no projeto "Juntos somos um só", promovem a busca e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos e vivenciados de forma diferenciada, por meio do diálogo e da escuta, da capacidade de criar, de produzir e se posicionar de modo singular, revelando sua eficácia e eficiência pedagógica.

As atividades propostas foram acolhidas e a participação foi efetiva de tal forma que as ausências dos estudantes às aulas foram mínimas e o envolvimento e o engajamento extremamente notórios. Ideias novas foram surgindo ao longo da vivência desse projeto e aprendeu-se que ao

adentrar no coração dos alunos e deixar-se cativar e ser cativado, pode se configurar em um caminho profícuo para elevar a autoestima dos sujeitos e ensiná-los a valorizarem a si mesmos como sujeito da própria vida, tornando-os capazes de transformar-se em pessoas melhores e agentes de transformação do mundo em que vivem. Nesse sentido, a educação e arte assumem um papel de notória relevância.

A música está presente em todos os cantos, nas ruas, nas festas, nas casas, nas escolas e em todos os momentos da nossa vida. Mas usar a música como forma de inserção de jovens e crianças na educação é uma ferramenta salutar, que tem se mostrado eficaz, como prova todos os dias a professora e musicoterapeuta Marli Bahia, que leva sua arte para o processo de socialização no Colégio Estadual Dantas Júnior, em Salvador. Além do trabalho lúdico que a música proporciona, Marli leva paixão para seu trabalho como arte educadora, educadora musical e musicoterapeuta. Como já diz a própria definição da terapia que se utiliza dos elementos da música, musicoterapia é uma forma de tratar os alunos e pacientes através da arte e do som. Não conheço a fundo o trabalho de outros musicoterapeutas, mas conheço e acompanho de perto o amor e dedicação de Marli Bahia no processo de ensinamento de jovens e crianças que, muitas vezes, não tem perspectiva de um futuro promissor.

Meu desejo é que ela continue levando sua arte e ensinamentos com muito fervor e afinco, capazes de arrebatrar corações e modificar histórias de vida, num ambiente árido, onde muitas vezes não há esperança nem otimismo. Que a música continue sendo capaz de melhorar o humor, a atenção, concentração, a memória e, mais ainda, as lembranças profundas. Que sua arte continue tocando e encantando corações, mas também, salvando vidas. (Osvaldo Lyra, jornalista, editor-chefe do portal Muita Informação, colunista do jornal A Tarde e da rádio Globo Salvador, depoimento concedido em 2020).

3. Considerações finais

Acredita-se que a experiência vivida neste projeto possa se expandir e ser compartilhada entre os Colégios Estaduais, pois obteve-se grandes mudanças no comportamento dos estudantes e na aprendizagem, ressignificando o papel da escola e do ensino da Arte, reafirmando seu compromisso pedagógico, ético e social.

Faz-se necessário encontros mais assíduos sobre experiências vividas no ambiente escolar, troca de ideias e conhecimentos, bem como disseminação de projetos e práticas pedagógicas exitosas para que a escola seja propulsora de conhecimento e igualmente formadora integral do ser, de modo a superar os múltiplos desafios que emergem na educação contemporânea, sobretudo em cenários complexos e desafiadores, a exemplo dos que envolvem vulnerabilidade e desigualdade social. Assim, a escola reafirma sua função social de promover a aprendizagem, a formação do ser de transformação da realidade.

Dentre muitos desafios, é necessário que os professores, inclusive os de Arte, sejam mais valorizados em suas práticas pedagógicas, de modo que o Estado ofereça condições de trabalho adequadas, seja pela aquisição de equipamentos e recursos que favoreçam a qualidade das aulas, seja pela melhoria da estrutura física das salas e da formação mais humana dos funcionários, os quais fazem parte da comunidade escolar. É imprescindível a valorização do professor para que esse sujeito

se sinta sempre motivado a ressignificar aprendizagens, a ser criativo, a continuar estudando e a promover conhecimentos relevantes para os estudantes, cujos impactos recaiam, portanto, sobre a aprendizagem e a formação integral do sujeito, reafirmando o papel transformador da educação e do ensino de Arte na escola.

Referências

- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1994. 120 p.
- ANTUNES, C. **Relações Interpessoais e a autoestima**: a sala de aula como espaço de crescimento integral. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. 72 p.
- BRECHT, B. **Escritos sobre teatro**. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1957. 210 p.
- CAVALCANTI, M. J. A. **Aprendizagem & autoestima**. 2003. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- KISHIMOTO, M. T. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 208 p.
- PARRA, N.; PARRA, I. C. C. **Técnicas audiovisuais de educação**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1985. 204 p.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. 264 p.
- SOUZA, C. M. M. **A afetividade na formação da autoestima do aluno**. 2002. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Pedagogia) – Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade da Amazônia, Belém, 2002.

Apêndice A – Vivências do projeto “Juntos somos um só”



CARTA PARA NEM: NOVO ENSINO MÉDIO

Radamés Alves Rocha da Silva³⁸¹

RESUMO

O objetivo desta Carta é refletir sobre as problemáticas de implementação do Novo Ensino Médio, à luz dos ideais de Paulo Freire (1989,2018), tendo em vista os males criados pelo golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 (PANHO; SARDELICH, 2021) e as atuais reivindicações de revogação. Para efeito de parâmetro das consequências que tais ações provocaram, principalmente nas escolas públicas, apresentamos aqui alguns relatos de experiências em sala de aula, nas disciplinas de Artes e Projeto de Vida, sob a forma de um projeto desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Joffily, localizada na cidade de Esperança/PB, entre os anos letivos de 2022 e 2023.

PALAVRAS-CHAVE

Reforma do Ensino Médio; Políticas Públicas; Revoga NEM.

Prezado NEM,

Espero que esta carta o encontre bem e que esteja empenhado em promover a educação de excelência em nosso país. Gostaria de expressar minha profunda preocupação com a sua implementação e sinto muito ao solicitar sua revogação. Escrevo-lhe sem motivos exitosos e como professor do Ensino Básico de uma escola pública, do Estado da Paraíba, que tem enfrentado e resistido, diariamente, aos horizontes tenebrosos que se descortinam para uma “educação pública de qualidade”.

Inspirado nos ideais de Paulo Freire, que tanto contribuíram para a formação educacional e cidadã de nossos jovens, tomo como exemplo, a proposta dialógica dele ao escrever cartas para os professores da rede pública municipal da cidade de São Paulo, ao assumir como Secretário de Educação, em 1989.

Assim que aceitei o convite que me fez a Prefeita Luiza Erundina para assumir a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo pensei em escrever aos educadores, tão assiduamente quanto possível, cartas informais que pudessem provocar um diálogo entre nós sobre questões próprias de nossa atividade educativa. Não que tivesse em mente substituir com as cartas os encontros diretos que pretendo realizar com vocês, mas porque pensava em ter nelas um meio a mais de viver a comunicação entre nós. (FREIRE, 1989, p.03)

Paulo Freire, renomado educador brasileiro, defendia a importância da pedagogia crítica, participativa e libertadora. Seus princípios baseiam-se na formação integral do indivíduo, na valorização

381. Doutor em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP/2019). Mestre em Artes Visuais pela ECA-USP (2013). Licenciatura em Artes Visuais no CEUCLAR (2013). Especialista em Design da Informação pela Universidade Federal de Pernambuco (2019) e Graduação em Design Industrial pela Universidade Federal de Campina Grande (2006). Atualmente é professor Governo do Estado da Paraíba e na Prefeitura Municipal de Areia/PB. radames.rasilva@professor.pb.gov.br

da cultura e experiência dos estudantes, na promoção da igualdade social e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. A pedagogia freiriana coloca o aluno como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem e estimula o pensamento crítico, a reflexão e a transformação social.

Na proposta dialógica com os professores, Freire (1989, p. 07) nos apresenta na construção do Regimento Comum das Escolas, afirmando que a “escola precisa ser um espaço vivo e democrático onde todas as perguntas sejam levadas a sério, espaço privilegiado da ação educativa e de um sadio pluralismo de ideias [...]” e acrescentando que “o aluno deverá ser o centro das preocupações, à medida do êxito ou do fracasso de nossa política” e que “todo esforço deve ser feito para valorizar, acima de tudo, a relação professor-aluno.”

Ademais, enfatiza que a formação de uma escola pública popular é aquela que atenda, realmente, aos interesses populares, de forma a que todos os agentes gostem de ir para a escola e a sintam como sua, contribuindo na construção dos conhecimentos e da consciência social e democrática e rompendo, assim, com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade.

No entanto, o Novo Ensino Médio, tal como está sendo implementado, parece distanciar-se desses princípios tão importantes. As mudanças propostas, como a flexibilização curricular e a ampliação da carga horária para áreas específicas, contribuem para uma formação fragmentada e insuficiente, desconsiderando a diversidade de interesses e talentos dos estudantes. Além disso, a redução da carga horária das disciplinas obrigatórias, como filosofia, sociologia e artes, enfraquece a formação crítica e humanística dos jovens, comprometendo sua capacidade de análise e participação cidadã, bem como a impossibilidade, para a maioria dos alunos, de conhecimentos fundamentais à vida e para a realização do ENEM, ficando mais evidente neste segundo ano de sua implementação.

Em palestra proferida no Seminário de Educação e Direitos Humanos na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, em 1989, Paulo Freire chamou-nos a atenção para o tratamento fidalgo do conhecimento dentro das políticas públicas, ao tratar a educação em uma dimensão isonômica como direito de todos.

Enquanto o professor elitista orienta a educação como uma espécie de freio para as classes populares e de crescimento para os representantes da elite, um educador progressista, necessariamente, não pode caminhar assim. Portanto, a visão ou a compreensão dos direitos humanos e da educação, dependem de como eu me vejo no mundo politicamente, dependem de com quem eu estou, a serviço de quem e a serviço do quê eu sou um educador. (...) O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode, é reconhecer os limites que sua prática imponha. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que ele faz parte. É reconhecer que a educação não sendo a chave, a alavanca de transformação social, é, porém, indispensável à transformação social. (FREIRE, 1989, p.43-44)

Seria redundante insistir, aqui nesta carta, sobre a realização de debates, com estudantes e membros da gestão das escolas e Secretarias da Educação, a respeito dos argumentos, expostos anteriormente por Freire, e o modo como eles estão sendo ou não implementados?

No livro *Re-cortes das artes visuais: nas entrelinhas da BNCC*, os professores Guilherme Panho e Maria Emilia Sardelich (2021) apresentam uma análise detalhada do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, durante o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016.

Nela fica reforçado o tratamento fidalgo ocorrido, a partir dos interesses de aglomerados da educação, incluindo empresários e banqueiros, que influenciaram significativamente no Movimento pela BNCC, desde seu nascedouro em 2015, tais como: Fundação Lemann (família Lemann), Fundação Roberto Marinho (família Marinho), Instituto Inspirare (família Gradin), Instituto Natura (família Seabra), Instituto Unibanco (família Moreira Salles), Itaú BBA (família Setúbal e família Villela), entre outras “famílias”, que visaram ao mercado dos serviços educacionais relacionados com a formação de professores e a avaliação do Sistema Educacional, em larga escala.

Parafraseando Panho e Sardelich (2021), acrescento que a versão preliminar da BNCC foi iniciada pelo Ministério da Educação, ao compor um comitê assessor e uma equipe de especialistas, formada por 116 profissionais da Educação, entre eles, professores universitários que atuavam em cursos de licenciatura e também por professores de escolas de Educação Básica e técnicos das Secretarias de Educação, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A primeira versão do documento transitou por consultas públicas *on-line* em que parte da sociedade brasileira com acesso à internet pôde informar, apreciar e sugerir modificações. Foi também alinhada por organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e recebeu, ainda, contribuições das entidades científicas, sindicatos e movimentos sociais.

Em 2016, a segunda versão foi discutida em 27 seminários estaduais, organizados pela UNDIME e pelo CONSED. Neste debate público, foram acolhidas críticas e contribuições de todos os setores da sociedade. No entanto, no Governo do Presidente Michel Temer, o comitê inicial foi desfeito e novos conselheiros foram nomeados no Ministério de Educação. Tudo foi silenciado, dentro de uma conjuntura de exclusão, e, em 2017, uma nova versão, com alterações contestadas por diversas entidades, foi divulgada sem nenhuma discussão sobre a formulação referente ao Ensino Médio na BNCC.

A Lei nº 13.415, promulgada em fevereiro de 2017, é que veio alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelecer uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola, de 800 horas para 1.000 horas anuais, definindo uma nova organização curricular com a opção de formação técnica e profissional, a partir de um arranjo com itinerários formativos. O aumento da carga horária, por sua vez, implicou em diversas e profundas consequências e dificuldades para todos os envolvidos.

E, para acentuar as preocupações no que concerne à carga horária na formação técnica e profissional, esta Lei permite aos sistemas de Ensino a contratação de:

(...) profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017).

Segundo Hernandez (2020), “a possibilidade da contratação de profissionais de notório saber na escola, cujo conhecimento será atestado pelos sistemas de Ensino, segue na contramão da valorização da formação e do trabalho docente”. Essa possibilidade pode tornar-se, apenas, uma forma paliativa de Ensino ou mera formalidade, principalmente, para resolver o problema de ampliação da carga horária para o aluno do período noturno, por exemplo, lançando mão dos recursos da modalidade de Ensino a Distância. Possibilita, também, a ampliação da carga horária, seja do diurno seja do noturno, sem a necessidade de recursos para a infraestrutura das escolas públicas.

A ampliação da carga horária cria uma realidade fora do contexto de muitas cidades do interior ou das escolas do campo. Muitas delas oferecem apenas uma única escola do estado para conclusão do Ensino Médio. Logo, o aluno se vê “obrigado” a se enquadrar nestas condições ou a abandonar a conclusão de seus estudos. Cada vez mais, os índices de evasão são altíssimos e a necessidade de busca ativa³⁸² junto às famílias ou responsáveis, cada vez maior. Além disso, a infraestrutura e a parte de recursos humanos no que compete aos técnicos-administrativos não atendem esta demanda.

O efeito da terceirização por parte deles gera ainda maior distância e falta de comprometimento, o que afeta, sobremaneira, a relação de pertencimentos dos alunos e outros junto às escolas, o que impede a todos de contribuírem, efetivamente, nos projetos pedagógicos. Na verdade, escancararam-se os extremos entre as escolas públicas e privadas, visto que as escolas particulares organizam seus currículos, de modo a garantir o estudo de Física, Química, História, Geografia, Filosofia, Arte, Sociologia, Inglês para todos os estudantes, sem as perdas pela redução em carga horária em relação às disciplinas do itinerário. Nesta relação, a carga horária das novas disciplinas, como Projeto de Vida, foi privilegiada com duas aulas semanais.

Ao contrário, nas escolas públicas, muitos professores do currículo clássico se submeteram a lecionar as “novas disciplinas”, sem exigência de formação específica, na tentativa de evitar complementar a carga horária em outras escolas e, assim, não enfrentar o deslocamento. Durante os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, a intensa propaganda neoliberal, possibilitou a você, NEM, um caráter inovador e flexível, com amplas possibilidades de escolha dentro do currículo desenhado pelas trilhas do itinerário formativo. No entanto, temos visto divulgadas nas redes sociais, contribuições de eletivas com formatos duvidosos como: “Meu Mundo Pet” e “Brigadeiro Caseiro”.³⁸³

Figura 01 – No Novo Ensino Médio, 2º ano de implementação



Fonte: Instagram @prof.martim, 2023

382. **Busca Ativa Escolar.** Disponível em: < <https://buscaativaescolar.org.br/> > Acesso: 23 jun 2023

383. O GLOBO. **Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de ‘O que rola por aí’, ‘RPG’ e ‘Brigadeiro caseiro’.** Disponível em: < <https://exame.com/brasil/apos-reforma-do-ensino-medio-alunos-tem-aulas-de-o-que-rola-por-ai-rpg-e-brigadeiro-caseiro/> > Acesso: 20 jun 2023.

No atual governo do presidente Lula, apesar da manifestação de diversas entidades, você, NEM, ainda não foi revogado, pois o governo federal apenas suspendeu a implementação do Novo Ensino Médio para realizar uma consulta pública. Até o momento, entretanto, foram somente 7 mil respostas, em um universo de mais de 8 milhões de estudantes e mais de 500 mil docentes e técnicos(as).

No ano letivo de 2022, tive a experiência de lecionar a disciplina de Projeto de Vida em uma turma da Educação de Jovens e Adultos, no período noturno, para complementar a carga horária mínima na escola. De acordo com o entendimento que tive da ementa, realizei com os alunos muitos bons e valiosos momentos de reflexão. No entanto, apesar de minha sólida formação profissional, sem a formação específica, nem sempre pude contribuir para ajudar os alunos no âmbito socioemocional. Além disso, em alguns relatos pessoais dos alunos, foram verbalizados discursos de se sentirem invadidos ao colocarmos em discussão assuntos subjetivos e pessoais. Ocorre, também, para que a disciplina seja efetivada, algumas instituições procuram convidar aquele professor que revela mais desenvoltura em sua área, ou atua na base do improviso, ou procura acertar na escolha de um livro didático, como o primeiro recurso mais acessível para um entendimento da ementa. Imagine você, NEM, como devem ter sido muitas das aulas daqueles professores só com notório saber!

Desenvolvi meu trabalho, recolhendo três exemplares distintos do livro didático de Projeto de Vida (PEREIRA, 2020); (CAMPOS, MELLER, 2020); (ORMUNDO, SINISCALCHI, AGOSTINI, 2020), os quais, todos são organizados em um único volume, para contemplar as três séries do Ensino Médio. O que me deixou mais inquieto é que todo o conteúdo ou habilidades ou objetivos de aprendizagem apresentados estão respaldados em propostas que já são trabalhadas de forma metodológica e sistematizada, nos componentes curriculares da área de Linguagem, principalmente em Arte e Língua Portuguesa, tais como: identidade, autoconhecimento, biografia ou diários, sempre culminando em estudos de autorretratos e nas referências das biografias de artistas.

Para mim, no entanto, *Projeto de Vida* deveria ser um investimento para toda a vida escolar e seus agentes envolvidos, desde a chegada de psicólogos e assistentes sociais, construção de espaços verdes de socialização e oralidade, investimento na área cultural e artística como teatro, música e dança, bibliotecas, ginásios esportivos e laboratórios. Mas, quando olho para muitas das realidades escolares, no interior das nossas cidades do nordeste, observo que não há o básico do mínimo; exagerando no pleonismo: água e pia para lavar as mãos, um banheiro acessível, um refeitório ou uma merenda reforçada para aqueles que nas escolas integrais vão passar o dia inteiro, os quais aguardam, também, a esperança da única refeição diária, já que em casa isto não lhes é garantido.

Em relação ao Ensino de Artes, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) entra em contradição, ao reduzir todo um campo de conhecimento como componente curricular da área de linguagens, junto com Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. Este agrupamento permitiu um entendimento errôneo e, como consequências, docentes de outras áreas podem assumir ou coordenar formações e salas de aulas de artes, ou então, as escolas burlam a obrigatoriedade, deixando as ARTES serem meros complementos de outras disciplinas, pois não consideram Artes Visuais, Música, Teatro e Dança como disciplinas, mas, apenas, como subcomponentes de uma vaga disciplina chamada ARTE no singular.

No ano de 2016, uma vasta campanha organizada pelos arte-educadores, denominada “Todos pela Arte/Educação”, motivada pela exímia professora Ana Mae Barbosa, referência na área, realizou um abaixo-assinado com as seguintes sugestões: retirar a palavra Arte no singular como nome da disciplina e considerar Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, cada uma como disciplina. É preciso enfatizar que cada linguagem das artes é uma habilitação específica de anos de graduação, em curso superior, e que, no documento em vigor pela BNCC (2018), todas são tratadas, apenas, como unidades temáticas.

Em decorrência, nos concursos públicos para o Ensino Básico, a polivalência vem sendo inserida, deliberadamente, e, por causa da abertura das poucas vagas, que abrangem as quatro habilitações e a prova específica, o profissional fica prejudicado, porque lhe falta conhecimento de áreas que não fazem parte da sua formação. Esta situação corrobora o entendimento, por parte das esferas administrativas, como secretarias de educação e coordenações pedagógicas, que, assim como os livros didáticos de arte, adotados na maioria das escolas, contemplam as quatro linguagens, este candidato também desenvolverá um projeto que abranja a todas.

A Escola Irineu Joffily, completou agora em 12 de junho, 91 anos de existência. É imensurável a sua contribuição na formação dos seus cidadãos, posto que cresceram juntos, já que a diferença de idades com a cidade de Esperança/PB é de apenas 07 anos. Estou no segundo ano letivo, na Escola, e sou o primeiro professor concursado e formado na área específica de Artes, com habilitação em Artes Visuais.

Já desde o ano passado, venho realizando adaptações em espaços físicos, em processos didáticos-pedagógicos e fazendo outros “malabarismos”, na tentativa de realizar um trabalho de qualidade e que aborde ou contemple o mínimo possível das referências da Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais, de Ana Mae Barbosa (2010). Para ilustrar, trago a você, NEM, um trabalho, ainda, em desenvolvimento, com as turmas da 1ª série do Ensino Médio, o *Projeto Pedro Américo, 180 anos de um gênio*. Objetivando construir atividades em alusão ao aniversário do artista paraibano, oportunistei revisitar e vivenciar o seu talento, em todas as facetas criativas que ele percorreu, como um polímata de sua época e em nossa contemporaneidade.

As estratégias metodológicas foram desenvolvidas entre atividades síncronas, com aulas expositivas e dialogadas em ateliê adaptado, e incluíram reflexões em grupo, leituras e análises de imagens e textos que permitiram o contato com a produção do artista Pedro Américo, aspectos consolidados e experienciados, por sua vez, em atividades práticas individuais e coletivas. Os encontros por séries do Ensino Médio são de 40 minutos e, apenas, uma vez por semana. As práticas artísticas, realizadas de forma contínua e processual, aproveitando, ao máximo, tão curto tempo, têm intenções de culminar com a socialização e a mediação expositiva, em murais interativos pela escola, promovendo um riquíssimo espaço de oralidade para aprimorar a escuta e a fala, bem como apreciar e valorizar a produção individual e a coletiva, sistematizar os conceitos, afinar os olhares e valorizar as competências e as habilidades.

Figura 2 – Contextualização e leitura de imagens da vida e obra do artista Pedro Américo



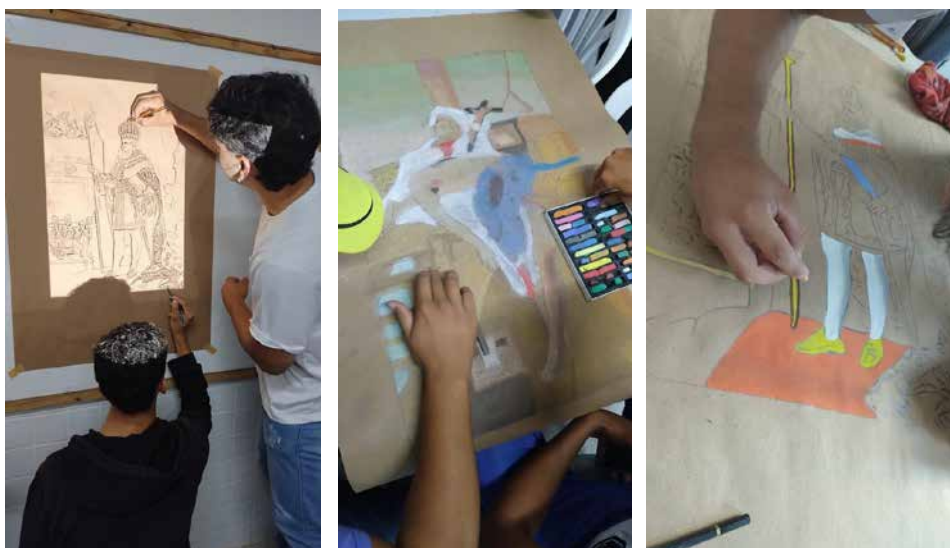
Arquivo pessoal do autor, 2023

Figura 3 – Aula de Campo com visita ao Museu Casa Pedro Américo na cidade de Areia/PB



Arquivo pessoal do autor, 2023

Figura 4,5,6 – Interpretações de obras do artista Pedro Américo



Arquivo pessoal do autor, 2023

Para muitos alunos, esta foi a primeira experiência sistematizada, a qual foi conduzida com tutoriais acessados em seus celulares; através do uso de lápis grafites, ampliação e interpretação de algumas obras selecionadas do artista, pigmentados com giz pastel seco, em papel kraft. Sabe, NEM, este é um mero exemplo do que pode ser feito, de qualidade, com alunos que nunca fizeram um desenho em qualquer aula de Artes de sua vida. Acredito, de coração, que os resultados contribuirão para uma melhoria tal no processo de ensino e aprendizagem, que terá como efeitos minimizar a evasão escolar e consolidar a participação ativa e criativa dos alunos, mesmo mediante problemas como falta de repertório em prática artística, tempo inadequado em sala de aula para desenvolver processos artísticos contínuos, adaptação de espaços físicos como ateliê e de materiais ainda insuficientes.

Mas que seja, também, a oportunidade de promover o sentimento de pertencimento e de povoamento ao/do espaço escolar, gerando vínculos afetivos, por experiências compartilhadas, por memórias e lembranças divididas com os pares. Mesmo com boas expectativas, ressalto uma fala de

um aluno que me deixou inquieto durante estes processos, ao dizer: “professor, não fale muito hoje para dar mais tempo de a gente pintar”. Isto é revelador demais, não é, NEM? Realmente, numa única aula na semana, de apenas 40 minutos, é preciso um esforço hercúleo para otimizar o tempo entre: distribuição dos materiais, recuperar os procedimentos da aula anterior, orientar individualmente ou nos grupos os processos de desenho e pintura, os conceitos de luz, sombra, esfumado, entre outros, porém, minar o que também é muito importante, o diálogo.

Acredito muito na pedagogia da escuta, e este momento de relações afetivas por meio do diálogo não pode ser experienciado, é nos tirado, embora reconheça, também, o desejo sedento do meu aluno querer se expressar artisticamente. Outro aspecto que me inquieta sobre como lidar com o tempo é a inconclusão dos trabalhos. Tem sido recorrente o sinal tocar, interrompendo bruscamente a atividade dos alunos, bem quando estão imersos na terapia dos materiais, nas decisões em grupo durante a interpretação das obras do artista, nas descobertas das possibilidades dos materiais em uso. E por esse motivo, já concluindo os dois primeiros bimestres deste ano letivo, nenhum trabalho ainda foi concluído. Assim, por mais inédito, lúdico, promissor, convidativo que seja, estas interrupções vão cansando e distanciando as expectativas do “resultado final”.

Nesta dimensão, não é que ignore o pensamento de Paulo Freire (2016), ao falar de “o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais”. Concordo, plenamente, com ele. Mas é muito frustrante, tanto para mim quanto para meus alunos, por falta absoluta de tempo, não podermos ver a conclusão das produções em tempo apreciável.

Poderia dizer “por fim”, mas, infelizmente, precisamos pensar em que fim, NEM.

Ainda, ficam muitos aspectos não contemplados nesta carta, mas, para terminá-la, cito o professor e cientista político Daniel Cara, que faz um alerta acerca de possíveis consequências drásticas:

(...) se nada for feito, num futuro bem próximo pagaremos um preço alto por esse desmonte da escola e das políticas públicas em educação. O esvaziamento da escola por políticas como a reforma do Ensino Médio facilita a ocorrência de casos como o ataque à Escola Estadual Thomazia Montoro, em São Paulo, que resultou em uma morte e cinco feridos. O estudante era de Ensino Fundamental, mas sem dúvida que a lógica de esvaziamento de políticas para públicas colabora com esses ataques, mobilizados pelo extremismo de direita.³⁸⁴

Além disso, NEM, para infelicidade e exclusão de grande maioria dos estudantes pobres, o MEC do atual governo está quase paralisado e, ainda, defende o atual NEM e parece estar dando cartas num jogo que era para ser do poder público, quando, na verdade, quem está com o pé fora da escola, burocratas de fundações e associações empresariais, têm sido “os da vez.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditando que a educação deva ser um processo emancipatório, capaz de desenvolver o senso crítico, a consciência social e a capacidade de transformação de cada uma das crianças e jovens brasileiros, é essencial que nossas políticas educacionais estejam alinhadas com os ideais que

384. SANTOS, João Vitor. **Novo Ensino Médio e as estranhas relações entre governo, fundações e associações empresariais. Entrevista especial com Daniel Cara.** Disponível em: < <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/627472-por-tras-do-novo-ensino-medio-as-estranhas-relacoes-entre-governo-fundacoes-e-associacoes-empresariais-entrevista-especial-com-daniel-cara> > Acesso: 23 jun 2023.

valorizam a interação entre educador e educando, a contextualização dos conteúdos, a construção coletiva do conhecimento e a promoção da igualdade de oportunidades.

Diante disso, solicito que seja revogada a implementação do novo ensino médio e que se promova um amplo debate com a participação de educadores, estudantes, pais e demais atores envolvidos no processo educacional. É fundamental que ouçamos as vozes daqueles que serão diretamente impactados por essas mudanças, a fim de construirmos uma proposta educacional mais inclusiva, participativa e coerente com os princípios brasileiros-freirianos.

Acredito que, juntos, podemos promover uma educação que seja verdadeiramente transformadora e que prepare nossos jovens para os desafios do século XXI, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Finalizo esta carta, na esperança, na luta e na resistência de que precisamos todos pressionar o governo federal para reverter os retrocessos impostos ao processo de ensino e aprendizagem pelo Novo Ensino Médio. Desde já, agradeço sua atenção, NEM, e desejo que você renasça, em breve, em uma roupagem contextualizada, significativa e que realmente tenha condições e estrutura para contribuir com a formação dos nosso jovens brasileiros.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.) **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- HERNANDES, Paulo Romualdo. **A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio**. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/?lang=pt#> > Acesso: 20 jun 2023.
- MELLER, André; CAMPOS, Eduardo. **Caminhar e Construir: Projeto de Vida**. Ensino Médio Volume Único. São Paulo: Saraiva, 2020.
- ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane; C D'AGOSTINI, Ana Carolina. **Se liga na vida**. Ensino Médio Volume Único. São Paulo: Moderna, 2020.
- PANHO, Guilherme; SARDELICH, Maria Emilia. **Re-cortes das artes visuais: nas entrelinhas da BNCC [recurso eletrônico]**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Meu Projeto de Vida: uma aventura entre sonhos e desafios**. Ensino Médio Volume Único. Canoas, RS: Tulipa, 2020.

COMEDORA DE LÁPIS E AS RELAÇÕES ENTRE ARTE, CLÍNICA E EDUCAÇÃO³⁸⁵

Rita Tatiana Gualberto de Almeida³⁸⁶

Resumo:

O texto pretende refletir sobre a relação da criança com a escola, a partir da importância do desenhar e escrever como reconhecimento do eu. Para isso suas bases partem dos autores (ANZALDÚA, 2021), (DELIGNY, 2018) e (NOGUEIRA, ALVES, 2020), provocadores para pensar questões sobre a alteridade e as relações da criança e adulto. É um exercício autoetnográfico e apresenta o caso da comedora de lápis, para tratar das reflexões entre escola, arte e clínica, apontando para a escuta e o manejo de experiências abertas ao tempo do narrar, imaginar e brincar.

Palavras-chave: Criança, Devir, Educação, Clínica, Arte.

Introdução

Quem escreve e narra sobre o seu devir é uma *criancista*, como diz Nogueira e Alves (2020, p. 538), “o termo remete à ideia simples de gente adulta que aprende com crianças, valoriza culturas infantis e investe em sua própria infância - a capacidade de brincar, narrar e imaginar”. Pensar a educação partir dessa tríade brincar, narra e imaginar, permite aproximar crianças e adultos para colocar em debate as hierarquias de aprendizado, desabilitando a educação bancária³⁸⁷.

O adulto criancista dialoga com o conceito de devir criança, aposta na relação política de adultos que compreende a importância política de manter contato com as suas infâncias e de lutar pelos direitos e espaço das crianças. Nas minhas experiências como criança, e agora como arte educadora, ativar este modo de estar no mundo é uma forma de criar possibilidades de diálogo mais próximo com dificuldades que crianças enfrentam quando adentram ao mundo escolar.

O que venho narrar a vocês nestas linhas é o que percebo ser o começo dos atos de linguagens que serão importantes marcadores para as crianças nas escolas: escrever e desenhar. Narrarei a partir de minhas memórias de infância as vicissitudes do percurso, e por vezes continuam presentes nas minhas questões como artista e pesquisadora no campo das infâncias.

Hoje, como pesquisadora, me pergunto: Escrever em contato com o quê? Escrever para quem? E sobretudo para quê e por quê? Parece ser um momento de confusão. Escrevo na tentativa de afirmar o que não é a pesquisa, ou que quem escreve é uma interlocutora confusa, contudo atenta e empenhada na necessidade de seguir um percurso de estudos. Perco a necessidade de manter um

385. O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPq) no.141107/2022-7.

386. Doutoranda em Psicologia Clínica (PUC-SP) no Núcleo de Subjetividade, mestre em Artes Cênicas (UFRN/2019) e bacharel em Comunicação das Artes do Corpo (PUC-SP/2008). Foi arte educadora no Programa Fábrica de Cultura na cidade de São Paulo e Artista Orientadora no Programa Vocacional na área Dança e Artes Integradas. É performer e desde 2015 realiza o projeto Laboratório de Performance para/com Crianças. E-mail: ritataticavassana@gmail.com

387. Paulo freire

fluxo e engasgo, e nessa pausa acidental, envergonhada, a memória volta e o deslocamento surge, para retornar e revoltar-se sobre o ato de escrever.

O constrangimento da escrita nasce com a ida à escola.

A criança, fechada em um mundo, não conseguia se comunicar com os colegas de turma, muito menos com as professoras.

Escrever era fazer do dedo que escreve um ímã para o medo, em um corpo já tomado pelo medo de ditados exaustivos, em que o acerto seria um alívio, e assim um prazer bem recompensado — já que não haveria ofensas, nem puxão de cabelo, nem tapas na cabeça, e não ouviria os insultos racistas que a professora proferia a seus colegas de classe negros. A criança não desistia, errava e ganhava atenção, mesmo que a atenção se desdobrasse em atos cruéis como sentar ao lado da professora que afirmava: “essa criança é muito dispersa; por isso, erra”. Quanto mais perto, mais medo, quanto mais medo, mais erro, quanto mais erro, mais insulto.

A professora, então, pediu à mãe que levasse a criança ao médico. “A criança nada tem”, disse o médico. Então pediu que a trocasse de escola — a criança é inadequada, a professora tem uma didática muito generosa, e não poderia continuar com aquela criança sem sucesso escolar. A mãe seguia insistindo, acreditava que o rigor da professora iria conter a desobediência da filha — até porque a outra escola pública era muito distante...

Mas, mesmo esta escola sendo próxima, o caminhar até ela era longo. Embora o trajeto durasse cerca de dez minutos, era uma jornada longa para a criança — será que ela pensava em não desistir? Muitas e muitos desistiram ou tentaram a fuga em um trabalho perigoso que matou algumas tantas e outros tantos no tráfico...

Para a criança, também era parte do constrangimento ler em voz alta. Ouvir sua voz e não a reconhecer é o mesmo que ver a própria letra e não a reconhecer. Era estranho como a criança não conseguia escrever, mas ela tudo lia — um mistério que ninguém compreendia.

Talvez, em algum momento, acontecesse a conciliação do eu que pudesse fazer dos dedos que escrevem um amuleto de bravura.

O propósito deste texto, portanto, é, por meio de um breve exercício autoetnográfico, refletir sobre a relação da criança com a escola a partir da importância do desenhar e escrever como reconhecimento do eu. Para isso, apresento o caso da comedora de lápis e em seguida apontamentos a partir dos autores Gloria Anzaldúa e Fernand Deligny, provocadores para pensar questões sobre a alteridade e as relações da criança e os adultos.

A comedora de lápis

O gosto, a textura, a sensação de perceber os dentinhos pequenos apertando a madeira do lápis. Passar o dedo e ver a marca dos dentes desenhada na madeira. Ir aos poucos, com as dentadas, construindo outro corpo para o lápis. Um corpo que, levado à boca e devolvido a sua função de riscar o papel, resolve a palavra.

A criança faminta, com ânsia de ligar letras entre si, de fazer o que sai da boca materializar-se em um desenho ortográfico correto, faz da ferramenta um alimento. Na verdade, a criança tem curiosidade em entender melhor como o lápis sabe escrever tão bem. Do que é feita, afinal, a palavra? O lápis sabe do que é feita a palavra? O lápis, que é feito só de madeira e grafite?

A criança, então, come o lápis até desnudá-lo por inteiro. Abre seu corpo ao meio e verifica as entranhas do lápis, o grafite. Mas onde está a palavra que mora dentro do lápis? Como é possível o lápis saber mais sobre as palavras se quem diz é a boca?

A criança troca de lápis e continua sua jornada de mordidas e tortura: “Vamos lápis, me conte qual é o seu segredo. Como consegue juntar as letras que saem da minha boca e desenhar palavras?”

A palavra na ponta da língua, mas não sai, a boca reconhece o lápis, que reconhece a palavra que está na ponta do lápis, mas não desenha. No equívoco do desenho, desenha outra letra, outra palavra, outra coisa.

Comedora de lápis, comedora de mundos.

Tudo passa pela boca da criança.

A infância incorpora tudo que está no seu trajeto. Exu é um heterônimo da infância, isto é, uma maneira dela expressar-se. Exu elucida o sentido da infância, um modo brincante de habitar o mundo. Por isso, por onde Exu passa as coisas são devoradas por um desejo de conhecer. Exu é a vida em estado de infância, isto é, curiosidade pelo mundo. O ato de comer tudo indica o desejo por descobrir o sentido das coisas. (NOGUEIRA, ALVES, 2020, p. 538).

Certa vez, a criança estava sentada na sala de aula e foi surpreendida por um exame de matemática; percebe que, ao seu redor, os colegas de sala também não lembravam disso, e provavelmente não haviam estudado. Nesse dia, a criança estava inquieta, e a sala, bem agitada.

O professor começou a distribuir a prova, e os colegas de sala, cada vez mais eufóricos, diziam: “o que eu vou fazer agora, eu não estudei”. A criança se viu cercada de outras crianças aflitas que perguntavam a ela: “qual a resposta da questão um?” Outra sussurrava bem perto do seu ouvido: “você poderia me ajudar e passar todas as respostas da prova? Te pago um lanche.” A criança olhou para trás, mirando com cara de espanto o colega que havia lhe feito tal proposta. Mas, com um susto de pavor, voltou rápido a olhar para a frente, pois lembrou-se do professor. Olhou para a mesa dele, que estava às voltas com muitos papéis, e assim continuaria por muitos minutos. De repente, algo quente tomou o corpo da criança, ela se insurgiu. Levantou da cadeira e arrumou suas coisas. Só aí o professor olhou para a sala, e disse para a criança em um tom conciliador: “Melhor você sentar.” A criança respondeu: “Não, eu vou embora para minha casa.” O professor se levantou da cadeira, foi até a frente da lousa, no centro da sala, e, com um tom ameaçador, disse: “Você está no meio de uma prova, se você não fizer essa, não vou aplicar outra.”

A criança olhou ao redor, todos os colegas olhavam para ela, seu corpo ficou mais quente, o coração acelerou, a perna tremeu, tinha vontade de gritar, mas não gritou. Olhou para o professor e vestiu sua mochila. Saiu pela porta e a fechou, batendo com força, fazendo um barulho ensurdecedor. Andou apressada pelo corredor interno em direção à porta da escola, saiu pelo portão para rua, sem nenhuma abordagem, sem ninguém notar que ela saía em um horário incomum, e sem estar acompanhada de um adulto. No caminho para casa, pensou: “Não quero nunca mais voltar para a escola.” Nesse caminho meditativo, ela continuou a pensar na sala agitada, em seus colegas pedindo ajuda, no professor, um homem branco, gordinho, de olhos azuis, bonachão, que falava e nenhuma criança o entendia. Por que ele fez essa surpresa sem graça de aplicar um exame sem combinar com a sala? A criança se debatia com a dúvida: por que precisamos provar um conhecimento que nem pedimos?

A criança e a escuta.

Para percorrer esse caso, me aproximo mais especialmente de dois autores, Fernand Deligny e Gloria Anzaldúa.

Glória Anzaldúa é uma mulher desobediente, e por consequência perigosa. Ela desafia o medo, convoca outras mulheres para o campo em disputa do colonizador; ela é uma sacerdotisa em um ritual de bruxaria, usa letras para o seu feitiço, desata nós em busca de uma linha fuga.

Estou com Glória e outras mulheres que não sabem como ou por que escrever, mas pensam que podem, e mesmo não sabendo, o fazem.

As crianças quando estão iniciando o caminho da escrita, não sabem que podem, há uma relação de poder da palavra do adulto, a forma da letra que vai de bastão para cursiva. A cursiva é uma letra com mais valor, nela a criança mostra que alcançou um fluxo; a coordenação entre as palavras se torna uma conquista de pensamento e compreensão do mundo escolar, o mesmo se passa ao desenhar sem tirar o lápis do papel e com uma linha grande construir um mundo.

No entanto, este é o momento preciso para iniciar os caminhos de uma alteridade e de alcance do que a criança pode. Incentivada pelo lápis, ela pode desbravar o seu mundo, mas o que a escola nos apresenta em primeiro plano é a relação do eu com o outro. Como seria se desde o início a escrita de uma criança se colocasse próxima à sua identidade, sem problematizar, por exemplo, desenho da letra com valores ou destaque de aprendizagem? O que podemos aprender com as crianças sobre “a cantoria das palavras no seu corpo”? (ANZALDÚA, 2021, p. 53)

Ficar por horas sentado em uma cadeira, pode inibir a cantoria dos corpos que, na infância, é potência para criar relações de aprendizado. Mover o corpo está para além de construir coordenação motora: para muitas crianças as aproxima delas mesmas, do que elas podem pensar e transformar, desde o desenho que corre pela folha até as palavras que vão criar frases e sentidos.

O tempo é aliado da experimentação, tanto para a criança como para o adulto, ter serenidade de expandir a linha do tempo cronológico e compreender as necessidades de criar encontros abertos, possibilita escrever e desenhar novas formas estabelecendo uma conversa entre espaço-tempo em virtude de uma construção coletiva.

Um educador propositivo que está atento ao diálogo com o tempo estendido, à constante reelaboração do imaginar e do narrar, e tem na escuta do desejo da criança um guia para, construir experiências em conjunto, se aproxima das ideias de alguns educadores artistas, mas o que narro hoje está conectado com um pensador: Fernand Deligny.

Poeta, educador e artista, Deligny, assim como eu, gostava de fazer filmes curtos com seus alunos e companheiros de arruaça. Nas oficinas e experiências com arte, andava com pessoas estranhas e gostava de uma boa briga. Evitava a gaiola do ensino formal, e fazia travessias inusitadas com os pequenos e grandes desobedientes.

Recentemente, me aproximei de Deligny, mas ele poderia ser considerado um amigo de longa data. Poderia ter trabalhado em alguma instituição de cultura que atende crianças em situação de vulnerabilidade na periferia de São Paulo, ou, quem sabe, poderia ter sido um coordenador pedagógico de algum programa bacana, desses ligados ao governo, engajado em projetos que resistem e persistem em sua existência.

Apesar dos anos de distância, me afeiçoei a Deligny como aquelas crianças que querem fazer amizade com a criança mais popular da escola, mas não sabem como, ou ainda ter uma amiga/amigo imaginário para conversar. De fato, ele me ajuda a imaginar outra forma de pensar minha atuação com crianças e adolescentes, e tem me levado a pensar, inclusive, outro modo de organizar a escrita. Assim, poderíamos entender desenho como uma escrita mínima, pois nele há palavras, é uma porta para a criança narrar seu mundo, e quando uma criança narra seu desenho, a escolha das cores, cabe a nós *criancistas*, aprender a ficar com nossas impressões e escutar o que a criança conta. “Um desenho infantil não é uma obra de arte: é um chamado para novas circunstâncias” (DELIGNY, 2018, p. 125).

Um bom escutador na arte, na educação ou na clínica é capaz de propor, ou criar em conjunto boas circunstâncias e assim “se debater com todas as inércias” (DELIGNY, 2018, p. 125). As resistências são apontamentos para gerir experiências e convites para movimentos e cantorias das palavras.

Considerações finais

As crianças temem os exames, seja na escola, seja no médico. A angústia e a ansiedade tomam conta do corpo quando o assunto é resolver problemas valendo nota, a verificação de resultados, que podem não estar corretos, que podem não corresponder a uma expectativa que está dentro das normas, seja as médicas, seja as escolares. É a preocupação que causa pesadelos.

Os adultos pensam que as crianças não têm preocupações, que eles se preocupam com as crianças, quando, na verdade, o que as crianças querem é que os adultos se ocupem delas, para que elas possam também não se *pré*-ocupar, ou seja, não antecipar a ocupação. A questão está na ação de estar e ocupar, com as crianças, o tempo da infância. Assim, elas não terão tanta preocupação em passar nos exames com a melhor nota possível. Sim, porque até isso é uma preocupação de uma criança que deseja corresponder à adultidade³⁸⁸, seres que estão com os seus desejos capturados, pessoas que não aceitam o tempo das narrativas, do imaginar e brincar

Um corpo em contato com tempo generoso da natureza, da roça, do brincar, do imaginar, narra suas descobertas por meio de experiências singulares, e por vezes sem obedecer à forma estruturante exigida no ambiente da escola provoca a construção de outros ambientes. A mediação de adultos empenhados em suas funções de escutador e *criancista*, por vezes conseguem manejar as boas circunstâncias, e não privar as crianças de seu caráter habitual³⁸⁹.

Referências

ANZALDÚA, Glória. *A vulva é uma ferida aberta e outros ensaios*. Trad. Tatiana Nascimento. Rio de Janeiro: Bolha, 2021.

DELIGNY, Fernand. *Os vagabundos eficazes: operários, artistas revolucionários: educadores*. Trad. Marlon Miguel. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Exu, a infância e o tempo: Zonas De Emergência de Infância (ZEI). *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, n. 48, p. 533-554, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/qu aestio/article/view/4062>>.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 31, p. 53-70, mai.-out. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28256>>.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. *Momento: diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3100, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806>>.

Videografia

Renato Noguera: Circulo da Infância 2019 - A Poética da Infância em afroperspectiva. Disponível em: <https://youtu.be/v2Namfxv328->

388. “A palavra adultidade é um neologismo criado por essa criança de oito anos que anunciava a tristeza e a chatice, ela explicou que adultidade é como gente adulta manda no mundo, acabando com a brincadeira [...] adultidade é justamente isso: desejo de não mudar, não aceitar o tempo. Ora não aceitar o tempo é o que impede a brincadeira e acaba com a narrativa.” (NOGUERA, ALVES, 2020, p. 538).

389. Ibidem, p. 43.

A VIVA FLOR DO BREJO: MARGARIDA MARIA ALVES COMO MOTE PARA A PESQUISA E A CRIAÇÃO ARTÍSTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Sinésio da Silva Bina³⁹⁰

Resumo: Este trabalho busca fazer um relato reflexivo sobre a experiência de tomar como mote a vida e o legado de Margarida Maria Alves para o desenvolvimento de dois projetos: uma pesquisa com o intuito de eleger fatos relativos à sua trajetória, a fim de compor uma dramaturgia em homenagem a ela, e a montagem de um espetáculo teatral também em sua homenagem. Os projetos foram realizados em 2022, vinculados ao Instituto Federal da Paraíba, campus Catolé do Rocha. Margarida Maria Alves nasceu em Alagoa Grande - PB, em 05 de agosto de 1933. Desde criança, começou a trabalhar como agricultora. Integrou-se à luta em defesa dos direitos dos trabalhadores rurais, participando do Sindicato de sua cidade durante 23 anos, sendo 12 deles como dirigente. Atuou também na defesa da educação popular e da reforma agrária. Sua luta destemida incomodava os usineiros e os latifundiários do brejo paraibano e, por causa disso, foi cruelmente assassinada, na porta de sua casa, em 12 de agosto de 1983. O dia de sua morte passou a ser considerado o Dia Nacional Contra a Violência no Campo e pela Reforma Agrária.

Palavras-chave: Margarida Maria Alves, dramaturgia, teatro na escola, sindicalismo.

*O latifúndio assassino
com a morte se amortalha
pois sangue que cai na terra
cria raiz e se espalha
num grande grito de guerra
Terra! Terra! Terra! Terra!
para quem nela trabalha! (José Flávio)*

Prólogo

O nome semeado

Na minha adolescência, vivida durante a década de 1990, em uma cidade do interior de Minas Gerais, uma das minhas diversões preferidas era a leitura dos livros da *Série Vaga-lume*, lançada pela Editora Ática, na década de 1970. Algumas histórias narravam aventuras, desvendamento de mistérios; outras emocionavam o leitor relatando dramas das personagens e situações familiares; outras

390. Professor efetivo de Arte do Instituto Federal da Paraíba – IFPB, campus Catolé do Rocha, onde coordena o núcleo de Extensão LAPE-LA - Laboratório de Pesquisa e Experimentação das Linguagens Artísticas. Mestre em Letras: Estudos Literários, pela UFMG. Licenciado em Teatro pela UnB/UAB, graduado em Letras pelo UnilesteMG. Foi integrante do Grupo de Teatro Farroupilha, de Ipatinga/MG, onde desenvolveu atividades artísticas de atuação e dramaturgia, pedagógicas, de produção cultural, elaboração e gestão de projetos. sinesio.bina@ifpb.edu.br

denunciavam conflitos sociais e políticos. Entre as obras disponíveis na biblioteca da escola onde eu estudava, me deparei com *Açúcar amargo*, de Luís Puntel, que logo chamou a atenção pela aparente contradição apresentada pelas palavras do título. O romance conta a trajetória de Marta, uma jovem trabalhadora do campo, destemida, que passa por muitos conflitos, preconceitos e provações, até se tornar uma liderança entre os trabalhadores. Ao final da obra, Puntel expõe a seguinte dedicatória:

Este livro é uma homenagem à *Josana Carla*, morta em um canavial de Barrinha; à *Margarida Maria Alves*, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, assassinada em Alagoa Grande, Paraíba; à *Alvina Fereira da Silva*, de Pitangueiras, à *Mariana Santos de Souza*, de Maringá e à *Erondina de Oliveira*, de Ituverava, mortas em acidentes de caminhão; à *Helena Aparecida de Oliveira*, de Barrinha, parálitica por acidente de caminhão e à *Elza Fernandes da Costa*, de Pitangueiras, espancada pela polícia. Também é uma homenagem a todas as mulheres bóias-frias, símbolos de uma luta que, como a de Marta, não termina no final do dia, no final do corte de cana, mas que continua nas mortes provocadas pelos caminhões, nos choques com a polícia, e em casa, onde ainda têm que dar conta, sozinhas, dos serviços domésticos. A elas, o meu carinho, a minha dedicação, a minha solidariedade. O Autor. (PUNTEL, 1989, p. 98)

Essa foi a primeira vez que vi o nome de Margarida Maria Alves e supus que sua história se assemelhava à de Marta, porém com um final mais trágico. Posteriormente, minha família se mudou para outro bairro da cidade e, católicos, passamos a frequentar a igreja da comunidade onde fomos morar. Essa nova paróquia era liderada por padres franciscanos muito envolvidos em causas sociais e políticas. Eles defendiam um mundo de paz e justiça e incitavam os fiéis, moradores da periferia da cidade, a tomarem consciência de sua situação e a lutarem contra as injustiças e a opressão. Eram adeptos do que se convencionou chamar de Teologia da Libertação. Era comum nas celebrações religiosas a exaltação a nomes de pessoas que morreram na defesa de direitos para seu povo, consideradas mártires. Entre esses nomes estava o de Margarida Maria Alves.

Muito tempo se passou, eu passei no concurso do IFPB e fui morar no sertão da Paraíba. O caso de Margarida me veio à memória com muita intensidade e cresceu a vontade de fazer algum trabalho artístico em homenagem a ela. Veio a oportunidade de fazer um projeto de pesquisa para um edital institucional e, ao falar com as outras pessoas que viriam se integrar à equipe, nenhuma delas ouvira falar da sindicalista. Isso, para mim, era um indício da urgência em lançar luz sobre o nome de Margarida, dentro da instituição e na nossa comunidade de atuação, localizada no mesmo estado de origem da líder sindical. Assim surgiu o projeto *Da vida à cena: investigando possibilidades dramáticas e cênicas a partir da história e legado de Margarida Maria Alves*, desenvolvido e orientado por mim, com a participação de três estudantes do Ensino Médio e a co-orientação de uma professora de Língua Portuguesa e Literatura.

Ato I

Da vida à cena

A pesquisa teve como propósito o estudo da história de vida e de luta da paraibana Margarida Maria Alves, com o intuito de eleger fatos relativos à sua trajetória para a composição de uma dramaturgia em homenagem a ela. Propôs-se, desse modo, não só o levantamento de dados biográficos, especialmente os que se referem à sua condição de líder sindical, mas também a investigação de como esses dados poderiam ser transmutados, traduzidos, recriados artisticamente.

Embora tenha uma grande importância para a luta das mulheres e dos trabalhadores no Brasil, intuimos que a história de Margarida Maria Alves ainda não tem o reconhecimento que deveria. Durante a pesquisa, encontramos, como obras específicas sobre ela, a tese *A trajetória político-educativa de Margarida Maria Alves: entre o velho e o novo sindicalismo rural*, de Ana Paula Romão de Souza Ferreira, defendida em 2010, na UFPB; o livro *Margarida, Margaridas: memórias de Margarida Maria Alves (1933-1983) através das práticas educativas das Margaridas*, da mesma autora, publicado pela Editora da UFPB, em 2017; o livro *A mão armada do latifúndio: Margarida quantos ainda morrerão?*, de Sebastião Barbosa, de 1984, e o livro *Margarida Alves*, de Guilherme Salgado Rocha, lançado em 1996, pela Editora Salesiana Dom Bosco; além de alguns vídeos ou reportagens disponíveis na Internet. Em sua tese, entre outros objetivos, Ana Paula Ferreira, busca “analisar a formação política e educativa de Margarida Maria Alves (1933-1983), em sua trajetória nos movimentos sociais e, de forma mais focalizada, no movimento sindical rural” (FERREIRA, 2010, p. 6). Já no seu livro, a autora também traça um percurso histórico sobre o movimento feminista e a luta das mulheres, destacando o papel de Margarida como líder sindical e sua influência para a mobilização e o florescimento de outras mulheres. Sebastião Barbosa dá um tom jornalístico à sua obra, apresentando diversos documentos que remontam à história de Margarida e ao seu assassinato, bem como a repercussão do fato nas falas de autoridades e imprensas nacional e internacional. Guilherme Rocha, por sua vez, faz uma importante descrição do episódio do assassinato de Margarida, retratando os contextos anterior e posterior à sua morte. A obra tem um tom de denúncia, revelando valiosos depoimentos e destacando trechos de discursos proferidos pela sindicalista.

Certamente há outras obras e trabalhos acadêmicos que citam ou fazem referências à grande mulher paraibana, mas que não foi possível levantar no tempo da pesquisa. É importante citar também a Marcha das Margaridas, cujo nome homenageia a sindicalista. O evento, que vem ocorrendo periodicamente desde o ano 2000, em Brasília,

é uma ampla ação estratégica das mulheres do campo e da floresta, promovida pela Contag, Federações e Sindicatos que se consolidou na agenda do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – MSTTR e das organizações parceiras – movimentos feministas e de mulheres trabalhadoras e centrais sindicais e organizações internacionais. (OBSERVATÓRIO MARCHA DAS MARGARIDAS)

Margarida nasceu em Alagoa Grande, em 05 de agosto de 1933. Desde criança, começou a trabalhar como agricultora. Integrou-se à luta em defesa dos direitos dos trabalhadores rurais, participando do Sindicato de sua cidade, durante 23 anos, 12 deles como dirigente. Atuou também na defesa da educação popular e da reforma agrária. Sua luta destemida incomodava os usineiros e os latifundiários do brejo paraibano e, por causa disso, foi cruelmente assassinada, na porta de sua casa, em 12 de agosto de 1983. O dia de sua morte passou a ser considerado o Dia Nacional Contra a Violência no Campo e pela Reforma Agrária.

Os acusados de serem os mandantes do crime pertenciam ao famoso “Grupo da Várzea”, formado por latifundiários paraibanos. De acordo com Ana Paula Ferreira, “este grupo era formado pelos usineiros da zona canavieira paraibana, com abrangência política e econômica nas cidades de Santa Rita, Tibiri, Pilar, Mogeiro, Ingá, Sapé e Alagoa Grande, e tinha como maiores expressões duas famílias: os Veloso Borges e os Ribeiro Coutinho” (FERREIRA, 2010, p. 23). O grupo já havia incitado a morte de outros ativistas da luta dos trabalhadores rurais, como a do líder das Ligas Camponesas, João Pedro Teixeira, assassinado em 1962, entretanto se beneficiava da impunidade pelos crimes cometidos. Por terem grande poder econômico e político, chegavam a influenciar a mídia, a polícia e demais entidades da região.

Para se ter uma ideia do controle político do chamado “Grupo da Várzea”, basta conferir a notícia do jornal “O Norte”, de João Pessoa. No dia 21 de agosto de 1983 – apenas nove dias após a morte de Margarida – o jornal publicou, com destaque: “Maluf desembarcou ontem, às 12h30, no aeroporto Castro Pinto, para atendimentos com o governador Wilson Braga e com o usineiro Agnaldo Veloso Borges. O usineiro lidera um grupo de três deputados federais, cinco deputados estaduais, 50 prefeitos do interior do Estado e controla pelo menos 10 de um total de 27 representantes da Paraíba no Colégio Eleitoral destinado a escolher o próximo presidente da República” (ROCHA, 1996, p. 19-20).

De acordo com reportagem de Luanna Rodrigues (2021), publicada no Jornal Brasil de Fato, “os nomes de diversos fazendeiros foram indicados como autores intelectuais do crime ao longo de toda a oitiva de testemunhas. No entanto, os mentores do assassinato, praticamente, não figuraram no processo criminal movido pela Justiça paraibana” (RODRIGUES. In: BRASIL DE FATO, 2021). A articulista ainda denuncia que no decorrer do processo, houve intimidações de testemunhas e possíveis aliciamentos de jurados. Desde a abertura do inquérito até o julgamento final do caso, que resultou em nenhuma condenação, decorreu um tempo de 18 anos.

A importância de Margarida Maria Alves ultrapassa os limites da luta sindical, atingindo também a luta das mulheres, a luta pela educação e pelos direitos humanos em geral. De acordo com Ferreira (2010), a camponesa

direcionou suas lutas para a defesa da sindicalização, para a conquista dos direitos trabalhistas, a exemplo das reivindicações por carteiras assinadas, por férias, pelo décimo-terceiro salário, pelo repouso remunerado e pela participação organizada das mulheres camponesas. Participou da construção e fundação do Centro de Educação do Trabalhador Rural – CENTRU – tendo como objetivo o desenvolvimento de ações pedagógicas que contribuíssem para a formação política dos(as) camponeses(as). Além disto, foi uma das fundadoras da primeira organização composta só por mulheres, da América Latina, o Movimento de Mulheres do Brejo (MMB) (FERREIRA, 2010, p. 23).

A Educação, para Margarida, era um ponto central para todas as lutas. Ela preocupava-se com o altíssimo nível de analfabetismo dos trabalhadores e ajudou a fundar, em 1981, o Centro de Educação do Trabalhador Rural - CENTRU, que atuava na perspectiva freireana de alfabetização. Entende-se que, para a sindicalista, o processo educativo é condição imprescindível para a libertação e conquista de condições dignas de vida, como se pode perceber em seu próprio discurso, proferido em 1982:

recebemos ameaças dos poderosos latifundiários, todos os dias, e o sindicato não pode ficar dividido, descobri que além da nossa organização, a melhor arma que teremos é a luta por educação, muitos de nós não lutamos por nossos direitos, porque acreditamos que o patrão tem a razão. Eles falam e parece que a verdade está com eles, eles dizem que sabem da lei, e isto basta para calarmos. Outro dia, quando o Sr. Manoel pegou a dita lei que estava com o sobrinho do Dr. Agnaldo, lá dizia o contrário, lá dizia que a terra era da família do sr. Manoel [...] Nós queremos o que é nosso, queremos educação (apud FERREIRA, 2017, p. 82-83).

A presente pesquisa buscou aprofundar-se nos aspectos factuais que envolviam Margarida Maria Alves, lançando mão desses aspectos para a proposição de um texto dramático que, embora,

inevitavelmente, viesse a ter um caráter documental, foi criado com a liberdade poética necessária para o seu reconhecimento como um texto de ordem ficcional, uma ficção histórica, criada a partir da valorização do ponto de vista dos oprimidos. O ponto de partida foi uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a líder sindical paraibana, seguindo-se leituras e fichamentos dos materiais levantados; visita técnica a Alagoa Grande, terra natal e lugar de atuação da líder camponesa; elaboração de uma possível cronologia da vida de Margarida Maria Alves, destacando fatos, pessoas e episódios importantes em sua trajetória; exercícios de criação dramatúrgica e elaboração de possível roteiro de cenas para uma dramaturgia em homenagem à protagonista e, por fim, a construção da dramaturgia a partir do roteiro de cenas elaborado. Desse processo surgiu o texto teatral *A viva flor do brejo - um canto a Margarida*.

O projeto de pesquisa não tinha a pretensão de montar, a princípio, um espetáculo a partir da dramaturgia criada, essa poderia ser uma segunda etapa, a ser desenvolvida posteriormente, configurando-se como um marco em memória dos 40 anos do assassinato de Margarida, que ocorrerá em agosto de 2023. Entretanto, objetivava-se aliar a pesquisa teórica e de criação textual à experimentação prática de cenas curtas, que seriam uma mostra do que estivesse sendo pesquisado. Durante o percurso, porém, a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do IFPB lançou um edital de estímulo à montagem de espetáculos para comporem a I Mostra de Artes Cênicas do IFPB, que ocorreria em novembro de 2022. Foi a oportunidade de direcionar esforços também para a criação cênica em homenagem a Margarida Maria Alves, a qual não utilizaria a dramaturgia que ainda seria criada com o desenvolvimento do projeto de pesquisa, mas, de certa forma, forneceria elementos para alimentá-la. Assim, começamos a desenvolver, paralelamente ao projeto de pesquisa, o projeto de montagem teatral *Rebrotando Margaridas*.

Ato II

Rebrotando Margaridas

O projeto *Rebrotando Margaridas* surge como uma ação extensionista, vinculada ao núcleo de extensão e cultura LAPELA – Laboratório de Pesquisa e Experimentação das Linguagens Artísticas³⁹¹, do campus Catolé do Rocha, tendo como objetivo a montagem de um espetáculo em homenagem a Margarida Maria Alves. A dramaturgia desse espetáculo, porém, não seria criada totalmente pelo núcleo, como era a proposta do projeto de pesquisa sobre Margarida, que estava em desenvolvimento. Ela seria estruturada como uma bricolagem de textos que aludissem à protagonista, ao seu contexto de vida e às diversas situações enfrentadas por ela. Assim, o grupo utilizou como suporte dramatúrgico, entre outros: criações originais, o poema *O açúcar*, de Ferreira Gullar, adaptado; uma cena adaptada de *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto; um poema da violeira e repentista Maria Soledade, parceira de luta de Margarida, narrando o assassinato da ativista; além de diversos trechos de discursos de Margarida constantes no livro de Guilherme Salgado Rocha (1996). O objetivo era contar a trajetória de Margarida na defesa dos direitos dos trabalhadores rurais, da educação e das mulheres.

O mote principal para a montagem era a defesa de que o sangue de Margarida, derramado covardemente à terra, não foi em vão. Ele fertiliza este chão e traz mais flores. Queríamos disseminar

391. O Núcleo surgiu em 2020, em contexto de pandemia, envolvendo estudantes, servidores e parceiros sociais. Produziu a radionovela *Quem casa quer casa*, adaptada da comédia de Martins Pena, a cena audiovisual *Vamos arrancar botija*, a partir do cordel homônimo, de José Soares, o Poeta Repórter, e o audiodrama *A sorte do preguiçoso*, adaptado do cordel de Manoel Antônio D'Almeida, além dos vídeos *Pele preta, corpo alvo*, *Não vou mais lavar os pratos* e *Morte e vida carolina*. Essas produções estão disponíveis em seu canal no Youtube LAPELA IFPB-CR e em agregadores de podcasts. Com o retorno às atividades presenciais, iniciou o processo de montagem do espetáculo *Rebrotando Margaridas*, que estreou em novembro de 2022.

a ideia de que Margarida vive e se faz semente a germinar outras tantas lutas. Esse ideal está expresso textualmente na fala dos atores, mas era preciso também representá-lo cenicamente. O recurso teatral que se estabeleceu para isso, então, foi o revezamento de papéis, em que cada mulher, em determinado momento, assume para si a personagem Margarida. Outra estratégia foi jogar com as concepções de morte e vida. Margarida é assassinada diversas vezes na peça, após cada discurso que faz denunciando as injustiças sofridas pelos trabalhadores, e revive todas as vezes, simbolizando que a luta contra a opressão não morre.

Uma das grandes dificuldades da prática teatral, não só no contexto escolar, mas também nas cidades interioranas e até em grandes cidades, é a indisponibilidade de espaços adequados para a representação cênica, quando se quer um espetáculo mais convencional. É importante, desse modo, pensar alternativas para superar essa dificuldade e que contribuam também para a significação da obra. Optamos por estabelecer, assim, um jogo de cena em que não houvesse a necessidade de entradas e saídas dos atores. Todos formam um coro de canavieiros, em que ora um ora outro se destaca, assumindo a narrativa. Obviamente as mulheres têm protagonismo e somente elas assumem os discursos proferidos por Margarida Maria Alves. O coro também reforça a representação de uma massa de trabalhadores consciente e unida, por isso mais forte, na defesa de seus direitos, contra os abusos e desmandos dos grandes latifundiários. Outra vantagem prática de se trabalhar em uma perspectiva coral, em situações como essa, é a maior abertura para a inclusão ou substituição de integrantes. Em contexto escolar, é comum a rotatividade de participantes. Em *Rebrotando Margaridas*, por exemplo, na estreia, tínhamos 12 pessoas no elenco, atualmente são 13, sendo que 4 da formação original não estão mais.

Na prática teatral em contexto escolar, normalmente trabalhamos com pessoas que nunca fizeram teatro. Muitos nunca nem assistiram a um espetáculo teatral, quiçá na igreja ou na própria escola. Nesse sentido, é importante também pensar em espaços cênicos que contribuam para a orientação do elenco e deem mais segurança quando for preciso apresentar em locais que não são os habituais. No caso de *Rebrotando Margaridas*, ainda teríamos 12 ou mais pessoas em cena ao mesmo tempo, o que requeria um espaço de representação mais livre. Era uma proposta, ainda, a utilização de elementos mais simples, que trouxessem mais praticidade no manuseio e transporte. Esses elementos, todavia, precisariam estar em diálogo com a temática, com a estética abordada e com o contexto da representação. Nesse sentido, optamos pela demarcação do espaço cênico com esteiras de palha, formando um grande tapete, simbolizando o chão do canavial, sobre o qual foi possível fazer marcações para orientar a movimentação do elenco. Outro material escolhido foi o bambu, por sua similaridade com a cana-de-açúcar e possibilidade de utilização com diversas significações. Cada integrante do elenco leva consigo uma vara de bambu, com dois metros de comprimento, que são utilizadas em diversas ocasiões. Em alguns momentos eles compõem o canavial, em outros são instrumentos de luta, em outros são a espingarda assassina, em outros compõem os espaços de cena, como a casa de Margarida, a sala do latifundiário e o engenho.

Epílogo

O nome frutificado

Este relato se debruça sobre a pesquisa *Da vida à cena: investigando possibilidades dramatúrgicas e cênicas a partir da história e legado de Margarida Maria Alves* e sobre o projeto de extensão *Rebrotando Margaridas*. Ambos os projetos se alimentam e se refletem um no outro. A pesquisa teve como fruto o texto dramatúrgico *A viva flor do brejo - um canto a Margarida*, o projeto de extensão gerou a montagem cênica também chamada *Rebrotando Margaridas*. Trazer à tona a história e o le-

gado de Margarida Maria Alves foi necessário e urgente. Promover a discussão sobre os aspectos que tangem a vida da líder sindical paraibana, no ambiente educacional e, a partir dele, para outras instâncias da sociedade, além de ser um importante ato político, é uma forma de contribuir para que sua memória não se perca com o passar dos anos. Vale ressaltar que estamos há 40 anos de seu cruel assassinato, crime para o qual não houve a devida punição.

A importância dos projetos desenvolvidos se amplia na medida em que foi proposta a construção de produtos artísticos que podem, ainda, ter outros desdobramentos. E fazer isso por meio da ficção, uma via outra, é em si um protesto quanto ao silenciamento das vozes marginalizadas pela historiografia oficial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza. **Margarida, Margaridas:** memória de Margarida Maria Alves (1933-1983) através das práticas educativas das Margaridas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. (Coleção Nordeste, 97)

FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza. **A trajetória político-educativa de Margarida Maria Alves:** entre o velho e o novo sindicalismo rural. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

OBSERVATÓRIO MARCHA DAS MARGARIDAS. Disponível em: <http://transformatoriomargaridas.org.br/?page_id=139>. Acesso em: 02 de jul. 2022.

PUNTEL, Luiz. **Açúcar amargo.** São Paulo: Editora Ática, 1989. (Série Vaga-Lume)

ROCHA, Guilherme Salgado. **Margarida Alves.** São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1996. (Coleção construtores da justiça e da paz)

RODRIGUES, Luanna Louyse Martins. Dossiê Grupo da Várzea Parte VI: o assassinato de Margarida Maria Alves. **Brasil de Fato.** Disponível em: <<https://www.brasildefatopb.com.br/2021/08/10/dossie-grupo-da-varzea-parte-vi-o-assassinato-de-margarida-maria-alves>>. Acesso em: 20 de out. de 2022.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: AS RODAS DE DIÁLOGO FREIREANAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Clécio Ernande da Silva³⁹²

Bruno Jhonnatas Santos de Oliveira³⁹³

RESUMO

O presente relato buscou construir uma narrativa formativa e reflexiva acerca da compreensão do pensamento freireano como instrumento de ampliação do repertório social, cultural e educacional dos estudantes das turmas da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino da Cidade X, utilizando a linguagem do teatro através de um espetáculo intitulado Da Ciranda da EJA para a Ciranda da Vida.

PALAVRAS-CHAVES

Educação de Jovens e Adultos; Paulo Freire; Educação Dialógica.

MOTIVAÇÕES

O processo pandêmico e as restrições de convívio social evidenciados durante o ano letivo de 2021 lançou enormes desafios na condução das dinâmicas educativas. Neste mesmo ano foi celebrado o centenário da vida do patrono da educação brasileira, o educador Paulo Freire. Nesta ocasião, a rede municipal de ensino lançou como pauta pedagógica a ser problematizada nas unidades educacionais a construção de narrativas que contemplassem o conhecimento da biografia e do legado freireano. No entanto, esta temática não foi trabalhada em profundidade e nem atingiu as expectativas propostas pela Secretaria de Educação, devido as limitações impostas pela Covid-19.

Entendendo que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos é um universo que precisa ser tratado com as devidas especificidades e práticas pedagógicas que contribuam para os processos de inclusão social e educacional, assim como o fortalecimento da alfabetização escolar, buscamos continuamente construir uma concepção de Educação que contemple o sujeito como o agente protagonista de um mecanismo formativo que possibilite o desenvolvimento de habilidades, competências, compreensões e formas de intervenções autônoma e crítica nos diversos espaços de atuação e nas dinâmicas do jogo social vivenciados no cotidiano.

392. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Possui Curso de Especialização em Planejamento e Gestão Escolar pela Universidade de Pernambuco e Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela mesma IES. Professor da Rede Pública de Ensino atuando em Função Técnico-Pedagógica na Divisão de Educação de Jovens e Adultos.

393. Graduado em Biomedicina pela Faculdade Maurício de Nassau. Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera. Chefe da Divisão de Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino. Atuou como Conselheiro Municipal de Juventude da Cidade X. Coordenador do Fórum Metropolitano da Educação de Jovens e Adultos. Coordenador Municipal do Projovem Urbano.

E neste contexto sócio/político/cultural, fortalecer os discursos e práticas freireanas torná-se essencial para se construir uma postura pedagógica que potencialize nos estudantes da Educação de Jovens e Adultos um movimento formativo na compreensão de si próprio e de sua dimensão social com o embasamento de práticas, posturas e reflexões que levem os sujeitos das aprendizagens a (re) pensar e (re)significar suas formas de ser/estar no mundo com movimentos de senso de coletividade, criticidade, consciência de classe e justiça social.

Partindo destes pressupostos, lançamos na rede municipal o projeto ***Da Ciranda da EJA para a Ciranda da Vida***, que buscou promover uma ação formativa, estética e reflexiva, através do conhecimento do pensamento freireano na construção de práticas pedagógicas inclusivas utilizando a linguagem artística do teatro e procedimentos metodológicos na utilização de Rodas de Diálogo / Círculos de Leituras junto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Nesta direção, os estudantes puderam conhecer a representação social e o legado de Paulo Freire fortalecendo os processos de alfabetização, consciência social e leitura de mundo, construindo narrativas das aprendizagens pautadas nas relações de diálogo e na escuta respeitosa e inclusiva entre seus pares.

DIRECIONAMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto se propôs a estabelecer uma relação de diálogo e fortalecimento das práticas pedagógicas vivenciadas nas turmas de Educação de Jovens e Adultos com a filosofia existente nos discursos e nas práticas do pensamento freireano. O estímulo ao exercício da criticidade, da postura autônoma e do protagonismo dos estudantes é um pressuposto fundamental para o processo de uma educação libertadora, tal como sinaliza Paulo Freire. Portanto, promover condições que garantam o acesso e a oportunidade de ampliação do repertório social e cultural dos estudantes é essencial para consolidar um movimento de educação que vai além do processo de escolarização, pois reforça e reafirma a percepção dos estudantes como sujeitos de direitos e responsabilidades nas suas formas de ser, estar e pensar o mundo.

O projeto foi lançado para a rede municipal de ensino durante um evento realizado num teatro da cidade em alusão ao Dia do Estudante, contando com um público de 400 estudantes e seus respectivos professores. O evento teve como atração principal o espetáculo ***O Guardador de Poetas: Paulo Freire com Amor e Poesia***, que apresentava uma narrativa freireana mesclada por músicas, poesias e leituras de textos do autor homenageado. Posteriormente selecionamos 12 Unidades de Ensino que sinalizaram o desejo em aderir ao projeto, estas Unidades de Ensino contemplaram todas as regiões político-administrativas da cidade e receberam assistência pedagógica da equipe técnica da Divisão de Educação de Jovens, a qual acompanhou as etapas do projeto junto as turmas de EJA.

As escolas selecionadas para desenvolver os projetos tiveram acesso a um combo com materiais educativos, textos, reportagens, documentários, vídeos e referências bibliográficas que contemplam o universo das obras e biografia de Paulo Freire. Os professores aprofundaram os conteúdos trabalhados junto aos estudantes em forma de Rodas de Diálogo/Círculos de Leituras com enfoque nas realidades e situações cotidianas que se apresentam como narrativas para a discussão de conteúdos apontados pelos estudantes e pelos professores, com subtemáticas relacionadas a Educação, Cultura, Saúde, Moradia, Relações e Condições de Trabalho, Moradia, Justiça Social, Desemprego, Relações de Consumo, Consciência Social e Direitos de Cidadania, entre outras que surgiram nas discussões coletivas.

As Rodas de Diálogo abordadas nas aulas contemplaram os temas transversais previstos na Política de Ensino da Rede Municipal para a Educação de Jovens e Adultos.

A Política de Ensino, estabelece ainda, o compromisso com uma educação que abre espaço para os conhecimentos e para as referências que os(as) estudantes trazem de seu contexto social e cultural, compromisso este que os(as) ajude a incorporar os saberes escolares com condições de se tornarem sujeitos capazes de propor, debater, argumentar, decidir, construindo novos significados para o local, onde vivem seus direitos, e os saberes das diferentes culturas. (MUNICÍPIO X, 2021. P.25)

Nessa direção, cabe conceber de acordo com os pressupostos acima mencionados que a Escola é um espaço acolhedor da diversidade cultural, podendo possibilitar aos estudantes leituras sobre o ser e o conviver no mundo. Sendo assim, o ambiente educacional deve proporcionar experiências que o estimulem à curiosidade, à autonomia e a criticidade nas diversas situações desafiadoras da vida. O trabalho foi estruturado em três frentes de trabalho:

Primeira etapa:

- Apresentação do Projeto no evento comemorativo ao Dia do Estudante;
- Divulgação do projeto nas redes sociais institucionais e nas aulas do canal de TV da Escola Digital;
- Disponibilização de materiais de apoio aos professores;
- Trabalho prévio realizado pelos professores junto aos estudantes sobre Paulo Freire;
- Apresentação teatral itinerante nas turmas de EJA;

Segunda etapa:

- Rodas de Diálogo / Círculo de Leituras junto aos estudantes (uso de palavras geradoras);
- Leituras e textos e das obras freireanas;
- Produção de imagens a partir de temáticas trabalhadas;
- Produção de textos a partir de temas e palavras geradoras do contexto social;
- Produção de materiais sobre a experiência desenvolvida nos variados gêneros textuais (cartas, livros, poemas, cordéis, desenhos, textos, vídeos...);
- Exibição de vídeos e documentários;
- Construção de portfólios das aprendizagens construídas;

Terceira etapa:

- Acompanhamento e suporte da Equipe Técnica nas ações realizadas nas turmas de EJA;
- Registro das atividades vivenciadas nas turmas de EJA;
- Análise e sistematização das produções enviadas pelas Unidades de Ensino;
- Organização da culminância do projeto com todas as escolas envolvidas no projeto;
- Relatório avaliativo do projeto.

IMPACTOS DAS AÇÕES REALIZADAS

O Projeto da Ciranda da EJA para a Ciranda da Vida mobilizou um quantitativo de 316 estudantes, 26 professores e a equipe técnico-pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. O espetáculo itinerante circulou por 12 Unidades de Ensino, as quais realizaram no decorrer dos meses de agosto e

setembro uma série de ações que impactaram diretamente nas práticas pedagógicas dos educadores mobilizando um repertório de saberes que potencializaram discussões acerca de temáticas contextualizadas com o universo dos estudantes jovens, adultos e idosos. Enfatizando a participação ativa, propositiva, respeitosa e inclusiva. No sentido de dar visibilidade e conhecimento das ações realizadas no projeto, utilizamos o suporte do canal de TV da Escola Municipal para Aulas Digitais do município para divulgação das produções e vivências que aconteciam nas escolas durante o desenvolvimento a execução do projeto.

LIMITAÇÕES EVIDENCIADAS

Durante a execução do projeto algumas limitações foram evidenciadas, porém não comprometeram o andamento das ações. O traslado para as apresentações do espetáculo itinerante caracterizou-se como um desafio, tendo em vista a localização das unidades de ensino nucleadas nas diversas comunidades da cidade. A mediação das atividades realizadas pelos professores necessitou de alguns ajustes no decorrer do processo, tais como: adequação de alguns materiais de acordo com os níveis de leitura/escrita dos estudantes, ausência de acesso aos mecanismos e ferramentas tecnológicas em algumas turmas de EJA no horário noturno, a devolutiva das atividades produzidas nas escolas para a Equipe Técnico-pedagógica da EJA para o tratamento e seleção das atividades para compor o hall de materiais a serem expostos na culminância do projeto.

RESULTADOS CONSTRUÍDOS

A partir do trabalho desenvolvido no projeto *Da Ciranda da EJA para a Ciranda da Vida*, os estudantes além de se apropriarem do conhecimento da vida e das obras de Paulo Freire, compreenderam a importância da construção de um pensamento de criticidade com consciência social e coletiva para atuar com autonomia e protagonismo na escola e na vida. As discussões evidenciadas nas Rodas de Diálogo/Círculo de Leituras possibilitaram um movimento de trocas, partilhas de saberes, de escutas e de falas que ampliaram o repertório social e cultural dos sujeitos possibilitando a resignificação de suas formas de ser/sentir/estar no mundo com uma postura inclusiva e empática frente às diversidades e diferenças evidenciadas.

Os professores puderam resignificar suas práticas pedagógicas e incluir na rotina diária novas metodologias a partir dos materiais disponibilizados e do acompanhamento propositivo da equipe técnico-pedagógica. O processo de condução das Rodas de Diálogo/Círculo de Leituras possibilitou aos estudantes momentos de socialização de ideias, leituras de mundo e expressões da oralidade mediados por uma escuta respeitosa e inclusiva. Evidenciamos, ainda, nos espetáculos itinerantes as marcas e digitais das experiências de vida dos estudantes da EJA que compartilharam suas histórias, saberes, expectativas e visões de mundos. As temáticas evidenciadas depois de discutidas eram sistematizadas em forma de atividades diversas, tais como: produções de textos individuais e coletivos nos diversos gêneros textuais (biografia, poesia, cordel, cartas, redações, entre outros), vídeos, áudios, construções de imagens, produção de cartazes, entre outras estratégias vivenciadas. Muitas das temáticas discutidas no projeto foram articuladas na programação das aulas da Escola Digital assim como as produções realizadas nas salas de aula que serviram de exemplo para ilustrar os conteúdos e apresentadas no canal das aulas digitais da TV da Escola Municipal para Aulas Digitais.

Ao final das ações do projeto, solicitamos aos professores que encaminhassem à Divisão de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação, as produções construídas nas turmas para

que pudéssemos selecionar uma amostra destas construções na montagem de uma grande exposição para a conclusão do trabalho realizado.

O encerramento do projeto reuniu todas as turmas envolvidas numa ação formativa realizada para celebrar as atividades construídas. No evento montamos um percurso expositivo no qual foi possível apreciar uma mostra fotográfica com os registros visuais das ações desenvolvidas nas salas de aula, um painel com as produções escritas dos estudantes e um corredor audiovisual com as mídias produzidas nas turmas de EJA. Este momento foi fundamental para a socialização das aprendizagens realizadas no projeto, pois os estudantes puderam apresentar suas produções para seus pares e as escolas que aderiram ao projeto foram certificadas juntamente com seus professores.

Acreditamos que iniciativas como a que relatamos nesta produção, representa a materialização de uma postura pedagógica que potencializa o fazer pedagógico dos estudantes e professores dando sentidos e significados a uma prática pedagógica que corrobora com o pensamento freireano.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo (1977). **Ação cultural para a liberdade**. 2ª ed. (1ª ed. 1975). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1980). **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. (Tradução de Kátia de Mello e Silva). 3ª ed. (1ª ed. 1967). São Paulo: Moraes.

FREIRE, P., FAGUNDEZ, A. (1985). **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1994). **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1995). **À Sombra desta Mangueira**. 2ª ed. São Paulo: Olho d'água.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4ª ed. (1ª ed. 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1998). **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. (1ª ed. 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MUNICÍPIO X (PE). Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Município X** / Coordenação: Alexsandra Felix de Lima Sousa, Jacira L'Amour Barreto de Barros, Nyrluce Marília Alves da Silva. – 2. ed. rev. e atual. Município: Secretaria de Educação, 2021. 6 v.

PAULO FREIRE E PEDAGOGIA QUEER : UMA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA A PARTIR DA DANÇA E DA COMUNIDADE BALLROOM

Crystian Danny da Silva Castro (UFSM)³⁹⁴

Lutiere Dalla Valle (UFSM)³⁹⁵

Reginaldo dos Santos Oliveira (UFAL)³⁹⁶

RESUMO: Este trabalho reflete um processo artístico-pedagógico em dança sob uma perspectiva *queer*, buscando investigar tal experiência atravessada por fundamentos cunhados por Paulo Freire. Desta forma, entrecruzadas aos princípios da Pedagogia *Queer* e elementos da comunidade *Ballroom*, categorias como Autonomia, Emancipação, Dialogicidade, Inacabamento e Pronúncia de mundo são visualizadas a partir da prática criativa/educativa em dança, tecendo problematizações em torno da Arte/Educação contemporânea.

Palavras-chave: Dança. Processo artístico-pedagógico. Paulo Freire. Pedagogia *Queer*. Comunidade *Ballroom*.

Introdução

O presente texto versa acerca de um processo artístico-pedagógico em dança permeado por uma abordagem *queer*, entendendo tal perspectiva como uma possibilidade de investigar fundamentos freireanos que atravessam a prática criativa e educativa na contemporaneidade. Para tanto, buscamos tecer reflexões oriundas desta experiência artístico-pedagógica e que entrecruzam princípios da Pedagogia *Queer* (LOURO, 2004; 2012; DINIS, 2013; CASTRO; VALLE, 2023) às categorias freireanas como Autonomia; Emancipação, Dialogicidade; Inacabamento; Pronúncia de mundo, dentre outras.

Realizado no (nome do curso/instituição e componente curricular em que foi desenvolvido o trabalho), o processo criativo teve como referência de criação diferentes aspectos da cultura *Ballroom* – entendida aqui como um elemento das pedagogias culturais³⁹⁷ – que resultaram no espetáculo de dança contemporânea intitulado (nome do espetáculo). Para o desenvolvimento deste trabalho, foram propostos três procedimentos metodológicos de criação, os quais chamamos de “*Categories*” (aludindo às

394. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM, Mestre em Artes Visuais e Licenciado em Dança pela mesma instituição. Professor da Escola Técnica de Artes (ETA/UFAL). E-mail: crystiandcastro@gmail.com

395. Doutor e Mestre em Artes Visuais e Educação pela Universitat de Barcelona, Espanha. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: lutiere@dallavalle.net.br

396. Professor da Escola Técnica de Artes (ETA/UFAL). Mestre em Dança pela UFBA e Licenciado em Teatro pela UFAL. E-mail: leahregis@gmail.com

397. Por pedagogia cultural entende-se os múltiplos artefatos culturais que denotam formas de pedagogia desenvolvidas para além do âmbito escolar/institucional e dos currículos formais, no vasto campo da cultura, e que se organizam como práxis a partir da qual aprendemos a ver/sentir/compreender o mundo e a nós mesmos em relação aos diversos contextos que (con)vivemos (CASTRO; VALLE, 2023).

Categorias que compõem as *ballrooms*). As discussões que permeiam essa escrita caminham por vias que dialogam com o pensamento freireano, procurando relacionar os efeitos/afetos deste processo na produção de identidades e subjetividades, tanto das pessoas estudantes quanto docentes que participaram do trabalho, bem como no que diz respeito à construção do conhecimento estabelecida.

Sendo assim, inicialmente abordaremos alguns aspectos da epistemologia freireana e da pedagogia *queer*, no intuito de evidenciar correlações que aproximam tais abordagens. Em seguida, compartilharemos brevemente alguns principais pontos do processo artístico-pedagógico, enfatizando os atravessamentos com os elementos da cultura *Ballroom*. Num terceiro momento, analisaremos tal experiência a fim de entender suas articulações com a abordagem pedagógica proposta e como tais desdobramentos artísticos/cênicos e educativos podem colaborar com o campo da Dança e da Arte/educação na contemporaneidade.

Fundamentos Freireanos e Pedagogia *Queer*: possíveis e potentes diálogos

Paulo Freire (1921-1997), considerado patrono da Educação no Brasil desde 2012 e uma das maiores referências no campo mundialmente, fundamentou sua ação enquanto educador no que chamamos de Pedagogia Crítica – corrente teórica desenvolvida por ele e demais expoentes como Henry Giroux, Michael Foucault, Pierre Bourdieu, Michel Apple. Sendo assim, Freire organizou sua prática com um pensamento distante dos dogmas e verdades absolutas, embora não neutro, e aberto às diferentes ideias que possam contribuir efetivamente para a emancipação e autonomia dos corpos, em todas as esferas da vida. Com uma forte influência de teor crítico e revolucionário, Freire apostou em um fazer pedagógico libertador que valoriza a experiência dos sujeitos (neste caso, pessoas educandas e educadoras) como saberes importantes para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, Freire (2015) propõe questionarmos o formato de educação bancária ou domesticadora, que tradicionalmente tem forjado as práticas pedagógicas no entendimento da pessoa estudante como uma tábula rasa, esperando para ser inscrita a partir das concepções definidas pelo(a) docente, sem que com isso sejam percebidas e valorizadas as múltiplas subjetividades que constituem esses corpos. Até mesmo os(as) educadores, neste contexto, correspondem a um sistema maior que delega quais conhecimentos são importantes, de que maneira devem ser ensinados/transmitidos (Freire também questiona esse caráter de mera transmissão do conhecimento, propondo que os saberes são construídos no diálogo e no compartilhamento mútuo) e as hierarquias que supervalorizam conteúdos e modelos em detrimento de outros.

Em contrapartida, Freire aposta em uma educação libertadora, que irrompe as normas em nome de uma prática emancipadora e dialógica, em vias de ampliar a autonomia dos corpos nos seus processos de construção do conhecimento. Sendo assim, os fundamentos freireanos não procuram construir receitas metodológicas, mas aguçar o pensamento crítico, colaborando com o protagonismo das subjetividades e a ampliação da autonomia dos corpos em termos de ensino-aprendizado, ou seja, na construção do fazer pedagógico.

Por sua vez, a Pedagogia *Queer* também se aproxima de tais premissas que evidenciam e valorizam as múltiplas formas de ser/existir, promovendo um caráter experimental e não-normativo de reflexão acerca das práticas que colocam em diálogo o viés pedagógico e a perspectiva *queer*. Conforme Dinis (2013), o campo da Pedagogia *Queer* “nasce do esforço teórico de pesquisadoras(es) da área da Educação em utilizar conceitos produzidos pela *Teoria Queer* para pensar novas estratégias pedagógicas que sejam não-normativas” (s/p.). Assim, para além de incidir especificamente sobre as discussões de gênero e sexualidades, esta abordagem também instaura debates democráticos e emancipatórios em diversas outras frentes que constituem a práxis pedagógica.

Conforme Castro e Valle (2023), a Teoria *Queer* apresenta-se como um pensamento crítico às relações de gênero e sexualidades hegemônicas, tensionando problematizações e transgressões no interior das estruturas heteronormativas³⁹⁸ produzidas compulsoriamente pelos mais distintos contextos socioculturais e políticos. Assim, o termo em inglês “*queer*” – que no Brasil, podemos fazer uma aproximação com termos como “sapatão”, “bicha”; ou ainda, “estranho”/“esquisito” – passou a ser ressignificado pelas pessoas LGBTQIAPN+³⁹⁹ de modo performativo, subvertendo o sentido injurioso e pejorativo da palavra e tornando-a um posicionamento político de inconformidade com o (cis) tema⁴⁰⁰ heteronormativo, bem como de luta, denúncia e resistência às marcas de abjeção.

Sendo assim, a Pedagogia *Queer* reside no desejo de “construir novas pedagogias que possibilitem [...] menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, da sexualidade, da identidade” bem como “das relações sociais, dos processos de ensino-aprendizagem e do pensamento” (DINIS, 2013, s/p.), permitindo que outras visões de mundo sejam acolhidas e respeitadas. Nesse sentido, a Pedagogia *Queer* provoca

transformações que dizem respeito a quem está autorizado a conhecer, ao que pode ser conhecido e às formas de se chegar ao conhecimento. Desafiando o monopólio masculino, heterossexual e branco da Ciência, da Educação, das Artes ou da Lei, as chamadas *minorias* se afirmam e se autorizam a falar sobre sexualidade, gênero, cultura. Novas questões são colocadas a partir de suas experiências, de suas histórias e suas práticas. [...] Estreitamente articulados às práticas e às experiências cotidianas, às lutas e aos desejos recusados, esses saberes são dinâmicos, instáveis, despudoradamente políticos. (LOURO, 2012, p. 365).

Considerar a Pedagogia *Queer* enquanto prática educativa, questionando os saberes dominantes e expandindo a compreensão do que é o conhecimento para outras comunidades de significado, requer um projeto ético que reconheça a diversidade como fundamental para a educação e, ademais, que a diferença é uma condição humana que atravessa todas as dimensões político-culturais e socioeconômicas com as quais convivemos diariamente. Não obstante, esta perspectiva encontra profundos desafios, apontados por Louro (2004):

Como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode articular-se com a Educação, tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento? Como uma teoria não-propositiva pode “falar” a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação? Qual o espaço nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a teoria queer para a prática pedagógica? (LOURO, 2004, p. 47).

398. A posição heteronormativa é definida e imposta por uma identidade específica – a do homem, branco, heterossexual, de classe média – passando a ser reconhecida como única e correta e tornando-se uma posição excludente e dominante (LOURO, 2008).

399. Sigla utilizada para referir a pessoas que se reconhecem, de diversas maneiras, como: Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Transsexuais/Travestis/Transgêneros, *Queers*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias +.

400. O termo “cistema” tem sido utilizado por diferentes pessoas autoras que discutem questões de gênero – sobretudo pessoas trans e não-binárias – construindo uma analogia ao prefixo “cis” (indivíduos que se identificam com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer), em oposição ao termo “transgênero”, ou seja, pessoas cujas identidades de gênero não correspondem aos respectivos sexos biológicos. Considerar a ideia de um “cis”tema, segundo Viviane Vergueiro Simakawa (2015), significa compreender um sistema regido pelo aparato cisheteronormativo dominante que molda nossas ações cotidianas nas mais diferentes instâncias sociopolíticas e culturais e que “normatizam corpos e gêneros, particularmente aqueles situados em interseções de marginalizações socioculturais, políticas, existenciais” (p. 15).

Tais questionamentos indicam que só é possível pensar em uma Pedagogia *Queer* a partir da subversão das diretrizes normativas que fundam o campo da Educação. Esta prerrogativa nos parece dialogar com os preceitos de Paulo Freire, sobretudo considerando que a educação crítica proposta por Freire reconhece diferentes formas de dominação para além do domínio de classe, edificando seu discurso na luta contra toda e qualquer dominação subjetiva e objetiva, bem como em prol das “formas de conhecimento, habilidades e relações sociais que promovam as condições para a emancipação social e, portanto, a auto-emancipação” (GIROUX, 1997, p. 146). Ao sinalizar que as formas tradicionais de educação servem à cultura dominante para objetivar e alienar grupos oprimidos e que esta, por sua vez, cumpre a natureza reprodutora de preservar uma “cultura do silêncio” (GIROUX, 1997, p. 148), Freire desafia a neutralidade da educação e reivindica um posicionamento que busca amplificar múltiplas vozes.

Em outras palavras, consideramos que a partir da educação crítica enquanto transformação social, o pensamento de Freire encontra possíveis respostas para os questionamentos que Louro (2012) apontava anteriormente. Por seu caráter libertador, as contribuições freireanas podem ser um terreno fértil para pensar o excêntrico/estranho como potência que rompe e problematiza as normatizações vigentes ao bagunçar as estruturas que alienam, subjugam e silenciam as diversidades. Ademais, pode ser um caminho para investigar outras estratégias pedagógicas que não reproduzam disciplinamentos, regras e padrões opressores, mas que abram espaço para a reflexão, o questionamento, a insatisfação e inadequação aos modelos normativos. Oferecendo, assim, um modo de pensar para além das verdades estanques e irrefutáveis repletas de preconceitos disfarçados de opinião ou senso comum, além da aparente naturalidade, neutralidade ou inevitabilidade do estado atual das coisas, além dos limites e suposições impregnados pelas redomas da educação tradicional e hegemônica; para construir um diálogo com o mundo e a história, imaginando um futuro que não apenas reproduza o presente, mas que dele se modifique (LIMA-JARDILINO; SOTO ARANGO, 2020).

Examinando estes atravessamentos, que não estão dados ou óbvios, mas que são frutos do esforço teórico-reflexivo de aproximar estas comunidades de significado, é que percebemos nos fundamentos freireanos uma maneira de visualizar a atuação da pedagogia *queer*, na medida em que ambas as abordagens convergem com o desejo de pensar o caráter político da práxis pedagógica e, portanto, da Educação. A seguir, procuraremos destrinchar este potencial diálogo tendo em vista as reverberações do referido processo artístico-pedagógico.

O universo *queer* da *Ballroom* como um caminho político para a criação

Conforme mencionado, o trabalho artístico-pedagógico esteve referenciado em elementos da comunidade *Ballroom*, buscando tramar diferentes procedimentos metodológicos de criação à reflexão fundamentada na perspectiva *queer*. Segundo Castro e Dalla Valle (2023), podemos identificar as *ballrooms* como bailes/desfiles temáticos idealizados, criados e propagados pelas comunidades LGBTQIAPN+, negra e latino-americana do subúrbio de Nova York, sobretudo a partir dos anos 1960. Os autores destacam:

Organizadas com fins políticos e de entretenimento e como locais de expressão artística/performativa, diversão, celebração e acolhimento de corpos marginalizados, as *balls* eram compostas por categorias⁸ de dança, caracterização e performance, com temas e no formato de batalhas. A partir do pioneirismo da *drag queen* e mulher transexual negra Crystal LaBeija, creditada como precursora das *ballrooms*, estes espaços consolidaram-se como ambientes de luta/resistência destes sujeitos, uma vez que ali podiam forjar possibilidades de ser (cis)tematicamente censuradas nos demais contextos heteronormativos (p. 275-276).

Inspirados neste teor crítico, político e social das *balls*, desenvolvemos o trabalho articulando três procedimentos (*categories*) metodológicos de criação, que dialogavam entre si costurando aspectos relevantes das *balls* no que diz respeito a produção de identidades e subjetividades dissidentes, noções de representatividade e a potência da invenção de outras realidades possíveis protagonizados por suas experiências de vida. Tais procedimentos eram compostos por diferentes ações de criação que tinham como propósito estimular os(as) estudantes a investigarem seus modos de se mover e de corresponderem a este universo *queer* a partir de certos parâmetros da dança, recorrendo a práticas de improvisação e experimentação.

É importante destacar que o caráter criativo, ou seja, o desenvolvimento de processos de investigação do movimento e de princípios que envolvem os fazeres artísticos são parte dos “conteúdos” a serem trabalhados em aulas de dança e, portanto, também se constituem em dimensões pedagógicas. Para Saraiva (2009, p. 161), “a improvisação é uma opção de aprendizagem em dança [...] que foge às formas de trabalho e técnicas de movimento carregadas pela distinção de gênero [técnica/linguagem de dança]”, podendo atender aos objetivos pedagógicos de dança e de sua aprendizagem enquanto arte nos espaços de educação, uma vez que “acontece a reelaboração estética das experiências vividas” (SARAIVA, 2009, p. 161). Deste modo, o trabalho de criação e improvisação/investigação do movimento possibilita explorar as características e habilidades voltadas à arte ao passo que potencializa processos pedagógicos autônomos, emancipatórios e interessados nas subjetividades que compõem este espaço de ensino-aprendizagem.

Dentre as diversas ações de criação propostas pelos procedimentos supracitados, uma delas inspirou-se nas movimentações da dança *Voguing*. Nascida no contexto das *ballrooms*, a dança *voguing* é “um estilo de dança desenvolvido pela sobreposição ritmada de poses criadas a partir de fotografias das modelos na revista de moda ‘Vogue’” (CASTRO; VALLE, 2023, p. 276), reconhecido por sua movimentação intensa e pela explosão de energia. O objetivo ao trabalharmos com o *voguing* era vivenciarmos a *ballroom* a partir do estado corporal da dança, ou seja, reconhecer as nuances e especificidades deste contexto *queer* tendo o saber de experiência feito (FREIRE, 2015) como ponto de partida. Ademais, as aulas⁴⁰¹ tinham o intuito para além de meramente reproduzirmos os códigos desta técnica, a ideia era nos inspirarmos no seu caráter de “fazer pose” também enquanto um posicionamento político, que localiza um determinado modo de ver o mundo oriundo de processos de subjetivação dissidentes.

No entanto, ao longo das aulas, algumas questões relacionadas a pertencimento representatividade começaram a surgir. Em uma de nossas rodas de conversa ao final da aula, a estudante (nome da estudante) disse ficar desconfortável com a execução dos movimentos por sentir estar se apropriando de uma cultura que não era a sua (“nome da estudante” é uma mulher branca, heterossexual e evangélica). Além disso, ela também destacou o embate que sofria ao se aventurar nas movimentações de *voguing* – em sua maioria bastante explosivas, irreverentes, ousadas, por vezes sensuais – completamente distintas do modo de mover-se pelo qual ela foi educada no contexto da dança cristã (gospel). Embora fosse nítido ver sua dedicação e empenho nas aulas, esta suposta “falta de representatividade” tecida pelos sentidos de não pertencimento e pela dificuldade em romper com as premissas de movimento que advém do contexto rígido e coercitivo da dança gospel tornaram-se questões a serem discutidas também e fundamentalmente no âmbito da criação.

Como dançar o incômodo, o desconfortável, o que parece estar deslocado? Como associar este “desvio” ao imaginário imposto às pessoas *queer*? De que maneira me colocar/posicionar frente a um

401. As aulas foram ministradas por (nomes dos estudantes) do curso (nome do curso/instituição), integrantes da comunidade *Ballroom* e referências da dança *voguing* em (nome da cidade).

contexto cultural que não dialoga com as minhas vivências e deixar-me afetar por suas peculiaridades? Estas foram algumas perguntas que permearam a criação do solo de (nome da estudante), conforme figura 1:

Fig. 1 – Cena solo de (nome da estudante)



Fonte: Espetáculo “nome”. Arquivo dos autores. Foto de Benita Rodrigues.

Na cena em questão, (nome da estudante) realiza diferentes gestos/ações/movimentos criados em alusão a este sentimento de desconforto e não pertencimento. Ao longo da coreografia, ela transita por diferentes cadeiras (em analogia aos distintos espaços que (des)habita e, em cada uma, vai buscando formas de estar/se posicionar perante estes lugares. Tendo a improvisação como princípio norteador, ela debruçou-se sobre a potência da investigação para compreender seus desalinhos, desafiar suas crenças, aventurar-se no incômodo como descoberta para novos modos de mover e, assim, reconhecer em si outras lógicas de pertencimento. Assentindo que ensinar exige a compreensão do constante estado de inacabamento (FREIRE, 2015), o processo de criação desta cena permitiu identificar em nós, docentes e em (nome da estudante) a predisposição à mudança, à aceitação da diferença, a possibilidade de ir além e, cientes de nossa inconclusão, buscarmos caminhos de alteridade e autonomia.

Atravessamentos com o processo artístico-pedagógico: caminhos emancipatórios para a Arte/Educação

No campo artístico e especialmente no que se refere o ensino de arte, é fundamental serem reconhecidas as multiplicidades que perpassam a criação, o pensamento crítico e a discussão acerca do fazer. Por isso mesmo, a proposta de pensar uma prática pedagógica problematizadora e antagônica às hegemonias, conforme desenvolvida por Freire e a pedagogia *queer*, torna-se basilar para percebermos a dimensão do processo de formação em arte e, sobretudo, em dança na contemporaneidade. Por este viés, é possível pensar “a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”

(FREIRE, 2015, p. 92), desenvolvendo rupturas nos moldes tradicionais da educação impelidas pelo potencial libertador e emancipatório destas abordagens.

Na experiência vivenciada por este processo criativo, em especial as questões discutidas a partir de (nome da estudante), foi possível reconhecer um caráter dialógico tal qual os pressupostos freireanos, uma dada disponibilidade para construir o diálogo – que implica um pensar crítico – enquanto processo colaborativo e de escuta mútua. Em seu relatório final do processo artístico-pedagógico, construído no caráter de “carta-relato”, (nome da estudante) destacou a importância de ter sido acolhida em suas particularidades, mencionando que o gesto de ser ouvida e respeitada foi também uma forma de dizer que estávamos dispostos, enquanto docentes, a vivermos cada intensidade do processo junto a ela. Entendendo que o “diálogo não impõe, não maneja, não domestica” (FREIRE, 2023, p. 228), mas sim constrói pontes e processos coletivos, esta experiência provocou reconhecermos que a colaboração, característica da ação dialógica, “não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade” e que “somente pode realizar-se na comunicação” (FREIRE, 2023, p. 228).

Esta abertura para o diálogo é, conforme Freire (2015, p. 133), também uma “experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado” e, ciente disto, abra-se “ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas”. (Nome da estudante), ao se referir aos desdobramentos do processo, sinaliza:

eu pensava que estava pronta para viver esse processo de criação, mas na verdade foi um processo de aceitação. Eu precisei reviver várias coisas internas, precisei bagunçar vários sentimentos e pensamentos e reorganizar tudo que eu tinha de ideologia sobre mim mesma... [reconhecendo] que quem eu sou ainda não é um ponto final... E foi isso que eu fui entendendo, que eu sou várias vírgulas, vários pontos, várias exclamações e muitas interrogações. (NOME DA ESTUDANTE, Relato do processo, 2023)

Ciente de suas reticências, (nome da estudante) vislumbra o sujeito que se abre ao mundo e aos outros ao inaugurar “com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2015, p. 133). Este potencial de descoberta de si ganha, literalmente, corpo, a partir do trabalho de investigação proposto pela improvisação, uma vez “encontra possibilidades de experimentar seu corpo sensível, aberto, disponível [...] suas sensações e emoções, abrindo caminhos expressivos do/para o corpo em movimento”, (MUNIZ; ARAÚJO, 2021, p. 66), aliando o fazer, a problematização e o diálogo.

A partir dos relatos compartilhados por (nome da estudante), foi possível perceber a influência do universo das *ballrooms* em seu processo de (re)construção de si mesma. Deste modo, reconhecemos nos elementos que fundamentam as *Ballrooms* bem como na incursão deste universo simbólico em nosso processo artístico-pedagógico, aproximações com os pressupostos freireanos e com a pedagogia *queer*. Seja pelo viés da problematização e do enfrentamento às condutas excludentes das hegemonias normativas, seja pela potência questionadora da neutralidade/naturalização de determinados estereótipos ou ainda pelo movimento de reivindicação a um olhar pedagógico *queer* que se faça inclusivo para múltiplos sujeitos e vivências, o entrecruzamento da *Ballroom* com a prática criativa/educativa que propomos elucida uma perspectiva libertadora, emancipadora e crítica perante as noções de arte/educação. Ensina/educa desde outras lentes culturais, provocando outros saberes e visões de mundo que não aqueles prescritos pelos currículos dominantes.

Este processo artístico-pedagógico fez-nos perceber a dança como uma possibilidade de “pronúncia de mundo”. Conforme Berté, Barboza e Castro (2021), apoiados em Paulo Freire, a dança refletida por uma perspectiva de transformação social, de um mundo outro inventado desde hoje política, ética e esteticamente por nós, pode ser “uma forma de intervenção no mundo a contribuir na utopia-projeto de outro mundo possível, a dança sendo denuncia e anúncio, pronúncia de mundo” (p. 214). Para Freire (2023, p. 108), “existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar”, um novo diálogo, uma nova abertura para ser de novo e sempre um contínuo inacabado.

Pronunciar o mundo enquanto ato de criação e recriação, enquanto potência discursiva calçada em uma leitura de mundo que abre espaço para o gesto dançado, para a reflexão em torno do corpo e de suas múltiplas possibilidades, que está aberta ao diálogo como premissa para que outros modos de fazer arte/educação sejam elaborados. Pronunciar o mundo como este “*pas de deux*” entre anunciar-denunciar que é por excelência inquieto, desviante, impregnado por uma pulsão de vida inconformada com as injustiças, com o apagamento das singularidades, com o esvaziamento do olhar crítico. Pronunciar o mundo como prática artística/criativa/pedagógica que também intervém no mundo, rompendo com as lógicas supremacistas e com as condutas opressoras de ensinar e aprender, assim como problematizando danças alienadas, acríicas e supostamente neutras.

Ao nos embrenharmos neste processo, assumindo nossa presença docente como, por si só, uma presença política, compartilhamos nossos posicionamentos, visões de mundo, nossos desejos por uma práxis emancipatória, dialógica, autônoma, libertadora, crítica e, sobretudo, afeita à diversidade. Inspirados por Paulo Freire, pedagogia *queer* e pelo universo simbólico das *Ballrooms*, experienciamos a dialética das relações discente-docente como um caminho para criar dança pela via da amorosidade e generosidade freireanas, corroborando para nosso compromisso “com a busca permanente da pronúncia de mundo” (BERTÉ; BARBOZA; CASTRO, 2021, p. 2016). Parafrasando Freire, para seguirmos nos movendo como educadores, é necessário que nos movamos como gente – e para nos entendermos gente, é fundamental que façamos arte: estranha, desviante, revolucionária, *queer*.

REFERÊNCIAS

- BERTÉ, Odailso.; BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba; CASTRO, Crystian Danny da Silva. *FeridaCalo*: do transito entre artes e do processo coletivo, a dança como “pronuncia de mundo”. In: **ouvirOUver**, v.17, n.2. p. 204-218. jul./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/61020>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- CASTRO, Crystian Danny da Silva; VALLE, Lutiere Dalla. Atravessamentos entre Dança e Pedagogia Queer: uma abordagem para subverter e (Pose)cionar processos artísticos/educativos. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41777>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- DINIS, Nilson Fernandes. **Por uma pedagogia queer**. In: **Itinerarius Reflectionis – Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG**, v. 2, n. 2, s./p., 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/27710>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 85ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIMA-JARDILINO, J.R; SOTO-ARANGO, D.E. Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: seu legado para uma nova pedagogia do Sul. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1072-1093, jul./set. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Crystian/Downloads/3+12472-36717-1-Portugu%C3%AAsMari.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Estudos *Queer* e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. In: **Contemporânea**, v. 2, n. 2 p. 363-369, Jul.-Dez., 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/250648>. Acesso em: 21 jun. 2023.

_____. **Um Corpo Estranho**: Ensaios Sobre Sexualidade e Teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNIZ, Natasha Prado; ARAÚJO, Christiane Guimarães de. Dança no contexto de Isabel Marques: algumas questões sobre dança e seus conteúdos no ensino formal. In: Revista Científica de Artes da FAP, v. 25, n. 2, jul./dez., p. 56-71, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/4104>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SARAIVA, Maria do Carmo. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. In: **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, maio 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338538012.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgenderidade como normatividade**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19685>. Acesso em: 18 jun. 2023

PAULO FREIRE E O CORPO CONSCIENTE - DANÇAS CIRCULARES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES

Edneida Rabêlo Cavalcanti⁴⁰²

Álvaro Pantoja Leite⁴⁰³

Resumo – Parece óbvio afirmar que aprendemos por inteiro, que o corpo e não apenas o intelecto participa dessa aventura humana, sendo expressão de uma trajetória que envolve experiências individuais, mas também dos contextos históricos, mesmo aqueles já distanciados no tempo cronológico. E o que vivenciamos desencadeia emoções no corpo-sujeito, que em geral não é percebido. O *corpo consciente*, ideia-chave presente na obra de Paulo Freire provoca pensar sobre o corpo que diz o mundo, que é síntese cultural e também (re)existência e reelaboração permanente. Nesse sentido, também enfatiza a importância da arte na educação, da educação estética, da educação que convida os sentidos e o sentir. A arte toca nossa sensibilidade de uma forma que a racionalidade não consegue: cria novos vocabulários; novas metáforas para falar das questões humanas; é mais sensível às singularidades e diferenças; alarga nossa compreensão moral. Nessa perspectiva, a dança é uma linguagem que convida o corpo, que é espaço de ruptura e de revitalização pela sua eterna busca de novas expressões. As Danças Circulares, com seu gestual, coreografia, movimento e ritmo tocam a dimensão sensível dos educadores (em diferentes contextos), favorecendo reelaborações afetivas de suas práticas, de construção de novos significados e sentidos para o fazer-sentir educativo. O presente texto é tanto uma contribuição reflexiva a essa temática, como um convite para entrar na roda, mover-se e mover o mundo; abrir brechas para o futuro viável, num ambiente planetário dominado por múltiplas crises e por modelos de desenvolvimento que se nutrem de corpos adoecidos e esgotados. Dar as mãos, estar presentes e reestabelecer vínculos, esse é o convite.

Palavras-Chave: Corpo; Educação; Danças Circulares; Estudos Culturais

Abrindo a roda

O contexto de pandemia trouxe a provocação e a necessidade de nos vermos em conexão com o mundo, entendendo o Corpo Doente de Gaia; trouxe o chamado para exercitar e romper com a desconexão entre nós e o mundo. Nesse sentido, o corpo em movimento é peça chave, inclusive ao perceber as redefinições de limite corporal que a pandemia nos colocou como desafio. Passamos,

402. **Edneida Cavalcanti** é doutora em Tecnologia Ambiental e Recursos Hídricos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Possui experiência na área de educação ambiental e de planejamento e gestão ambiental, com atuação na formação de educadores, uso de metodologias participativas e o papel do corpo na aprendizagem. É focalizadora de Danças Circulares e Arteterapeuta, em formação.

403. **Álvaro Pantoja** é doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP). Tem vasta experiência nas áreas de educação e trabalho social, atuando principalmente nos seguintes campos: formação de educadores, educação popular e educação social, metodologias de educação e intervenção social, arte-educação e aprendizagem criativa.

enquanto espécie, e de forma bastante desigual, por algo inédito, embora previsível e anunciado pela ciência e antevisto pela ficção. Até 2019 algo dessa natureza era probabilidade e futurismo, até que o vírus saltou da abstração para o mundo real – e tudo isso em curto espaço de tempo.

As incertezas e incompletudes da vida ainda não ocupam espaço nos modelos pedagógicos que predominam nos espaços educativos, principalmente os formais. A repetição e o padrão/modelo acabam sendo o guia para a maioria dos caminhos de aprendizagem, o que limita a criatividade e o uso de linguagens diversas (CAVALCANTI, 2018).

O ritmo, outro ritmo; o movimento consciente na inteireza dos corpos-sujeitos que aprendem por inteiro, é tema central, mas segue negligenciado nos processos formativos dos/as educadores/as. Estética, culturas, arte-educação, educação integral, educação sensível, são anúncios-provação que trazem pra roda a perspectiva de que negar os corpos-sujeitos implica estreitar experiências e encurtar a existência.

O corpo consciente

A noção de *corpo consciente* aparece em diversas obras individuais e também naquelas nas quais Paulo Freire escreveu em parceria. Surge inicialmente em *Pedagogia do Oprimido*, de 1968, única vez que a expressão é usada entre aspas, e pela última vez em *Pedagogia da Autonomia*, de 1997 (GONZAGA, 2010). No livro *Pedagogia da Pergunta* ele traz essa discussão remetendo a aspectos pessoais de sua vivência como exilado e trata como violência o que chama de distância fria do corpo, que para ele deve ser visto como algo extraordinário; “o corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive” (FREIRE, 1985, p. 20).

Nesse sentido, admitir a existência de *corpos conscientes* leva ao reconhecimento dos seres humanos enquanto expressões plurais de vida, com diferentes níveis de conhecimento, e pressupõe que haja respeito às sensibilidades e estratégias de inteligência próprias dos grupos populares, quando se trata de recriar um mundo mais igualitário (FREIRE, 1978, p. 29). A perspectiva de *corpos conscientes* contrapõe-se ao cientificismo que nos simplifica, restringe e inibe ao deixar de lado os sentimentos, emoções e desejos, e coloca a certeza de que nosso saber se dá com o corpo inteiro (FREIRE, 2008). A linguagem é considerada, então, como um processo que inclui a gestualidade, o olhar e a expressão de emoções e sentimentos: “a primeira linguagem é a linguagem do corpo e, na medida em que essa linguagem é uma linguagem de perguntas e na medida em que limitamos essas perguntas e não ouvimos ou valorizamos senão o que é oral ou escrito, estamos eliminando grande parte da linguagem humana” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 26).

Assumir esse conceito de *corpo consciente* nos permite estabelecer um diálogo com o pensamento de Larrosa (2014), quando o autor coloca o corpo como o lugar da experiência, e esta como sendo o que nos passa, o que nos atravessa. O tema também está presente em Merleau Ponty (1999), quando elabora que o corpo percebe situado no mundo que lhe faz sentido e na fricção com o que existe nele, e na medida que se comunica com os outros expressa o que é percebido. Para esse autor, o corpo e o mundo são constituídos da mesma matéria, mas é através do corpo que percebemos o mundo, que realizamos as operações de atribuir significados aos acontecimentos, de fantasiar e desejar, e de fazer escolhas. Em sua obra ele tensiona as ideias racionalistas que tomam corpo e mente como elementos separados e independentes, e privilegiam a dimensão intelectual; e assim alça o corpo como lugar legítimo do conhecimento.

Culturas, histórias e imaginação

Há pontos de convergência entre Paulo Freire e os Estudos Culturais vistos a partir da produção de Stuart Hall, e tal afirmação não tem a pretensão de encontrar encaixes perfeitos entre ambos (BACKES; PAVAN; FETZNER, 2021). Um dos pontos identificados pelas autoras é a importância de considerar a dimensão histórica, mas não numa concepção de história linear, factual, mecanicista, determinista e, imutável. Freire vê a história como possibilidade e isso remete à ideia de “não correspondência necessária”, de Hall. O autor argumenta que há tendências e linhas de força que constroem e modelam, mas que não são fixas; “[...] os processos históricos nem sempre surgem no mesmo lugar, nem causam os mesmos efeitos históricos” (HALL, 2003, p. 161). Essa forma de considerar a História traz uma perspectiva muito particular de movimento e ruptura, e da possibilidade de criação de novos processos. Nega, assim, a fatalidade e a apatia, convidando à ação. Há muito a ser feito.

Outro ponto de convergência entre Freire e Hall está na “centralidade da cultura, na constituição de subjetividade, da própria identidade e da pessoa como ator social” (HALL, 1997, p. 20). A cultura é tomada então como uma categoria epistemológica sem a qual a análise da realidade fica comprometida, mas aqui ela é destituída do seu arcabouço elitista (BACKES; PAVAN; FETZNER, 2021). Para Hall a cultura se faz e se desfaz pela linguagem e isso é possível porque ela se dá enquanto um sistema representacional, pois

na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos ‘meios’ através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. (HALL, p. 18).

As discussões acerca da cultura popular são um traço marcante nas obras de Paulo Freire, onde o “corpo” do educando é também “síntese cultural” da realidade em que se encontra, portanto, objeto de interpretação e transformação e, ao mesmo tempo, sujeito que interpreta e transforma, cria e recria o mundo (PEROZA, 2012). Por sua vez, o multiculturalismo crítico, advindo dos Estudos Culturais, reconhece o outro, aquele que é oposto ao nosso modo de ser, pensar e agir no mundo e trabalha com a “pedagogia do dissenso”, da negociação cultural que encara de frente as questões hierárquicas de poder, e questiona como ele foi construído, quais suas estratégias para se manter em grande disparidade em relação aos grupos sociais “dominados” (NEIRA; NUNES, 2009).

Paulo Freire trouxe a compreensão de diversidade cultural e suas manifestações corporais, inseridas em diferentes contextos sociais, e com isso também a perspectiva de descolonizar os saberes, o pensamento, a estética e a subjetividade; abrindo, forjando espaço para imaginar outros futuros possíveis. O que faz da educação uma arte é precisamente reconhecer que a educação é também um ato de conhecer (SHOR; FREIRE, 1996). Seja de maneira mais pontual, seja se aprofundando mais, Paulo Freire permeou sua obra com a noção de educação enquanto atividade estética e do educador como artista.

Nessa direção, e tomando como referência nosso mundo atual, da sociedade líquida, da sociedade do cansaço, faz-se necessário “não atropelar o tempo próprio da imaginação criadora, para evitar o risco de interromper a germinação de um mundo” (ROLNIK, 2018, p.196) – e isso requer intei-reza para não ser seduzido pelas subjetividades e imaginário do regime colonial, que interrompem a imaginação e a criação do novo.

Nesse sentido, a dimensão estética pode ser vista como constitutiva de um projeto pedagógico-educacional que estabelece compromisso com a formação integral do ser humano e como lugar para o cultivo da sensibilidade, de percepção e acolhimento das fragilidades, incertezas e

incompletudes, que não encontram espaço nos fazeres pedagógicos predominantes nos espaços educativos, principalmente os formais. A repetição e o padrão/modelo acabam sendo o guia para a maioria dos caminhos de aprendizagem, o que limita a criatividade e o uso de linguagens diversas. Ostetto (2010, p.41) afirma, fazendo referência a diversos outros autores, que

ampliar repertórios artístico-culturais, provocar o desejo e a curiosidade, instigar a desconfiança do traço acostumado e das certezas absolutas, incentivar a ousadia de desenhar caminhos de busca e experimentação, afirmando autorias, convertem-se em premissas para um trabalho que articule educação e arte de um modo geral e, especialmente, na formação de educadores”.

O corpo na dança – ampliando horizontes do sensível e da boniteza

Nos derradeiros escritos de Freire em torno da prática educativa, é possível detectar a abordagem da educação como atividade ética e estética e, na perspectiva pedagógica, a educação é arte e a esteticidade constitui dimensão fundamental do fazer educativo (PANTOJA, 2019). A ideia de boniteza no pensamento freireano vai aparecer em várias passagens do livro *Pedagogia da Autonomia*. Para Freire (1996, p. 51), “não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético”.

Trata-se da promoção de práticas que superem uma educação produtivista, moldada em parâmetros universalistas e racionalistas e que levem à educação da atenção, novos caminhos para compreensão de um novo olhar para o mundo, que auxiliem a desconstruir algumas práticas prevalentes no modelo de educação atual, elevando à promoção de práticas pedagógicas fundadas em valores cooperativos e solidários, que fomentem o sentimento de pertencimento.

Os desafios postos e a complexidade da vida contemporânea, requerem outras formas de compreensão do mundo em que

além de (e mais do que) explicar e conceituar, seriam necessários roteiros de aprendizagem que provocassem deslocamentos, que convidassem àquele em formação a ousar se embrenhar pelas veredas do desconhecido, descortinando outras paisagens e histórias, aproximando-se e dialogando com universos culturais distintos dos seus, acolhendo a diferença (OSTETTO, p.44).

A dança é, para tanto, uma linguagem bastante provocativa e motivadora, que guarda elementos de (re)existências e de insurgências. Os seres humanos reúnem-se em círculo e dançam desde os primórdios de sua existência. “Existem indícios de que o homem dança desde os tempos mais remotos. Todos os povos, em todas as épocas e lugares dançaram. Dançaram para expressar revolta ou amor, reverenciar ou afastar deuses, mostrar força ou arrependimento, rezar, conquistar, distrair, enfim, viver!” (TAVARES, 2005, p.93).

Nesse sentido, a dança é, também, performance que guarda em si memórias e conhecimentos, objetos de tentativas de apagamentos, que expressa, fora da escrita, da primazia do letramento, outros sistemas epistêmicos e outras temporalidades. Na cultura africana, por exemplo, grafar o saber era sinônimo “de uma experiência corporificada, de um saber encorpado, que encontrava nesse corpo em performance seu lugar e ambiente de inscrição. Dançava-se a palavra, cantava-se o gesto, em todo movimento ressoava uma coreografia da voz, uma partitura da dicção, uma pigmentação grafitada na pele, uma sonoridade de cores” (MARTINS, 2021).

De acordo com Mendes (2001, p.10), “esteticamente a dança pode ser considerada como a mais antiga das artes, a mais capaz de exprimir tanto as fortes quanto as simples emoções sem o auxílio da palavra, porque esta, podendo tudo expressar, revela-se insuficiente nesses momentos”. A dança possui diversos sentidos e significados, podendo ser praticada como forma de expressão artística, expressão humana, expressão de sentimentos e expressão da sociedade, mas também como forma de aquisição de conhecimentos, de práticas de lazer, de prazer, como libertação da imaginação, desenvolvimento da criatividade, desenvolvimento da comunicação e como veículo de socialização (BARRETO, 2004).

Além disso, a dança possui funções de auto-expressão do ser humano, pois, através dela ele descobre e compreende aspectos significativos de sua vida; da comunicação individual, interpessoal, em seu ambiente, em sua sociedade e a nível espiritual; a função de ruptura do sistema e de revitalização da sociedade pelo motivo que, como as demais artes, está ligada à renovação da cultura, por sua eterna busca de novas expressões, contribuindo para a revitalização da sociedade (HAAS; GARCIA, 2003).

Dessa forma, a dança contribui também para a integralidade da qual tanto se fala em educação, na medida em que proporciona diferentes linguagens, situações e condições de aprendizagem. Souza (2021) nos diz do silenciamento do corpo e do movimento nos currículos universitários e de que “apesar do avanço das discussões teóricas e legais nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, percebe-se que as questões marcadas pelo corpo e pelo movimento possuem pouca visibilidade nos currículos, apesar de representarem uma das linguagens que deveria ser trabalhada em sua integralidade” (p. 305).

Levar em consideração a formação a partir dos aspectos estéticos, culturais, cognitivos, físicos, históricos e sociais se faz necessário, dialogando entre as diferentes e variadas atividades, circunstâncias e linguagens utilizadas no contexto educacional (MAURÍCIO, 2009). Conforme Marques (2010, p.145), “a proposta metodológica de Dança no Contexto permite e enfatiza a construção de redes de relações, de tessituras múltiplas e abertas entre os saberes específicos da dança (vértice da Arte) e as relações desses saberes com os atores sociais (vértice do Ensino) que vivem no mundo e com ele dialogam (vértice da Sociedade)”. Essa perspectiva abre espaço para trabalharmos a diversidade das linguagens, do movimento, da pessoa, das culturas e ao mesmo tempo a tessitura que une tudo isso.

As Danças Circulares e a formação sensível

As Danças Circulares aqui tematizadas, têm como principal referência de identificação Bernhard Wosien, bailarino, coreógrafo, artista plástico e pedagogo da dança, que se dedicou, além de ensinar e coreografar, a percorrer comunidades tradicionais na Europa central e do sul, e a observar e registrar danças tradicionais em seus contextos culturais. Estudioso e pesquisador das danças, Wosien revela sua preferência pelas danças tradicionais dos povos, que tinham suas raízes na religião, sendo por isso permeadas de alto teor simbólico e de elementos figurativos (a cruz, a espiral, o círculo, a estrela de cinco pontas). Com isso Wosien (2000) aborda tempo e espaço, memória coletiva, o movimento básico, o passo, que se torna o instante não dividido, além de enaltecer a importância do ato criativo e afirmar ser a arte reveladora da essência das coisas, de uma outra verdade mais profunda.

Nessa experiência de percorrer lugares e entrando em contacto com os ritmos e movimentos, confessa que se envolveu organicamente no impulso natural das comunidades dançantes e sentiu a força do círculo em movimento. Em 1976, Bernhard Wosien visitou a Comunidade de Findhorn, uma das primeiras Ecovilas do Ocidente, no norte da Escócia e, a pedido de Peter Caddy, um de seus fundadores, ensinou pela primeira vez uma coletânea da sua pesquisa sobre Danças dos Povos. A ideia das Danças Circulares enquanto movimento vem dessa capacidade de expansão articulada com temáticas

variadas, como educação, cultura, meio ambiente, corporalidade, saúde, dentre outras, compreendendo o corpo em movimento, consciente no espaço, como algo potente na formação humana.

As Danças Circulares são basicamente danças vivenciadas em círculo, recolhidas de diferentes culturas do mundo, em diferentes épocas. Existem danças muito antigas que vão passando de geração para geração e outras coreografadas recentemente para serem vivenciadas no círculo, para motivarem a experimentação que articula o eu, o outro e o ambiente, este tomado num sentido abrangente. O que caracteriza essas danças é o espírito comunitário que elas promovem. Participar de danças de diferentes povos, de diferentes tradições é um modo de conhecer e reviver o sentimento do povo ao qual pertence a dança. É uma forma de afirmar e celebrar a identidade de um povo, difundindo sua cultura de uma forma pacífica e solidária. Nas danças tradicionais está embutida sua sabedoria, estão codificadas as principais características da alma de cada povo.

Assim, pautadas pela ideia de formação de identidades múltiplas, plurais, abertas às diferentes produções culturais, e reconhecendo a potência do corpo no processo de reflexão sobre a obra de Paulo Freire, o convite é mover-se, num entendimento de que “toda vez que eu dou um passo o mundo sai do lugar” (refrão da canção homônima de autoria de Siba Veloso, no álbum Siba e a Fuloresta).

À guisa de conclusão, ou um chamado para ampliar as rodas?

Afirmamos que a arte é fator e vetor essencial de humanização. A formação humana precisa integrar o sentir e as emoções, para isso é necessário conceber o campo do conhecimento estético onde a Arte tem expressão plena. A articulação promovida através da Arte/Educação (“Educação com(o) Arte”, “Educação através das Artes”, “Educação na perspectiva da Arte”) é indicativa da possibilidade de experienciar nos espaços educativos/formativos

uma nova educação centrada na inteireza, a educação pensada e praticada a partir de nexos vivenciais entre seres humanos concretos, sujeitos encarnados, colocando em foco a corporeidade viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade – como alternativa a uma educação apartada da vida, que dissocia razão e sensibilidade, cognição e afeto, apropriação e criação. (PANTOJA LEITE, 2019, p. 102)

Dizemos aqui de uma educação que, na busca de se constituir como um espaço da formação de sujeitos críticos e criativos, de experiência estética e ética, de reinvenção po(i)ética do fazer educativo/formativo, (re)cria um espaço-tempo no qual a pessoa na pessoa do(a) educador(a) e na pessoa do(a) educando(a) possa ser reconhecida e mobilizada.

O trabalho pedagógico com as Danças Circulares, inserido em contextos permeados de cuidados e situados histórica e culturalmente, permite e enfatiza a construção de redes de relações, de tessituras múltiplas e abertas entre os saberes específicos da dança, a relação desses saberes com os sujeitos-corpos participantes das vivências e a relação do movimento com temas ou questões que fazem parte de conteúdos e/ou do universo de interesses dos participantes.

As Danças Circulares contribuem, assim, para a *integralidade* tão falada em educação, na medida em que proporcionam diferentes linguagens, situações e condições de aprendizagem; abrem espaço para o tempo da celebração, da festa, para outras temporalidades que alargam nossa experiência; solicitam-nos presença e inteireza, criatividade e transformação.

Referências Bibliográficas

- BARRETO, D. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth; FETZNER, Andréa Rosana. Paulo Freire e os estudos culturais: pistas para convergências possíveis. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116539, p. 1-16, 2021.
- CAVALCANTI, E. R. **DANÇAS CIRCULARES COMO PRÁTICA EDUCATIVA**. II EPEDUC. RECIFE: UFRPE, 2018.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. 2ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. 19ª edição. São Paulo. Olho D'Água. 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HALL, Start. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Apicuri, 2016.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HASS, A. N.; GARCIA, A. **Ritmo e Dança**. Canoas, RS: Ulbra, 2003.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. São Paulo: Editora Autêntica, 2014.
- MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MARQUES, I. A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MAURÍCIO, L. V. Políticas Públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
- MENDES, M. G. **A dança**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2001.
- NEIRA, Marcos; NUNES, Mario L. F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- OSTETTO, L. E. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **CADERNOS Cedex**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.-abr. 2010.
- PANTOJA LEITE, A. L. Paulo Freire & Arte Educação - considerações sobre a estética freireana e a arte na educação/formação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n.54, p.85-103, nov. 2019.
- PEROZA, Juliano. Reflexões sobre Cultura e Diversidade Cultural em Paulo Freire: Um humanismo crítico para a Transculturalidade em Educação. **ANPED SUL**, 9, 2012. Disponível em: .Acesso em: 13 dez. 2018.
- ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- SOUZA, A. P. A. O corpo e o movimento na formação em pedagogia: o papel das histórias de vida e das memórias corporais como um campo de experimentação e reflexividade. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 303-321, maio/ago. 2021.
- TAVARES, I. M. **Educação, corpo e arte**. Curitiba: IES-DE, 2005.
- WOSIEN, B. **Dança: um caminho para a totalidade**. São Paulo: TRIOM, 2000.
- WOSIEN, Maria Gabriele. **Danças sagradas: deuses, mitos e ciclos**. São Paulo: TRIOM, 2002.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO SOCIAL: PERSPECTIVAS, CATEGORIAS E REFLEXÃO

José Antônio Oliveira de Arruda⁴⁰⁴

Fagner José de Andrade⁴⁰⁵

Resumo

Este ensaio pretende refletir acerca de algumas categorias freireanas e a partir de seu pensamento tecer argumentos referente aos processos que vivenciamos no âmbito político e social nesses últimos que muito nos desafiou do ponto de vista humano e científico. Com essa reflexão abordaremos a importância da educação social, levando em consideração o contexto que citamos e a necessidade de se estabelecer uma agenda de diálogo entre os vários setores da sociedade no intuito da reconstrução de uma dinâmica plural e democrática através da metodologia que a obra de Paulo Freire nos impulsiona a desenvolver dentro da sociedade.

Palavras-chave: Educação Social, Paulo Freire, Reflexão

Introduzindo a reflexão

O pensamento de Paulo Freire, suas ideias e ideais estão inseridos num contexto muito amplo do conhecimento humano e social. Historicamente Freire é visto dentro de uma perspectiva da pedagogia escolar e alfabetizadora, isso é muito importante, porém, corremos o risco de limitar essa produção que transcende muros, limites e espaços do conhecimento, no sentido de que podemos abordar tais perspectivas e conceitos além do campo educacional, por exemplo no que se refere a arte e outros caminhos da expressão humana.

As ciências sociais, por exemplo, com sua multiplicidade de olhares é o que mais se aproxima daquilo que entendemos por interdisciplinaridade, essa favorece uma relação dialógica mais concreta no que diz respeito a valorização do pensamento freireano para além do campo escolar. Ou seja, a partir de uma ótica como a da sociologia, localizando contextos e fenômenos sociais que podem ser discutidos a partir do pensamento do autor. Fazemos esse parêntese inicial no intuito de localizar a obra de Paulo Freire além dos campos escolares e pedagógicos, sua colaboração vai além dos “muros escolares”. Nos últimos anos sofremos vários ataques a educação, aos pensamentos “dialógicos”, as perspectivas progressistas e até a própria importância de Paulo Freire na construção de uma educação libertária, observamos atônitos a um obscurantismo “roubar a cena”, daquilo que a preço alto foi construído e elaborado por grandes pensadores.

O próprio nome de Freire foi atacado de todas as formas, títulos foram revogados e ideais silenciados. Esse é um processo que está ancorado num projeto de nação extremista, esta é “contaminada” por uma visão reducionista e “doentia” de sociedade. Nos últimos tempos celebramos os cem anos de nascimento de Paulo Freire, refletir sobre sua obra é ao mesmo tempo que educativo trazer

404. Pedagogo, Psicopedagogo clínico, Educador inclusivo e estudante de Psicologia;

405. Doutorando em Antropologia pela UFPE.

em questão a possibilidade de dar continuidade a um novo processo de reconstrução e de luta contra os extremismos e suas ideias antidemocráticas.

Este ensaio pretende construir um diálogo interdisciplinar sobre a importância de conceitos freireanos na formação social, no combate aos extremismos e na valorização de todos os âmbitos sociais. A atenção social, os direitos e a cultura do nosso povo, nos últimos anos passaram por um desmonte e desvalorização do ponto de vista científico, político, humano e social. A obra do grande pensador Paulo Freire nos instiga a fazermos um caminho contrário, desta forma estaremos fazendo um exercício de revisitação não apenas das categorias, mas da construção de novos diálogos apontando caminhos e novos horizontes a uma sociedade engajada na construção de uma visão social que se cruza com a cultura de paz que também sofreu ataques, nos direitos humanos que foram constantemente desvalidados até por representantes do campo político e governamental⁴⁰⁶ que se utilizaram de um pseudo populismo de assombração (CLAIR, FERRAZ, 2022)

Categorias em reflexão

Os direitos humanos estão longe de ser um tema acabado e encerradas suas reflexões (MBAYA, 1997), os últimos eventos mundiais do ponto de vista político e sanitário, demonstram ainda hoje as fragilidades que seus ideais sofrem até mesmo dentro das Nações democráticas (CLAIR, FERRAZ, 2022), essas são as que mais se demonstram frágeis, vez ou outra somos surpreendidos pelos ataques, inclusive internacionais. Geralmente isso ocorre em decorrência das desigualdades que são abissais entre as classes, com isso a necessidade de manutenção do status quo por parte dos que estão nos pontos mais elevados da sociedade, através deste processo a exploração, a discriminação em contraposição a todos os rumos que a sociedade estava trilhando.

Para isso muitos agentes utilizaram os diversos meios como as informações que foram difundidos por governantes, legisladores e pelas diversas instituições sociais, religiosas e políticas. Essas instituições reverteram seus papéis e acabaram por participar de um fenômeno nocivo e destrutivo dos valores de uma sociedade justa, plural, fraterna e politicamente participativa. Voltar a essas questões é necessário quando vislumbramos a leitura do contexto, o trânsito das informações e o impacto das mesmas na construção de uma identidade democrática coletiva e Nacional.

Na obra Educação como prática da liberdade (1997), Paulo Freire aborda a ideia do trânsito, claro que o autor não estava analisando um tempo como o que vivemos, mas a ideia nos permite pensar aspectos que nos possibilita fazer uma leitura contextualizada com a que estamos inseridos.

Por isso é que o dinamismo do trânsito se fazia com idas e vindas, avanços e recuos que confundiam ainda mais o homem. E a cada recuo, se lhe falta a capacidade de perceber o mistério de seu tempo, pode corresponder uma trágica desesperança. Um medo generalizado (FREIRE, 1997, p.47).

O processo de reconstrução que somos chamados a fazer dentro de nossa sociedade brasileira, passa por uma constante necessidade de refazer conceitos, de idas e vindas por uma necessidade de pensar essa esperança ativa que o autor sempre nos propôs, de forma consciente e presente, que deseja atuar de forma incisiva e sem o medo que de certa forma se instalou nos últimos tempos, permitindo que os grupos recuassem a suas ações e desvalorizando sua importância na construção de uma educação que é tão necessária levando em consideração as particularidades existentes tanto geográficas como culturais e sociais.

406. <https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/frontpage/2020/03/chefe-da-onu-diz-que-direitos-humanos-esto-sob-ataque-no-mundo.html>

Na mesma obra, Freire nos ajuda a entender que velhos temas acabam por retornar, em nossas discussões, isso demonstra a necessidade de um retorno constante ao processo de humanização (FREIRE, 1997). Talvez essa seja a grande questão que vai requerer de nós mais e intensivos esforços no sentido de restabelecer os processos, espaços e veículos formativos, construir uma agenda que permita elaborar ações educacionais e sociais necessárias e importantes para nossa sociedade, que se viu imersa ao medo, violência e agressões sofridas por parte dos agentes antidemocráticos, todavia, estes são tanto sociais como institucionais. Restabelecer os laços sociais e a confiança das instituições democráticas também é um caminho de humanização, perdemos espaços a um “fantasma” obscurantista e não sustentável

Tratar sobre temas como arte, educação em conjunto as categorias freireanas é automaticamente retornar ao tema da educação social. Essa educação como já citamos transcende os muros, ela tem que ser em seu íntimo libertária e não bancária (MENZES, SANTIAGO, 2014). A ação política deve estar imbricada ao contexto educacional, seja ele formal ou não, ser social é ser político, a neutralidade não se acentua de forma alguma ao contexto educacional. O mundo da arte e das diversas produções sempre foram “subversivas”, nos questionam, nos fazem pensar e fomentar ferramentas para pensar o mundo, os modos de produção econômica, social e política.

Neutra, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é toma-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculo e duras dificuldades (FREIRE, 2018, p.96).

Esse caminho educacional e pedagógico, também é eminentemente metodológico, assumir essa postura não se trata apenas de elaboração de conceitos ou objetivos pré-estabelecidos. Mas o que o autor nos interpela é a um constante processo de diálogo que precisa ser retomado, pois o mesmo é fundamental para a construção de uma sociedade plural e democrática, automaticamente repercute nos processos de empatia que é o primeiro passo para o reconhecimento das particularidades sociais, culturais e identitárias em cada povo, grupo ou entidades sociais.

Voltar a Paulo Freire é retomar um caminho que é tão primordial para a educação social e de outras entidades, o trânsito que pretendemos viver, aqui e agora, pode através de um olhar plural e horizontal não pelo “retrovisor” dos acontecimentos, traçar caminhos realmente concretos de reconstrução e de uma perspectiva de transformação que não está presa a uma crítica pela crítica, porém, com uma visão que engloba a velha e boa ação sócio transformadora.

O pensamento freireano é construtor não apenas de categorias acadêmicas ou científicas, mas ele permite que outras perspectivas se conectem as ideias “comuns” das pessoas, aqui nos referimos ao que se populariza nas ferramentas orais e discursivas dos indivíduos e até das religiões. Sempre nos deparamos com o pensamento de Paulo Freire em espaços culturais, políticos e até religiosos, basta lembrar que nos meios populares das comunidades como as CEBS⁴⁰⁷ e outras, o verbete “esperançar” sempre aparece nas reflexões e motivações dos líderes e integrantes. Recentemente o Padre Júlio Lancelotti,⁴⁰⁸ sacerdote católico e que trabalha com as populações em situação de rua na Cidade de São Paulo, fez declarações em defesa e utilizando como referência a obra freireana.

407. Comunidades Eclesiais de Base, esses grupos tem uma forte tendência libertária e progressista.

408. Declaração feita numa celebração transmitida pela internet em 19/09/2021

Em pedagogia do oprimido o autor nos lança numa reflexão profunda e ao mesmo tempo instigadora diante da realidade da opressão e de tantas formas de exploração históricas, mas que se atualizam no hoje e no agora. Não se trata apenas de uma reflexão teórica e conceitual, mas uma necessária volta a temas como a humanização, diálogo e liberdade.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação: o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2014, p. 57)

Com esta colocação o autor nos deixa ciente de suas motivações, interesses e sentidos que o motivaram na produção da obra. Durante o regime militar, a escrita, a poesia e a música foram fortes canais de comunicação e de resistência, nesse ambiente fértil e frágil no que toca as categorias freireanas, nasce textos como esse que se apresentam como um caminho pedagógico. Ao mesmo tempo compreendemos porque esse texto foi motivo de perseguição política, na repressão. O olhar humanizado de Freire além de propor uma pedagogia diferenciada no sentido de uma prática escolar, propõe uma visão libertária para uma sociedade adoecida pelo contexto vivido naquele momento e no decorrer da história.

Este fatalismo, as vezes, dá a impressão, em análises superficiais, de docilidade, como caráter nacional, o que é um engano. Este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo. Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado- potências irremovíveis- ou a uma distorcida visão de Deus (FREIRE, 2014, p.67)

Determinados cenários e inimigos voltam sempre a aparecer e isso ocorreu nos últimos anos, posicionamentos políticos, discursos religiosos e morais fizeram e marcaram espaço, reforçando complexos como o que Freire apresenta, desta forma a pensamentos sociais, grupos, e outros atores são postos numa linha de guerra, pela qual devem ser banidos, tendo em vista os direitos humanos que costumeiramente foram e são atacados por uma ala que se utiliza das ferramentas históricas discursivas para impor uma “ideologia” que combata as forças sociais e democráticas.

Este cenário deixa-nos evidente as raízes dos pensamentos conservadores, de direita e extremistas que se reproduzem e se reconfiguram ao longo do tempo. Estes vão se adaptando ao mundo da internet e mídias sociais que costumeiramente estão sendo o território fértil para ataques (CLAIR, FERRAZ, 2022), onde uma enxurrada de fake News é lançada diariamente, outros ataques homofóbicos, racistas e meritocráticos se vestem de uma pseudoliberalidade de expressão. Popularizam desta maneira um discurso de ódio velado por um de “salvadores da nação e da Pátria” se escondem por trás das máximas bíblicas e teológicas, para validarem suas ações, difundindo ideias e elaborando ações contrárias a ênfase daquilo que é a verdadeira democracia e suas ações populares.

O processo de construção da liberdade, da democracia e de tudo aquilo que elas representam na prática, seja através da economia, da política ou mesmo da educação ocorre por meio de uma construção coletiva. Não apenas o contexto da pandemia do covid-19 separou pessoas, famílias e grupos, mas o próprio contexto da política nos últimos tempos fez com que os ânimos estivessem elevados com essa tendência sentimos a necessidade de um processo de reconstrução e de reelaboração

daquilo que foi perdido ao longo do tempo, os espaços que se criaram para uma atmosfera nociva e descontextualizada da realidade experimentada pelo nosso povo em suas mais diversas dimensões.

A humanização e tudo aquilo que pode ser pensado a partir dele passou por níveis críticos de desmontes e desvalorização das ações em torno da coletividade. Fazer a releitura de Paulo Freire é mais do que urgente, valorizar esse grande intelectual, suas ferramentas teóricas, metodológicas e dialógicas, essas releituras possibilitam que novos espaços sejam pensados, criados e refletidos. Esses espaços vão desde nossas instituições educacionais até os espaços sociais que fazem parte do cotidiano das pessoas, gerando em seu interior os mecanismos necessários para a compreensão do oprimido e a descoberta de caminhos de libertação.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 2014, p. 72)

O conhecimento prático é um dos tantos mecanismos que as pessoas muitas vezes se utilizam em suas dinâmicas internas. Através dele, explicações são elaboradas ao mesmo tempo que são elas que possibilitam a resistência diante das realidades complexas que as pessoas enfrentam no dia a dia de suas vidas. Pensar a educação é ir muito mais além de categorias fechadas em conceitos apenas, mas transcender esse processo histórico e vicioso. Falar em educação hoje é ter em mente a inclusão, as discussões que envolvem o combate a discriminação, como o racismo e tantas outras.

As instituições educacionais com estas novas perspectivas devem levar em consideração a educação popular, a cultura, os novos arranjos sociais. Esse processo tem como foco a libertação da pessoa de ciclos que tendem ao oprimir dentro e fora da sociedade, efeitos ideológicos, políticos e sociais continuam a marcar e ocupar espaço. Como relatamos no início deste ensaio. Acreditamos que a arte é um caminho possível, seja ela nas expressões formais, ou mesmo nas oficinas populares, evidenciar esses caminhos pode estar associada a toda uma discussão das epistemologias e teorias decoloniais, embora nossa proposta aqui não queira abarcar tais perspectivas, podemos fazer um parêntese no intuito de entender esses olhares múltiplos que o autor nos fornece elementos para pensar e desenvolver metodologias.

O pensamento de Paulo Freire supera essa concepção bancária da educação, quando formula as bases para uma educação libertadora. Uma educação como prática da liberdade, fundamentada na teoria da ação dialógica, que substitui o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens. Esta educação exige que os homens e as mulheres estejam engajados na luta para alcançar a libertação, em um processo incessante de conquista que se dá na comunhão com os outros, o qual resulta de uma conscientização em que os homens e as mulheres (crianças, jovens e adultos) compreendem a sua vocação ontológica e histórica de ser mais (MENEZES, SANTIAGO, 2014, p50).

Os fazeres, manuais na obra de Paulo Freire nunca foram descartados, seja para a alfabetização, seja para pensar o contexto social. Esses fazeres que ao longo do tempo são aprimorados e ressignificados são símbolos das resistências diante das opressões políticas e ideológicas. Falar em opressão ainda hoje é necessário, o que vivenciamos nos últimos tempos nos comprovou a necessidade de

retomar as categorias analíticas de Paulo Freire e com elas promover uma revisitação ao processo histórico e conceitual.

Considerações Finais

O pensamento freireano transcende os limites da pedagogia escolar, ela avança a uma reflexão profunda sobre humanização, educação social, política e direitos humanos. Nossos esforços conceituais aqui apresentados caminharam pela necessidade do olhar humanizado, da valorização das culturas, das artes e dos fazeres particulares dos grupos e entidades sociais no intuito de uma construção do processo libertário que tanto Paulo Freire apresentou em seus textos. Reconhecer-se agente multiplicador e transformador é um caminho de quem se predispõem na práxis a tecer mecanismos dentro da sociedade adoecida que vivenciamos nos últimos tempos. Acreditamos que o caminho freireano é uma alternativa necessária e eficaz diante de todos os complexos sociais políticos e econômicos que tentaram deslegitimar as lutas dos grupos e entidades. A educação social, a arte e a comunicação dialógica e horizontal são os caminhos que podem ser traçados mediante a utilização de uma nova forma de pensar, ancorada na participação social, coletiva, democrática e na cultura que vive em total harmonia com o viver sustentável.

Referências

- CLAIR Ericson Saint; FERRAZ, Maria Cristina Franco. Políticas da assombração: o populismo bolsonarista como produção de inquietantes duplos. *Galáxia* (São Paulo, online), ISSN: 1982-2553. Publicação Contínua. v. 47, pp.1-21. 2022
- MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Elieite. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições* | v. 25, n. 3 (75) | P. 45-62 | set./dez. 2014.
- MBAYA, Etienne-Richard. Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas. *Estudos Avançados*, 11 (30), p.17-41, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*, Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Práticas Educativa*, Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2018.

ARTE E EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE: EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA FREIREANA

Lylian José Félix da Silva Cabral ⁴⁰⁹

RESUMO: O presente trabalho visa relatar as experiências vividas no chão da escola, bem como abrir espaços para a discussão sobre o cotidiano escolar e os atravessamentos que os educadores que transitam pela arte como objeto de ampliação das possibilidades de ensino, com base no pensamento de Freire e Ana Mae Barbosa. Pensando em toda complexidade que circunda as temáticas que pretendo discutir e compreendendo que nem a arte, nem as práticas isoladas podem mudar totalmente estruturas tão enraizadas, penso que refletir sobre o tema e tornar pública a vivência de uma educação sensível, marcando o traçado das linhas que indicam os percursos seguidos pela arte-educação pode colaborar com a discussão e apontar caminhos possíveis. Esperamos, também, viabilizar um debate que visa desconstruir a ideia de que os campos de conhecimentos devem ser separados, dismantellar os sistemas que nos colocam em compartimentos, entender como os processos ligados aos espaços de atuação, devem ser objetivos de vida, antes mesmo de serem objetivos de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Arte, Educação, Memória. Freire Atravessamentos.

É com imenso prazer que venho narrar um pouco das minhas experiências e vivências como professora e arte educadora. Antes de iniciar minha fala sobre minhas andanças, trago a fala de Paulo Freire, dono do mais intenso e arrebatador discurso sobre a educação, Freire abriu os portais para uma prática consciente e que deve permear a vida de todos os que decidiram seguir os caminhos de uma educação sensível e humanizada:

“O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervir no mundo, conhecer o mundo (...) Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 31 e 35).

No percurso como professora, desenvolvendo projetos de audiovisual, teatralização do texto, poéticas da oralidade e produção de livros com textos de alunos observei que a arte criou conexões profundas e sensíveis e que esse processo foi em grande parte despertado pela memória. A memória e a arte passaram a andar juntas na minha prática. A partir de pesquisas e autoinves-

409. Mestre em Letras pelo Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especialista em Letras/Cultura Pernambucana pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), graduada em Letras pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e pesquisadora do Núcleo de Pesquisas CUMA-Culturas e Memórias Amazônicas (CNPQ/UEPA). Coordenadora pedagógica da Educação Básica da rede pública no Governo do Estado de Pernambuco. e-mail: lylian.scabral@gmail.com

tigação, os estudantes passaram a vivenciar e produzir uma arte que possuía muito mais sentido em suas vidas e reflexões. Uma produção pautada na experiência, na vida, na realidade vivencial, no encontro.

Perceber que tudo que se produz nas artes é imbuído de memória e ter esse olhar sensível e esse sentido em meu corpo fez com que o desenrolar das atividades em sala de aula se expandissem, e metamorfoseassem as aulas em encontros para inventar subjetividades. As palavras de Fernando Azevedo passaram a ter sustentação no processo de possibilitar e desenvolver o olhar sensível dos estudantes: “Ler é atribuir significados, é interpretar o mundo produzindo sentidos, traduzindo fatos e imagens para sua própria codificação, tentativa de recontar a aventura humana por meio das linguagens.” (AZEVEDO, 2009, p.335)

Se compreendemos a experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21), e ainda como um “lugar de aberturas, um espaço de atravessamento entre corpos, ideias, narrativas, experiências, objetos, lugares, tempos” (BERNARDES; PEREIRA, 2019, p. 70), como as experiências e atravessamentos na sala de aula podem se transfigurar em potência criadora e (trans)formadora?

Compreendendo a importância de explorar “outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (BONDÍA, 2002, p. 21), as minhas vivências como educadora se debruçam nas tramas que unem a minha formação à minha ligação com as artes e como se aprofundaram no chão da sala de aula. Os caminhos e atravessamentos se deram pela intuição, pela educação sensível, pelas palavras e pela memória.

E tendo como base as palavras de Glissant (2005, p. 35-36) posso pensar que “não emitimos palavras ao vento, soltas no ar. O lugar de onde emitimos a fala, de onde emitimos o texto, de onde emitimos a voz, de onde emitimos o grito, esse lugar é imenso”.

O trajeto até ter essa clareza de ideias foi longo e, indiscutivelmente, complexo, visto que, como é sabido, existe um distanciamento entre teoria e prática em nosso sistema de ensino. Passamos anos discutindo como desenvolver o olhar sensível dos estudantes, suas percepções críticas e capacidades interpretativas, mas quando iniciamos nossas práticas educacionais encontramos uma estrutura social que impede não só a aprendizagem satisfatória mas também a capacidade de sonhar, de “esperançar”, de intuir, de lembrar e, porque não dizer, de criar. Então, perceber a importância de acessar o lugar da experiência (teatro) e de territórios existenciais (memória) foi ao mesmo tempo desafiador e um ponto libertador de minha prática, pois,

[...] em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (BONDÍA, 2012, p. 24).

Vivi essa última década entre dois mundos: o da escola privada onde os estudantes têm acesso a uma educação menos dura, com mais estrutura e até mais encantamento; e a que podemos chamar de um emaranhado social que mistura pobreza, incompreensão e ausência de políticas educacionais efetivas, incertezas e dúvidas existenciais encontramos os alunos e os professores da educação básica do ensino público.

Neste cenário, antes de qualquer possibilidade de ensinar, temos um papel muito importante enquanto educadores: orientar os estudantes para a experiência profunda de assumir-se. “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 46).

Pensando em toda complexidade que circunda as temáticas que pretendo discutir e compreendendo que nem a arte, nem as práticas isoladas podem mudar totalmente estruturas tão enraizadas, penso que refletir sobre o tema e tornar pública a vivência de uma educação sensível, marcando o traçado das linhas que indicam os percursos seguidos pela arte-educação pode colaborar com a discussão e apontar caminhos possíveis. Caminhos que podem levar os atores envolvidos no processo educacional a se perceberem como participantes ativos de sua própria existência. Para Barbosa (2012, s.p.):

(...) a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersionalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo.

Em “Entre memória e história”, Barbosa (2014) discorre sobre como o ensino da arte se desenvolveu no Brasil. Desde a década de 1920 até os acontecimentos pós encontro de arte educação de 1980 na USP. Neste artigo ela demonstra como sempre foi desafiador trabalhar com arte na escola e como a formação dos professores de arte sempre foi transpassada por dificuldades de gestão e impedimentos políticos.

Ao entrar em contato com os estudos de Barbosa e de outros pesquisadores que se debruçam sobre o tema da arte-educação percebi que mesmo trabalhando intuitivamente com o ensino da arte a minha formação precisaria ir além da teoria. Na abordagem triangular, criada pela autora nos idos das décadas de 80 e 90 e atualizada constantemente, ela fala sobre a importância da experiência como algo relevante para a compreensão do professor/mediador como ponto fundamental no desenvolvimento do ensino da arte. As palavras de Pagni dizem desse processo:

A experiência vem sendo concebida, desde a modernidade, como a relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo, por meio da qual aquele começa a conhecer a estes pelos órgãos dos sentidos e, paulatinamente, a reconhecer-se conscientemente, em suas ações pelo juízo reflexivo, em vista da aquisição de saberes capazes de auxiliá-lo na condução de sua vida (PAGNI, 2010, p.15).

Podemos agora lançar um olhar para a memória, uma categoria chave, uma vez que “a memória é a ressignificação das experiências vividas, um cenário ocupado por pessoas onde se mistura o passado e o presente, não se caracterizando como saudosismo, nem como repetição do que passou” (MARTELLI, 2007, p. 6). Então, se encontramos suporte para as nossas memórias pessoais a partir do que vivenciamos, ouvimos ou lemos sobre nosso meio social, é possível afirmar, que muito do que vivenciamos na sala de aula, esteja ancorado nas memórias (coletivas) e nas nossas experiências.

No entanto, não podemos esquecer que, seja na composição artística seja na vivência cotidiana, a memória, assim como ocorre em toda construção discursiva, é sempre encoberta por uma película que limita a nitidez dos fatos. Existe todo um construto histórico e coletivo ao qual amarramos nossas lembranças individuais; o que é externo, o que pode parecer residir fora de nós – parece pois, existe porque está dentro – serve para dar unidade a nossa vida e “a arte é uma forma de relacionar os seres com a vida e entre si, fazendo com que o indivíduo transforme a expressão de sua existência particular numa experiência humana coletiva” (PAES LOUREIRO, 2002, p. 97).

Ao me formar no chão da escola optei por utilizar o tear que tece arte-educação-memória, passei a poetizar “a” e “na” sala de aula, a inventar territórios formados por microcélulas de beleza, afeto e amor. Ao me lançar nessa experiência passei a entender que “não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar da arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados” (BOAL, 2009, p.19).

Em 2012, ainda no mestrado, e cada vez mais inquieta e curiosa com minhas pesquisas, resolvi participar de um processo seletivo para lecionar no “Projeto Travessia”, projeto muito interessante da SEDUC - PE. Ele era baseado nos estudos freireanos, com formações continuadas semestrais para os professores, que seriam polivalentes (Língua portuguesa, inglês, Espanhol, história, Geografia, artes plásticas, teatro, música...). Senti-me desafiada e muito interessada em viver essa experiência. Os alunos precisavam ter a prática diária de escrever um memorial, assunto que permeava toda minha trajetória acadêmica, e cada educador acompanhou a turma durante os dois anos para a conclusão do Ensino Médio. Desenvolvemos diversos projetos e tivemos muitas experiências valiosas. O “travessia” foi um portal para minha prática docente e para o meu desenvolvimento como professora de Arte.

No ano seguinte (2013) fui aprovada no processo seletivo do SESI - PE, trabalhei em diversos projetos na empresa, mas gostaria de destacar o projeto Vira-vida(2015), que atendia adolescentes vítimas de exploração sexual comercial e propunha ressignificar suas vidas por meio da educação e das artes. Nesse projeto, participei de uma formação, no Recife, intitulada: Poder Jovem: a arte de reinventar a vida. Passamos horas discutindo sobre como a arte pode empoderar os estudantes, sobretudo os que estão em situação de vulnerabilidade. Posso dizer, em consonância com BARBOSA (2012) que, neste projeto “desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (BARBOSA, 2012).

Comecei a despertar para o tema da arte-educação. Passei a ampliar meu olhar e perceber que mesmo sendo professora de Língua Portuguesa poderia trabalhar sempre com os olhos e as práticas voltadas para todas as artes. Comecei a notar que encontrava caminhos para acessar as subjetividades dos estudantes por meio da arte. Viver esta educação me fez perceber que a arte não é só expressão, mas é construção e busca de conceitos e interpretação. É uma leitura do mundo e do entorno.

Em 2016 passei a criar estratégias para transformar as aulas em encontros criativos e que fizessem sentido para os estudantes. Poetizar a sala de aula foi, através do aparato da arte, reinventar um território formado por micro-células de beleza, afeto e amor. Desenvolvemos diversos projetos de contação de histórias, circuitos literários que englobavam: música, dança, teatro e literatura, cafés literários. Criamos, como diz Ana Maria Machado (2001) em seu livro Texturas — sobre leituras e escritos, ilhas no tempo para vivenciarmos na sala de aula uma outra dimensão da educação tocada pela arte. O projeto que mais se destacou foi o “Da memória à escrita”. Cada ano trabalhamos com um gênero textual e uma determinada pesquisa relacionada à memória: 2016 (Crônicas da memória: memórias e imagens de festas e brincadeiras; 2017 (Contos da memória: memórias da escola); 2018 (Minicontos; memórias de leituras e histórias). Este projeto de pesquisa e intervenção contribuiu para o (re)conhecimento da memória e da história sociocultural, por meio da voz das lembranças de pessoas com idades entre 40 e 80 anos.

O projeto inaugurou uma nova fase, além de orientar as pesquisas, também produzimos materiais didáticos e livrinhos com as histórias criadas pelos estudantes a partir das entrevistas que realizavam com adultos ou idosos. Fizemos uma extensa discussão durante o ano inteiro sobre ficção, memória e história, conseguindo assim desenvolver de forma aplicada à educação os estudos que iniciei em 2007, ainda na UEPA. Apresentei esse projeto em três eventos: no XII Seminário anual do CUMA: ano Lindador, em 2017 na UEPA; XIV Encontro sobre o Ensino de Língua e Literatura: Pós-Modernidade e

literatura: Letramento literário, produção artesanal, novas formas de consumo, em 2018 na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO) e na XII Bienal Internacional do Livro de Pernambuco em 2019 em um debate sobre poesia em sala de aula promovido pela MOPI - Mostra de Publicações Independentes.

Em 2017 já como professora efetiva do Estado de Pernambuco encontrei muitos obstáculos na primeira escola, falta de estrutura, falta de recursos, alunos desmotivados e violentos. Precisei arcar com os custos para ser professora não apenas da disciplina para a qual fui selecionada, mas me tornei a professora de Arte do sexto ano do Ensino Fundamental ao segundo ano do Ensino Médio. Essa experiência foi muito importante, parecia que os rumos que a minha docência tomava sempre me empurravam para aprender mais para poder ensinar arte.

Então, desenvolvemos diversos projetos ligados à fotografia, à literatura, às artes visuais, mas gostaria de destacar um curta produzido por mim para a feira de ciências na turma de sétimo ano intitulado: Por que precisamos dos movimentos sociais? (https://youtu.be/8s30xO_vhfU). Os estudantes produziram o roteiro, atuaram, construíram cenários, figurinos e ainda transformaram a sala de aula em uma sala de cinema. Ter vivenciado e participado dessa construção foi determinante para as decisões que tomei. Passei a estudar de forma mais aprofundada a arte-educação, já que comecei a carregar essa alcunha e iniciei um processo de autoaceitação e autoafirmação como arte-educadora.

Ainda no ano de 2017 fui convidada para lecionar como professora de Arte e Língua Portuguesa da EJA da Escola Estadual Tabajara na periferia de Olinda. Foram anos onde pude aplicar os diversos conhecimentos sobre arte, memória e educação que fui amadurecendo no decorrer da caminhada. O público da Educação de Jovens e Adultos é muito desafiador, geralmente é composto por adultos e idosos que passaram muitos anos sem estudar, acreditam que não conhecem muita coisa. Precisamos, antes de qualquer coisa, fazê-los acreditar em si e as atividades relacionadas às diversas artes foram uma ótima forma de transcender os empecilhos sociais que os afastam de muitos espaços criativos.

Pensando assim, além de trabalhar os conteúdos em sala de aula, sempre que pude os levei para assistir peças de teatro e dança na cidade do Recife. Muitos nunca haviam entrado num teatro e participar desses momentos de oportunizar o acesso à arte e a outros espaços dos quais muitos são excluídos, foi muito gratificante e, sem dúvidas, colocou-me em contato com outras dimensões da educação. Movimentamos a escola entre os anos de 2017 e 2020 com diversos projetos e eventos relacionados às artes, à memória e à educação. Ancorar os conhecimentos acadêmicos no solo da escola me fez perceber e aprofundar a dimensão que a arte pode ter na vida dos estudantes.

No início de 2021, recebi a proposta para atuar como professora de apoio pedagógico de uma escola de referência de Ensino Fundamental e Médio, para desenvolver projetos ligados à leitura literária e às artes, assumi a função no mês de fevereiro e essa vivência ainda está em andamento. Outra função assumida em fevereiro do ano corrente foi a de professora de duas disciplinas: Trabalho de Conclusão de Curso e Fundamentos e metodologia do ensino da arte, na UNIBRA- IBGM, universidade privada no estado de Pernambuco. Na segunda disciplina citada, estou aprofundando os conceitos ligados à arte na educação e discutindo diversos temas tais como: os significados da arte, as diferentes manifestações da arte, a apreciação artística, as artes na escola e na comunidade, arte na educação, as manifestações artísticas regionais e locais. ensino da arte: aspectos históricos e metodológicos, a relação entre epistemologia e metodologia do ensino da arte em suas variações ao longo do tempo. Viver esta experiência, tem sido muito relevante e coerente com as minhas necessidades de estudo e a minha compreensão sobre a minha construção enquanto professora-arte-educadora.

Transitar entre a educação, a arte literária e as outras artes, sobretudo as artes cênicas, me faz reconhecer que sou uma profissional muito mais completa. Desconstruir a ideia de que os campos de conhecimentos devem ser separados, dismantellar os sistemas que nos colocam em compartimentos,

entender como os processos ligados aos espaços que venho atuando, são objetivos de vida, antes mesmo de serem objetivos de pesquisa.

Poetizar a sala de aula é, também, uma forma de resistência, pensar coletivamente, lançar minha voz no mundo, usar meu corpo-experiência no espaço da pesquisa para compreender os processos que ligam o cotidiano dos profissionais da educação básica às vivências artísticas é uma forma de desconstruir as dualidades que nos são imputadas pelo cotidiano docente. Assim, mesmo com as incertezas do que encontrarei nesta busca, pretendo aprender e discutir como a linguagem artística pode desconstruir as dualidades: mente-corpo, arte-vida, ficção-realidade, memória-esquecimento, e com esses aprofundamentos e auto-provoações construir afirmativas novas, a luz de minha experiência, sobre algo já existente.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. **Entre Memória e História**. In.: Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BERNARDES, RK; PEREIRA, ACC. **Atravessamentos no e com o corpo: narrativas estéticas na docência**. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 68-79 jan/abr 2019.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- CABRAL, Lylian José Félix da Silva. **Era uma vez...: memórias e imagens de infância presentes na prosa poética de Maria Lúcia Medeiros**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.
- CABRAL, Lylian José Félix da Silva. **Poéticas amazônicas: espaços da memória, oralidade e identidade na prosa de Maria Lúcia Medeiros**. Recife, 2013. 104 f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. São Paulo: UNICAMP, 2007.
- ZUMTHOR, Paul. **Tradição e Esquecimento**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. **A letra e a voz: a literatura medieval**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.
- _____. **Escritura e nomadismo**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – PROCESSOS FORMATIVOS NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DE ALAGOAS.

Lucas Nascimento Carvalho⁴¹⁰

O presente ensaio discorre sobre o projeto de pesquisa que desenvolvo no Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Artes no Instituto de Artes, Humanidades e Ciências Professor Milton Santos/ UFBA. O projeto de pesquisa objetiva reflexionar sobre os processos de avaliação da aprendizagem e instrumentos avaliativos no componente curricular Arte na educação básica, tendo como público educandos do novo ensino médio da rede estadual de educação de Alagoas; debruçando-se sobre estudos de autores renomados e na reelaboração do Referencial Curricular do Estado de Alagoas para o ensino médio (em implementação na rede). Tendo em vista o objeto explanado, a linha de pesquisa 1 – **Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes**; pertinente à área de concentração: **Ensino de Artes** foi a que mais se articulou com o tema do projeto - **Portfólio como instrumento avaliativo no componente curricular Arte na Educação Básica**, devido as relações entre práticas investigativas e instrumentos avaliatórios serem consoantes ao ensino do componente curricular Arte, e seus desdobramentos elucidarem experimentações práticas em sala de aula culminando em processos formativos.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Avaliação em Arte; Currículo; Portfólio.

Desafios sempre foram recorrentes quando se trata da importância das artes na educação seja em espaços formais ou não-formais de ensino. A formação humana e cidadã de cada educando nos espaços de ensino tornam-se completa quando o mesmo vivencia arte. É de extrema importância que nós docentes enquanto articuladores de conhecimento, lembremos que o objetivo principal do componente curricular Arte na educação básica é fomentar tal vivência. Enquanto graduando da licenciatura e residente no programa Residência Pedagógica (Capes/MEC) pela UFBA, obtive a experiência de refletir e relatar sobre o processo de avaliação da aprendizagem no componente curricular Arte. Estudos sobre avaliação e processos de aprendizagens nos levam para uma concepção que perpassa a investigação, métodos e questões ético-políticas, porém o atual contexto brasileiro sobre avaliações ainda permanece como mecanismo de controle nas escolas, ocasionando fracassos através unicamente de exames e provas. Infelizmente ainda reproduzimos métodos de avaliar vigentes por vários quesitos como a desvalorização social e econômica do magistério público, a falta de autorreflexão de nossas metodologias de ensino e comodismo. O componente curricular Arte, assim como qualquer outro componente do ensino básico se faz necessário avaliar o aprendizado do educando.

410. ¹ Mestrando no Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) – IHAC/ UFBA. Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho – CEAD/ UFPI. Graduado em Licenciatura em Desenho e Plástica – Escola de Belas Artes/ UFBA. Professor – Especialidade: Artes Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Email: lucascarvalhodesenho@gmail.com

HERNÁNDEZ (2000) esclarece algumas razões, a saber: o porquê os educandos precisam saber a respeito do que estão estudando; a relação com os objetivos dentre as finalidades educativas da disciplina e a valorização do ensino ministrado. Diagnosticou-se que as formas de avaliação que foram utilizadas pelas instituições parceiras do programa Residência Pedagógica, seguiram os mesmos parâmetros para medir o desempenho do estudante, sendo que as práticas pedagógicas dos docentes em Arte se mostraram distintas, estabelecendo posicionamentos diferentes sobre o juízo de valor a respeito do saber do discente. As práticas avaliativas observadas em uma escola consistiram numa avaliação fechada sobre o conteúdo abordado de forma expositiva durante as aulas junto as outras disciplinas que formam a área de Linguagens nos anos finais do ensino fundamental, utilizando a nota obtida nessa avaliação para todas as disciplinas do currículo na respectiva unidade letiva; na outra escola observou-se o caráter avaliativo processual e contínuo através de instrumentos que contribuem para o aprendizado significativo, como a construção de um portfólio.

Assim, pude ponderar sobre as práticas avaliativas na disciplina Arte e como uma boa escolha metodológica de ensino pode garantir um processo de aprendizagem significativo e eficiente propiciando a vivência em arte, considerando o saber que o educando já possui para além do espaço formal de ensino. Essa ponderação, observação e revisão literária me conferiu oportunidade de escrever e apresentar essa experiência submetida em forma de resumo expandido intitulada: Processo de Avaliação da Aprendizagem em Artes Visuais - relato sobre a experiência formativa no programa Residência Pedagógica durante o Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão, promovido pela Universidade Federal da Bahia, em outubro de 2019 e posteriormente no V Seminário sobre Formação de Professores em Exercício - V SEMFEP - e I Colóquio de Pesquisas Interventivas e Inovações Pedagógicas - I COPIIP - Currículo: (re)criações de cenários educativos - promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA), Departamento de Educação do Campus XIV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão - PE) em novembro de 2019.

O portfólio por ser o objeto de estudo que movimenta minha jornada acadêmica e profissional, cogito a extrema importância de desenvolver um projeto de pesquisa que aprofunde e contribua para a área de Linguagens e suas Tecnologias no ensino médio, para docentes pesquisadores e comunidade escolar como uma referência de aporte teórico-prático no componente curricular Arte. Além disso o tema, objeto e público já fizeram/fazem parte de minhas experiências enquanto graduando na extensão onde coparticipei na elaboração dos portfólios e agora sendo docente de Arte na rede pública estadual alagoana.

Sendo assim, elenco alguns questionamentos que serão como um norte no desenvolver desse projeto, por exemplo: Como organizar as propostas construtivas de um portfólio sendo de caráter analógico ou digital? De que maneira explanar com as turmas envolvidas sobre um projeto artístico-pedagógico que objetiva colocá-los como protagonistas de seus próprios aprendizados? E quais parâmetros serão definidos para avaliar qualitativamente e quantitativamente esse processo de aprendizagem contínuo?

Dessa maneira é indispensável considerar autores que tratam sobre avaliação da aprendizagem como Celso Vasconcellos (2007), Cipriano Luckesi (2011) e Libanio (2006). Autores que desenvolveram estudos específicos sobre avaliar em Artes Visuais como Ana Mae Barbosa (2011), Fernando Hernández (2000) e Kátia Pereira (2009). Quanto ao instrumento Portfólio autores como: Márcia Ambrósio (2015), Benigna de Freitas (2004), Elizabeth Shores e Cathy Grace (2001). Todo esse aporte teórico em consonância também com os dispositivos legais de educação – CF, DCN, LDB, BNCC – (Médio), RecAL (Médio).

Introdução ao projeto

Este projeto de pesquisa trata sobre os processos de avaliação da aprendizagem e instrumentos avaliativos no componente curricular Arte na educação básica estadual de Alagoas. Estudos sobre avaliação e processos de aprendizagens promovem a investigação de métodos e metodologias sistêmicos no estabelecimento de parâmetros qualitativos e quantitativos. VASCONCELLOS (2007), ainda aponta que o problema gerado entorno da avaliação não se restringe a certa disciplina ou etapa escolar, mas do sistema educacional que está inserido, por sua vez, num sistema social que emprega valores desumanos, influenciando na maioria das vezes a reproduzir os mesmos modos de avaliar vigentes de períodos anteriores a tendências progressistas pedagógicas que não corroboram com a formação integral do estudante. LUCKESI (2011), enfatiza que um olhar minucioso para nossa prática é uma grande oportunidade de aprender a avaliar, ressaltando o compromisso de avaliar com singularidade o singularizante valorando todo processo formacional sociotécnico, ético-político, cultural, estético e espiritual. O questionamento iminente dentro dessa contextualização, possivelmente, é como conceber um processo avaliativo contemplando a conjuntura artística e a partir desta problemática, ponderar sobre os processos de avaliação e instrumentos avaliativos no componente curricular Arte coadunando para um aprendizado significativo.

Objetivos

Refletir e analisar os processos de avaliação e práticas avaliativas no componente curricular Arte na educação básica tendo como etapa o novo ensino médio mediante os dispositivos legais da educação, especificamente o Referencial Curricular do Estado de Alagoas para o Ensino Médio (em implementação na rede).

Propor a construção e utilização do portfólio como um dos instrumentos avaliativos validado pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas na rede de ensino, observando-se a relação do instrumento elencado e seus desdobramentos didático-pedagógicos na vivência artística e formação integral dos estudantes.

Justificativa da pesquisa

Ao realizar pesquisas e levantamentos de dados, observamos como é imperativo para nós docentes aprender a avaliar os estudantes levando em consideração seu percurso formativo singular e reavaliar nossas metodologias de ensino. Um processo avaliativo constante que dispõe de instrumentos múltiplos concede ao docente mais oportunidades assertivas de fomentar determinadas intervenções pedagógicas que contribui para o pleno aprendizado, tratando-se então de Arte o sentido majoritário a ser relevado nos processos de avaliação da aprendizagem mediante a escolha de um instrumento avaliativo é a praxe artística estimulada pela criatividade, sensibilidade e criticidade.

A partir de 1980, pioneiras em Arte-educação como Maria Heloiza Ferraz; Maria de F. Resende e Fusari; e Ana Mae Barbosa propiciaram conscientizações de um entendimento mútuo que as artes possuem conteúdo, objetivo e finalidade na formação acadêmica básica brasileira. Posteriormente respaldos legislativos educacionais asseguraram esses embasamentos teóricos na concretização curricular das artes como disciplina. Doravante essa problemática, dá-se a importância de intentar um projeto de pesquisa aprofundando o entendimento sobre o mesmo, propondo meios tangíveis que venham a possibilitar a aplicação de um instrumento avaliativo dentro do componente curricular Arte colocando o educando como protagonista de sua formação integral.

O Portfólio como instrumento avaliativo proporciona ao estudante a oportunidade de refletir a partir de seus próprios processos enquanto sujeito subjetivo de sua jornada acadêmica escolar, ratificando HERNÁNDEZ (2000), que explana sobre a função do portfólio de facilitar a reconstrução e reelaboração de um processo ao longo de um aprendizado no decorrer de um período letivo. Tratar desse tema tendo como campo de atuação a própria comunidade escolar vigente que leciono, é de suma importância para um docente pesquisador na validação de todo seu levantamento referencial teórico frente ao projeto em curso e a aplicação prática experimental do instrumento formativo *in loco* configurando-se como uma prototipagem metodológica na concretude do alcance objetivado, como preconiza o parágrafo único do Art. 61 da LDB 9.394/96 sobre a associação da teoria e prática como fundamento na formação dos profissionais da educação.

Fundamentação teórica

Muitas denominações são indicadas em dicionários para subsidiar o conceito de avaliação; obviamente, adquirir contextualizações diversas frente ao meio considerado. A origem latina da palavra “a-valere”, ‘dar valor a’ preconiza toda atribuição de um valor seja qualitativo e/ou quantitativo a algo ou alguém. Para além da etimologia da palavra, necessitamos compreender que o sentido maior de avaliar objetiva a plena aquisição de conhecimento e que ao longo do processo seja eficientemente satisfatório. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica indicam a avaliação da aprendizagem como uma das três grandes dimensões avaliativas que, por sua vez, deve assumir o caráter educativo de viabilizar ao estudante a análise de seu percurso trazendo à tona o reconhecimento de suas potencialidades. Segundo LUCKESI (2011), a avaliação da aprendizagem é como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo.

Partindo desse pressuposto avaliar também está enviesado com a relação afetiva que permeia a formação integral dos educandos tornando-se pontes entre o sujeito e o objeto de estudo; arrazoar sobre afetividade nos parâmetros avaliativos segundo LEITE (2011), fomenta relações concretas de mediação formativa, evitando o fracasso escolar constituído de índices de repetência e evasão. LEITE (2011), ainda aponta frente a resultados de pesquisas, configurações mediadoras relacionadas ao vínculo entre sujeito e objeto de estudo concebido pelas avaliações que impactam tanto de forma positiva quanto negativa, tais configurações podem ser expostas como a escolha dos objetivos de ensino, organização dos conteúdos e escolha de procedimentos de avaliação. Freire (1996), corrobora com a afetividade na prática docente, porém, ressalta a diferença que ter afetividade implica em considerar o educando em seus aspectos individuais sem interferir na seriedade do trabalho pedagógico. Torna-se crucial suscitar, dentro de nossas práxis pedagógicas, questionamentos que sirvam como motivo de reflexão em como avaliamos já que, como educadores, firmamos compromisso com a aprendizagem dos alunos. VASCONCELLOS (2007), apresenta alternativas que impulsionam essa transformação que dependem do desejo de mudança do professor se assim quiser pôr em prática uma metodologia participativa entre saberes em sala de aula como diminuir a ênfase em avaliações classificatórias nos níveis de ensino; redimensionar o conteúdo avaliativo; alterar a postura mediante os resultados e conscientizar a comunidade escolar dessa construção avaliativa.

Estamos em um momento histórico na educação devido a pandemia do COVID – 19 que de forma abrupta nos obrigou por motivo de saúde pública a nos mantermos em quarentena, logo, todos tivemos que nos readaptar a um ensino remoto e seus inúmeros desafios; a empreitada maior que nos deparamos com o retorno das aulas presenciais é a recomposição das aprendizagens. Tratar des-

sa ruptura estrutural no aprendizado reorganizando os currículos tem justamente como elo as reflexões e propostas avaliativas a serem adotadas em cada etapa do ensino básico, o que exige do corpo docente, coordenação e direção escolar um olhar sensível sobre essas mudanças através da aplicação de metodologias ativas que coloquem o educando como protagonista combinando as conjecturas da avaliação formativa.

Especificamente no componente curricular Arte é fundamental ressaltar o papel principal do arte-educador no contexto escolar de ser visto e se ver inserido no referencial humanista e cognitivista, empreitando a aprendizagem integral por redimensionar as práticas artísticas das linguagens pertinentes através de uma abordagem didático-pedagógico. Explanando as competências da Arte enquanto disciplina em consonância a BNCC - Médio obtemos a fomentação do pensamento crítico, criativo e científico; os estímulos ao autocuidado e autoconhecimento; resolução de problemas e senso de cooperação com o coletivo, ratificando então as finalidades expressas para a etapa do ensino médio de acordo com a LDB 9.394/96 que reporta o aprimoramento do educando como pessoa, favorecendo o preparo para o trabalho e a cidadania. Estratégias de ensino por vezes trazem caminhos para o aprendizado através dos instrumentos avaliativos que se configuram nas capacidades reflexivas e criativas do professor em busca do êxito educacional de seus alunos no ensino de arte, atentando-se a contemporaneidade que vivemos e suas abordagens sistêmicas, no qual, o instrumento portfólio é concebido na relação ensino-aprendizado que transcendendo as engrenagens da interdisciplinaridade, fundamenta processos de criação, enriquecimento conceitual, desenvolvimento de processos estratégicos e reflexões paralelas à autoavaliação.

Metodologia

A avaliação da aprendizagem visa o êxito pedagógico quando estabelece conexão com a formação humana integral por valorar a autonomia e expressividade do educando e o portfólio enquanto instrumento avaliativo permite colher e refletir sobre a individualidade formativa da vivência artística gerando suporte ao ato de avaliar; corroborando com o que elucida as asserções do Referencial Curricular do Estado de Alagoas para o Ensino Médio (em implementação na rede), que o desenvolvimento integral dos estudantes deve ter o foco da avaliação, pois, além dos conhecimentos adquiridos, é preciso levar em consideração também as suas habilidades, atitudes e valores. No intuito de fomentar o desenvolvimento, a autonomia, a responsabilidade e o protagonismo dos estudantes, a avaliação deve ser um instrumento que possibilita que esses estudantes sejam agentes ativos de seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Criar demanda de processo cognitivo e conhecimento de ideação a ser transformada e tangenciada a partir de uma linguagem artística seja visual, cênica, musical ou híbrida; outrora esses conhecimentos transpassam a individualidade do sujeito e encontra no coletivo o sentido dado à obra de arte, enquanto reflexos de experiências culturais; na sala de aula, como dialoga PEREIRA (2009), o estudante lida com várias demandas pragmáticas na construção de sua vivência artística expectados de forma deflagrada com a relação obra, sujeito e cultura; atravessados pela compreensão de como trilhar suas trajetórias expressivas e a necessidade avaliativa abarcada nos procedimentos metodológicos e didáticos.

Evidenciando os objetivos já expostos, o desenho projetual de pesquisa tende a refletir e analisar os processos de avaliação da aprendizagem no componente curricular Arte do ensino básico tendo como recorte metodológico o novo ensino médio na rede estadual de ensino de Alagoas à luz dos dispositivos legais da educação e do Referencial Curricular do Estado de Alagoas para o Ensino Médio (em implementação na rede). Além de propor a construção e utilização do portfólio como instrumento avaliativo validado pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas na rede de

ensino. Cogito especificamente implementar o projeto de pesquisa tendo como alvo as turmas de 1ª série diurno do ensino médio da escola em que leciono, por se tratar de uma escola regular que oferta apenas a etapa do ensino médio e suas modalidades (EJA e Profissional); esses educandos que adentram para a instituição na 1ª série são oriundos de outras escolas da mesma rede ou da rede municipal e privadas, trazendo consigo diversas experiências educacionais, assim como de suas vivências artísticas dentro e fora dos espaços escolares, sendo que ao iniciarem esse novo e último ciclo de sua formação básica serão sob as proposições do novo ensino médio vigente às legislações educacionais.

A princípio pretendo desenvolver no decorrer do início do ano letivo um planejamento das ações pedagógicas a serem executadas durante os bimestres, assim como o desenvolvimento dos planos de ensino em colaboração com os outros colegas docentes da mesma disciplina/ área de conhecimento e coordenação escolar articulados ao Projeto Político Pedagógico da instituição, na validação dos instrumentos que serão aplicados como avaliações processuais.

A avaliação diagnóstica como a primeira a ser acionada para os educandos com o fim de propor um levantamento pedagógico do aprendizado de cada estudante mediante etapas e ciclos de estudos, será realizada já assumindo um caráter científico de pesquisa social PAP (Pesquisa Ação – Participante). Os resultados das respostas da avaliação diagnóstica serão socializados em sala trazendo à tona a participação dos estudantes ao mesmo tempo que esses resultados subsidiarão uma entrevista coletiva de abordagem qualitativa que segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 82) e Minayo (2007, p.65), se estruturará em semiestruturada ou não-estruturada com perguntas abertas, em roteiro indicativo, a serem feitas como uma conversação informal, sem ordem específica incrementando também configuração clínica – com perguntas específicas para estudar motivações, sentimentos, condutas. Essa coleta de respostas será analisada a partir de técnicas específicas projetuais para idealizar a concretude da melhor maneira de construção e utilização do portfólio como instrumento avaliativo em consonância aos desdobramentos didáticos-pedagógicos do Referencial Curricular do Estado de Alagoas para o Ensino Médio (em implementação na rede).

A construção e utilização do portfólio serão realizados de maneira processuais e contínua mediante as aulas em cada ciclo bimestral do ano letivo na disciplina de arte que, semanalmente, dispõe de 50 minutos de hora-aula por turma em cada série do ensino médio; elegi uma turma de 1ª série, especificamente, a turma 1T01 (Vespertino), turma essa que apresentou um excelente rendimento qualitativo e quantitativo no I bimestre letivo na disciplina de Arte. O processo construtivo do portfólio salientará os conteúdos do componente curricular (alguns já trabalhados em sala e consequentemente também os que serão ainda trabalhados), seus objetos de conhecimento, habilidades, competências e desdobramentos didático-pedagógicos resultantes da produção teórico-prática, temáticas transversais e contemporâneas dos discentes, outrora, explanados pela área de linguagens e suas tecnologias como orientam a BNCC e o Referencial Curricular do Estado de Alagoas para o Ensino Médio (em implementação na rede).

O projeto também será norteado pelo estudo e experimentação de abordagens metodológicas como a proposta triangular no ensino das artes e cultura visual de Ana Mae Barbosa que considera a contextualização, apreciação e criação como uma conjuntura tríplice de formação libertadora artística e emancipatória; e também, a dimensão construtiva do Design Thinking, enquanto modelo de pensamento projetual centrado no ser humano, em suas necessidades e motivações. É um processo que traz em sua essência múltiplas perspectivas pautadas no uso de soluções criativas de participação coletiva e experimentais ofertando aos estudantes o engajamento necessário em seu percurso no processo de ensino-aprendizagem e vivência em arte.

Referências

- ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas – Ensino Fundamental**. Maceió, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1A1lUoZTPBNljVRiyT18OEF3gArEIH-g7p/view>. Acesso em: 20 out. 2022.
- ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas – Ensino Médio**. Maceió, 2021. (versão preliminar)
- AMÁLIA, A.; MINERINI, J. **Fundamentos de Arte-Educação**. São Paulo: Senac, 2017.
- AMBRÓSIO, Márcia. **Avaliação, os registros e o portfólio ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 2015.
- BONINO, R. **Os caminhos de recomposição de aprendizagem pós-pandemia**. Nova Escola, 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21368/os-caminhos-para-recomposicao-de-aprendizagens-no-pos-pandemia>. Acesso em: 24 out. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 out. 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18 out. 2022.
- CORTADA, S. **Teorias e fundamentos da educação**. São Paulo: Senac, 2017.
- EDUCADIGITAL. **Design Thinking para educadores**. Disponível em: https://educadigital.org.br/dteducadores/DT_Livro_COMPLETO_001a090.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.
- HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LEITE, Sergio Antonio da S. **Afetividade e práticas pedagógicas**. 2ª Edição. Casa do Psicólogo, 2011.
- LIBANEJO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- PEREIRA, K. H. **Como usar Artes Visuais na sala de aula**. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2009. (Coleção Como usar na sala de aula).
- REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO PARA O QUADRO DO MAGISTÉRIO DA SEESP ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO. **Ensino de Artes no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: 2011. Disponível em: acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/3/2ed_art_m1d2.pdf.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17ª Edição. São Paulo: Libertad, 2007.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- YURIE, I. **Avaliação formativa: corrigindo rotas para avançar na aprendizagem**. Nova Escola, 2020. Disponível em: [s://novaescola.org.br/conteudo/20862/avaliacao-formativa-corrigindo-rotas-para-avancar-na-aprendizagem](https://novaescola.org.br/conteudo/20862/avaliacao-formativa-corrigindo-rotas-para-avancar-na-aprendizagem). Acesso em: 20 out. 2022.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A CRIAÇÃO DE CONHECIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Ana Helena Rizzi Cintra⁴¹¹

Fraulein Vidigal de Paula⁴¹²

Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, ao propor campos de experiências para a Educação Infantil (E.I.), trouxe consigo a necessidade de se definir o termo campo de experiência, e de se revisitar o conceito de experiência ele próprio, considerando sua histórica relação com teorias da educação e aprendizagem. Com vistas a contribuir para entendimentos sobre o que afinal propõe a BNCC, e a fim de reunir repertório teórico para se pensar a E.I. - que se distingue de outros níveis da Educação Básica brasileira - a pesquisa de mestrado que originou o presente artigo se dedicou a: refletir sobre a presença integral da criança nas suas experiências; e a investigar a dimensão cognitiva das experiências nos primeiros anos de vida, revelando o caráter profundamente estético dessas experiências. Para tanto, no contexto da pandemia de covid-19, recorreu a relatos de memórias de infância e da atuação profissional da pesquisadora, como professora de E.I. Os referenciais teóricos da pesquisa, como John Dewey, Herbert Read, Silvano Arieti e Anton Ehrenzweig, foram de grande ajuda para reavivar, no atual contexto da E.I., teorias e ideias primordiais ao percurso da Arte Educação no Brasil, que podem dialogar com a proposta de campos de experiência da BNCC - e auxiliar na crítica às incoerências do restante da proposta para a E.I. presente no documento. No presente artigo, entre as discussões da pesquisa que constam na dissertação de mestrado, destaque foi dado aos já citados referenciais teóricos. Palavras-Chave: Educação Infantil/BNCC/Experiência/Arte Educação/Psicologia da Arte

1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, ao propor um currículo por campos de experiências para a Educação Infantil, sem trazer muitas explicações ou aprofundamentos sobre o tema, impôs a necessidade de se buscar a origem e definição do termo campo de experiência, além da possibilidade de se revisitar o conceito de experiência, considerando sua histórica relação com teorias da educação e da aprendizagem.

A pesquisa de mestrado que originou o presente artigo, ao buscar as relações entre experiência e conhecimento na educação das crianças bem pequenas, com vistas a contribuir para entendimentos sobre o que propõe a BNCC, e a fim de reunir repertório teórico para pensarmos a Educação Infantil

411. Ana Helena Rizzi Cintra: Professora de Educação Infantil. Licenciada em Filosofia, Pedagogia e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Especialista em Dança e Consciência Corporal (FMU).

412. Fraulein Vidigal de Paula: Docente no Instituto de Psicologia da USP, orientadora de projetos de iniciação científica e extensão na graduação, de Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Atualmente dedicada aos seguintes temas: cognição, aprendizagem, desenvolvimento, leitura e escrita.

brasileira, discutiu a presença integral da criança nas suas experiências, e investigou a dimensão cognitiva das experiências nos primeiros anos de vida, revelando seu caráter profundamente estético.

Para tanto, tendo como contexto a pandemia de covid-19, a pesquisa lançou mão de relatos de memórias de infância da autora, e de sua atuação profissional como professora de Educação Infantil há mais de vinte anos. Os relatos foram chamados de “situações crônicas”, uma forma de, ao mesmo tempo, definir um gênero literário e uma condição persistente da relação da nossa sociedade com as crianças. Apresentando esses relatos e os discutindo à luz do referencial teórico, a pesquisa lançou luz às experiências das pessoas de zero a seis anos como oportunidades de criação de conhecimento complexas nas quais se encontram integral e ativamente presentes de corpo, mente e qual mais dimensão humana existir.

Os referenciais teóricos, como John Dewey, Herbert Read, Silvano Arieti, Anton Ehrenzweig foram de grande ajuda para reavivar, ao atual contexto da Educação Infantil, teorias e ideias primordiais para o percurso da Arte Educação no Brasil, que podem dialogar com a proposta de campos de experiência da BNCC – e auxiliar na crítica às incoerências do restante da proposta para a Educação Infantil presente no documento nacional. É sobre as principais ideias trazidas à pesquisa, a partir desses referenciais, de que tratará este artigo.

1.2 Situação crônica

Dia das Mães

A escola pediu para levarmos colheres de pau, e as professoras pregaram ganchinhos de metal para transformá-las em porta-chaves. A parte que me coube foi sentar-me à mesinha redonda da sala, e ter meu dedo indicador direito molhado cada vez numa tinta diferente, para imprimir irregulares bolinhas coloridas na colher. A cada nova cor de tinta, uma esfregada num pano úmido garantia que o dedo poderia ser usado novamente sem prejuízo do efeito idealizado. Depois, a colher foi embrulhada como bala, em vistoso papel celofane atado com cetim, e entregue à mãe como “foi ela quem fez”. Eu sabia que não tinha feito não, não era a autora - mas não sabia dizê-lo. Na verdade, pensando bem, até acho que compreendi que o contrato social era o de eu aceitar que tinha feito o que seria possível para uma criança e minha mãe aceitar que só dava para ser aquilo mesmo, naquele *mise en scène* que a professora entendia como uma homenagem. Era complicado expressar esse mal-estar aos três ou quatro anos. Fiquei ali rendida no que me sobrou de festa, com um misto de constrangimento e impotência atravessados na garganta naquele dia e ao lembrar dele, talvez até no momento desta escrita. (CINTRA, 2022, p. 13)

A dissertação traz algumas situações como estas, relatadas em primeira pessoa e selecionadas entre tantas outras situadas entre meus 0 e 4 anos. Elas me fizeram refletir ao longo do tempo e me levaram a problematizar diversos temas, tais como: questões éticas nas relações com crianças; relações de poder entre crianças e entre elas e os adultos; processos de aprendizagem e criação de conhecimento; sua relação com os contextos e com a atribuição de sentidos e significados ao que se vive; e, não menos importante, a dificuldade de muitos adultos de apostarem nas crianças como pessoas capazes, de as enxergarem como sujeitos presentes em suas próprias experiências de vida, contexto em que elaboram pensamentos e sentimentos criando conhecimentos com significados particulares e compartilhados.

Capazes não apenas no que diz respeito ao que se chamam hoje, na área educacional, de habilidades e competências, e nem apenas num sentido exclusivamente do pensamento lógico, mas em relação ao seu potencial para identificar, reconhecer, dar sentido (razão de ser), significado (inserção num determinado contexto) e expressão à própria experiência, “processo ao qual penso devam servir, em qualquer idade, as habilidades e competências, que não são fins em si mesmas”. (CINTRA, 2022 p.16).

Quando os adultos duvidam do conhecimento que é produzido na primeira infância – em geral porque estes não se constituem verbalmente e, assim, são supostamente inverificáveis – esses conhecimentos vão sendo colocados em dúvida. São negligenciados, primeiramente, pelos adultos e, depois, pelas próprias crianças, parecendo não mais existir. Isso traz um grande problema para a educação dos pequenos, porque sobre aquilo que não existe não é possível se elaborar reflexões, avançar em diálogos, propor ações e conscientemente criar conhecimento. Com efeito, “o que não existe não pode ser levado em conta em processo educativo algum, muito menos nos processos massificadores que a criança encontrará na sua escolarização”. (CINTRA, 2022 p.16).

Acredito que reconstruímos continuamente nossas experiências, desde sempre, e que isso não é possível sem a inscrição corporal e o registro interno do que se viveu, ou seja: sem a experiência sensorial e motora, sem as emoções, e sem a atividade contínua da mente por meio de seus processos conhecidos e desconhecidos, que organiza e elabora essas experiências, criando significados, sentidos, conhecimentos.

Se não levarem isso em conta, e se negligenciarem os pensamentos e os sentimentos dos chamados bebês e crianças bem pequenas sobre o que vivem, não tendo nada com o que dialogar e sobre o que trabalhar, os adultos responsáveis por sua educação, muitas vezes, ignorarão os conhecimentos prévios das crianças que não falam, e as terão como crianças genéricas para quem valerão propostas educativas padronizadas. Tenderão a confundir as especificidades que caracterizam o processo de participação e produção das crianças no mundo social e cultural, com inadequações por incapacidade.

2. Experiência – ideias para a Educação Infantil

Experiência, teorias do conhecimento e educação estão há muito tempo relacionadas. Vale lembrar, entretanto, que a Educação Infantil faz parte da Educação Básica apenas desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Assim, muito do que foi pensado anteriormente sobre experiência na educação não incluiu esse nível e, quando muito, incluiu crianças a partir de quatro anos de idade.

Quando se pensa, portanto, em experiências na Educação Infantil - em especial entre zero e três anos - há uma tendência a se pensar que são caracterizadas meramente por explorações aleatórias do meio físico em que vivem, ou por reações reflexas a afetos e desafetos fruto das relações interpessoais cotidianas. Tende-se, também, a perceber o brincar e o aprender como processos espontâneos da natureza, como a fotossíntese, ou as mudanças nas marés.

Porém, observa-se que há sujeitos protagonizando as ações dessas explorações e brincadeiras, que ao final de cerca de 11 a 18 meses podem, por exemplo, abrir o armário dos biscoitos e dizer palavras contextualizadas e com aplicação precisa como “quero” e “dá”. Antes mesmo disso, podem revelar escolhas nas suas composições, dispondo objetos num tapete, ou pedindo para ouvir outra vez a canção favorita. Se não há pensamento lógico abstrato presente na criança pequena, como querem algumas teorias cognitivas, podemos ao menos pensar que se relacionar com o meio e organizar o caos da experiência no mundo pode ser uma função, antes de tudo, estética.

Os adultos que convivem diariamente por longos períodos com as crianças, como familiares e professoras, precisam se conscientizar de que é agora mesmo, quando se está com a mente lá no

motor quebrado da geladeira e no preço do gás, que esse processo está evoluindo bem na sua frente. Para auxiliar-nos a refletir sobre isso é que foram destacadas as ideias dos autores a seguir:

2.1 Silvano Arieti e o endoconceito – um sentido pode existir antes de sua representação.

Arieti (1914-1981) foi um psiquiatra e professor de medicina ítalo-estadunidense. No capítulo 4 do seu livro de 1976 “Criatividade: a Síntese Mágica”, que se chama “Cognição Amorfa”, Arieti apresenta o endoconceito como a “*atividade não representativa da psique*” (ARIETI, 1976 p.53).

A chamada cognição amorfa ocorre sem ser expressa em imagens, palavras, pensamentos ou ações (ARIETI, 1976, p.54). Como ela permanece interna como ocorrência, Arieti chama sua função de “*endoconcept*” (endoconceito), para distinguir do conceito na forma amadurecida de cognição que pode ser expressa a outros, por quem o experiencia ou produz.

Essa teoria foi elaborada a partir de questionamentos surgidos durante sua atividade profissional junto a seus pacientes, e parece um bom modelo para pensarmos sobre os registros internos das nossas experiências, em especial estéticas - e as de bebês e crianças bem pequenas também. Arieti notou, em seu consultório, que havia elementos na mente humana que prescindiam de representação. Soares (2016) descreve uma situação problematizada por ele:

“Um paciente conta uma experiência que teve aos 3 anos de idade. Em sua casa, havia uma sala onde as crianças não podiam entrar. Era um lugar reservado para festas especiais, mas ele sorrateiramente deslizava no chão para espreitar a sala sem ser visto. A sala tinha um tapete vermelho e quadros dos avós nas paredes. Ele descreveu que tinha um aspecto solene, austero e de santidade. Para Arieti, como seria possível interpretar aquela cena? Primeiramente, por ser uma recordação cuja retrospectiva é falsa, o paciente atribui conceitos e palavras de que não dispunha no tempo da experiência original. Mas, como preservou aquela lembrança, a recordação além das imagens era em estado afetivo, com certa conduta, certa disposição motora, um desejo de deslizar-se dentro da sala, e uma inibição pelo medo de ser descoberto. Ou seja, além das imagens, ele teve endoconceitos que foram traduzidos em palavras congruentes com sua atual interpretação. Quando criança presenciou a situação como um estado interno, estado esse que depois ele atribui os nomes de santo, austero, solene. Antes de haver a palavra, havia um sentido”. (SOARES, 2016, p. 195).

De acordo com Arieti, experiências endoconceituais são *clusters* de associações não verbais, tendem a se expandir indefinidamente. São reminiscências de experiências sensíveis, estéticas ou artísticas, não apenas da infância. Trata-se de uma organização primitiva de experiências passadas, percepções, traços de memória e imagens de coisas e movimentos. Essas experiências continuam exercendo em nós sua influência indireta, a partir de um nível profundo da psique, inacessível à consciência e, em muitos casos, jamais voltam à superfície.

2.2 Anton Ehrenzweig e as percepções sincrética e analítica – a criança tem a capacidade de apreender e expressar o todo.

As crianças ouvem com a respiração suspensa uma história que só compreendem pela metade. (...) Essa capacidade para compreender – e não há dúvidas de

que é uma capacidade – pode ser devida à sua habilidade sincrética de absorver uma estrutura completa mais do que à de analisar elementos isolados. (EHRENZWEIG, 1969, p.13)

Anton Ehrenzweig (1908-1966), foi um professor, teórico e crítico de arte austro-britânico. De acordo com suas pesquisas, na infância compreendemos as coisas como unidades totais, com as quais nos relacionamos imediata e integralmente, e desta mesma forma, as representamos e expressamos, o que torna o desenho infantil, por exemplo, mais fiel às impressões e percepções do que aos detalhes formais do que se quis representar.

Essa capacidade advém, de acordo com esse pensador, de uma percepção sincrética do mundo. Apenas mais tarde, passamos a nos ater às minúcias do que vemos e vivenciamos, pois desenvolvemos uma percepção analítica da realidade.

Quando as faculdades analíticas despertam [a criança] aprende a comparar os detalhes abstratos, a tendência que geralmente tem é de considerar como cru e ignorante o seu sincretismo anterior. Não será isso, contudo, uma falha de nossos métodos de ensino? Será o despertar dessa autocrítica tão autodestruidor devido a termos fracassado em educá-los mais cedo? Temos sempre a tendência a subestimar a inteligência da criança. (EHRENZWEIG, 1969, p. 25)

Não deveria haver, de acordo com ele, uma hierarquia entre esses modos de percepção. Ao contrário, eles deveriam se complementar, ampliando nossas possibilidades de entendimento e criação expressiva. Para tanto, porém, seria preciso que não houvesse uma supervalorização do despertar analítico, e sim uma integração da visão anterior com a nova. Isto se conseguiria com um treino estético da visão sincrética, o que significa, entre outras coisas, uma valorização fundamentada da produção infantil sobre a qual a própria criança possa refletir, destacando as qualidades da percepção sincrética.

Se a criança tiver encontrado um apoio adequado aos seus padrões estéticos num nível sincrético, o despertar posterior de sua autocrítica analítica já não será tão prejudicial. (...) Se a sua visão sincrética tiver sido esteticamente treinada, ela poderá talvez sobreviver aos ataques da nova visão analítica, e infundir vigor aos seus cansados moldes. (EHRENZWEIG, 1969, p. 26)

2.3 Herbert Read e a defesa de uma educação estética – a estrutura psicológica da criança não se assemelha à do lógico cientista, e sim à do artista.

Herbert Read (1893-1968) foi um poeta, filósofo, crítico e historiador da arte britânico, para quem o desenvolvimento do ser humano desde o nascimento é um processo que nunca foi adequadamente definido, e assim ele o faz:

[O desenvolvimento] é vulgarmente considerado como um processo de evolução física gradual, de maturação. (...) Este é um ponto de vista totalmente inadequado daquilo que é, na realidade, um ajustamento muito complexo dos sentimentos e emoções subjetivos ao mundo objetivo. (...) A função mais importante da educação está relacionada com esta “orientação” psicológica e por esta razão a educação da sensibilidade estética é de importância fundamental. (READ, 1982 p.20)

Para Read, a arte é mundana, cotidiana, e a experiência estética tem um caráter difuso, presente em todas as áreas da vida humana, assim como para John Dewey, conforme veremos mais adiante.

Ele exemplifica seu ponto-de-vista chamando a atenção para os elementos rítmicos da arte como a respiração, elementos expressivos como a fala, demonstrando que ela está “envolvida no processo real de percepção, pensamento e ação corporal. A arte está presente em tudo o que fazemos para agradar nossos sentidos.” (READ, 1982 p.27).

Assim, extrapolando os elementos presentes na arte para todos os âmbitos da vida, Read propõe para além da educação artística, a educação estética:

Deve compreender-se, desde o início, que o que tenho em mente não é meramente a “educação artística” como tal, que deveria ser denominada mais propriamente por educação visual ou plástica. (...) A teoria a desenvolver abrange todos os modos de autoexpressão (...) e forma uma abordagem integral da realidade que deveria chamar-se educação estética - a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e raciocínio do indivíduo humano. (READ, 1982 p.20)

2.4 John Dewey, a experiência e suas dimensões consumatória e estética - sem a chancela estética, nenhum tipo de experiência é completo, inclusive a educativa.

“[Para Dewey] A arte é essencialmente educativa, não somente através de seu aspecto instrumental, mas através do consumatório e do instrumental fundidos na experiência.” (BARBOSA, 2001, p.147)

John Dewey (1859-1952), foi um filósofo e educador estadunidense que se tornou muito conhecido mundialmente por suas ideias sobre educação, mas não se divulgou tão amplamente seu pensamento sobre a experiência estética e sua relação com a experiência educativa, no meio educacional. De acordo com ele, “educação se define como processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente seu sentido, e nos habilitamos melhor a dirigir as experiências futuras” (Teixeira apud DEWEY, 1971, p.17).

De acordo com ele, as artes lidam, em sua produção, com materiais concretos e suas qualidades, e a matemática lida com símbolos que representam conceitos de quantidades e relações entre elas. Uma soluciona problemas da matéria física, e outra de abstrações. Mas, em estrutura são experiências análogas, empreitadas de estruturas semelhantes.

Enquanto “a experiência educativa é a reflexiva, atentamos ao antes e o depois de seu processo, e o resultado é passarmos a conhecer outras coisas” (Teixeira apud DEWEY, 1971, p.17), a experiência estética é mais imediata, no sentido de ser mais sensivelmente concreta, e o resultado é de outra natureza. “Mas, o sentimento estético da consumação, em ambas as atividades, é semelhante. Sem a chancela estética, nenhum tipo de experiência é completo” (CINTRA, 2022, p.65). Dewey também afirma um caráter difuso da estética, como um dado estrutural fundante de todos os aspectos da vida.

A arte, para Dewey, participa ativamente, de modo difuso e penetrante, na organização das energias e recursos da estrutura de qualquer experiência. Entretanto, não se trata simplesmente de acrescentar mais uma perspectiva disciplinar à ação nuclear ou conteúdo. A arte faz surgir e/ou acentua na experiência a qualidade de ser como um todo estrutural. (BARBOSA, 2001, p.158)

Em outras palavras, de acordo com Dewey, refletimos sobre, e reconstruímos as experiências, sejam concretas ou abstratas, em direção a consumações que se revelam em novos conhecimentos, que carregam em si o caráter estético de tudo aquilo que se nos mostra completo e íntegro ao desfecho de um processo. A experiência estética e a educativa são ambas potencialmente experiências consumatórias, e possuem cada uma:

uma qualidade singular que a perpassa em sua totalidade; uma dimensão emocional que a impulsiona e dinamiza; intenção e objetivo; integridade, coerência interna entre suas partes; está alinhada ao fluxo geral das demais experiências de que a vida é feita, destacando-se e sendo reconhecida como unidade coesa sem se colocar à parte; não cessa, mas se consoma, possui um desfecho; e marca a passagem do que veio antes e depois (DEWEY, 2010, p.60)

Com as essas ideias de Dewey, se completa o panorama desenhado no decorrer da pesquisa para fomentar a discussão sobre experiência na Educação Infantil. Quais experiências farão parte dos campos de experiências das crianças na instituição educativa? Os adultos estarão atentos para apoiar os processos que se desenrolam no dia a dia da escola e da família?

3. Considerações finais

Toda a antiguidade afirmou que nada existe em nosso entendimento que não tenha passado por nossos sentidos. (...) Os sentidos são as portas do entendimento. (...) Todas as faculdades do mundo jamais impedirão os filósofos de ver que nós começamos por sentir e que nossa memória não é senão uma sensação contínua. (...) A sensação envolve todas as nossas faculdades, disse um grande filósofo [Condillac]. (Voltaire, sd.).

“Como discutir a hipótese de que, mesmo para os bebês menores, a experiência não é só vivência no tempo e no espaço, com exploração sensorial, experimentação de toda sorte, mas também envolve a mente, e assim o conhecimento, desde sempre?” (CINTRA, 2022, p.135). Acredito que as teorias apresentadas nos dão boas pistas para lidarmos com a “complexidade de um contexto educativo em que bebês e crianças pequenas não operam na convencionalidade dos símbolos como a linguagem oral e escrita os quais logo passarão a ser denominadores comuns das experiências das crianças maiores” (CINTRA, 2022, p.135).

Pudemos pensar em elementos presentes na mente (endoconceitos), fruto das experiências sensoriais, os quais não podemos acessar conscientemente, bem como sua influência no nosso modo de pensar, sentir e agir. Eles podem ser a matéria prima dos primeiros pensamentos e dos primórdios da organização subjetiva do mundo pela criança.

Também pudemos refletir sobre a forma total de apreensão das crianças por sua percepção sincrética, que as permite uma expressividade mais livre de interferências conceituais, frutos de um pensamento posterior mais analítico.

Pudemos entender o desenvolvimento como um ajuste fino entre a subjetividade da criança e a objetividade do mundo, ajuste que precisa de uma sensibilidade cujo caráter é estético e, deste modo, uma educação estética se faz necessária.

E pudemos entender que a estética é uma dimensão estrutural presente em toda experiência humana, e que a experiência educativa deve buscar ser continuamente consumatória, como a conclusão da escrita de um poema, a finalização de uma escultura ou a solução de um problema de lógica.

A analogia entre a experiência educativa na Educação Infantil e a experiência estética pode nos ajudar a compreender que existem formas de organização da experiência pelo sujeito que prescindem da linguagem falada e escrita, e ainda assim geram conhecimento e continuidade de experiências, encontrando apoio na sensação e na percepção. Por isso, escolhi o termo criação ao invés de construção de conhecimento, para marcar essa identificação essencial entre a cognição da criança e a do artista.

O artista adulto parece ser aquele que pôde, de alguma forma, manter-se em contato com seus sentidos ainda não representados, sua visão sincrética do mundo, flexível no constante ajuste entre subjetividade e objetividade, e atento à continuidade de sua experiência em direção a desfechos cada vez mais completos de suas empreitadas artísticas. Embora seja sim almejada a conquista de outras diferentes ferramentas de operar as ideias e conceitos, como as que decorrem do uso da linguagem, a partir da própria maturação biológica do ser humano, não é o caso que se substituam uma pela outra, por serem de categorias diferentes, complementares e de importância equivalente.

Referências

- ARIETI, Silvano. **Creativity: The magic synthesis**. New York, Basic Books, 1976.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394. Brasil, 1996.
- CINTRA, Ana Helena Rizzi. **Campos de quais experiências? Diálogos entre educação infantil e arte educação a partir de uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/D.47.2022.tde-15022023-174422. Acesso em: 2023-06-09.
- DEWEY John. **Vida e Educação**. São Paulo. Melhoramentos, 1971.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo, Martins Fontes, 2010.
- EHRENZWEIG, Anton. **A ordem oculta da arte**. Rio de Janeiro. Zahar, 1977.
- READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução de Ana Maria Rabaça e Felipe Silva Teixeira. São Paulo. Martins Fontes, 1982.
- SOARES, Margarete Barbosa Nicolosi. **Aquecimento: um processo na prática de linguagens visuais em ateliê**. 2016. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.27.2016.tde-22092016-140824. Acesso em: 2022-08-02.
- VOLTAIRE (François-Marie Arouet). **Dicionário Filosófico**. Clássicos de bolso. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d. (original de 1764d.c.)

O LUGAR DA CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BNCC EM CENA

Aline Maria Souza da Silva⁴¹³

Catarina Carneiro Gonçalves⁴¹⁴

RESUMO

A criatividade não é um dom ou qualidade de pessoas eleitas, é um potencial inerente ao ser humano e que pode ser desenvolvido, mediante as experiências proporcionadas pelos contextos sociais e culturais. Assim, o Neoliberalismo em ascensão influencia os diversos cenários educacionais tais como o currículo, e conseqüentemente, os processos criativos que o envolvem. Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo compreender os pressupostos epistemológicos da BNCC em relação ao desenvolvimento da criatividade na primeira infância. A metodologia utilizada foi a Análise Documental em que foi possível perceber que o fundamento pedagógico da BNCC, voltado às competências, inibe o desenvolvimento criativo na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; BNCC; Criatividade.

INTRODUÇÃO

“Pinóquio era um bonequinho de madeira. Não era um menino de verdade. Para se tornar um menino de verdade, ele teria de ir à escola”.

(Rubem Alves)

Séries, ciclos, turmas, testes, bancas, salas, corredores, são palavras que permeiam o cenário escolar mais comum na atualidade, em que a escola, como instituição social, se torna um espaço para o desenvolvimento da sociedade e moldante de valores, normas e regras sociais estabelecidas. Neste sentido, há, certas vezes, uma leitura simplista da escola como uma esfera que objetiva, apenas, a formação das pessoas para o acesso ao mercado de trabalho, para se tornarem “alguém na vida”, como bem aponta Rubem Alves em sua poética e reflexiva obra “Pinóquio às avessas”.

Esta problemática é intensificada no âmbito da Educação Infantil, quando acredita-se que as crianças chegam às creches ou escolas como “bonecos de madeira” que serão transformados em “gente” no espaço escolar do modo como o corpo pedagógico ou os currículos formais desejam. É evidente que

413. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco; Mestranda em Educação Culturas e Identidades no PPGEI (UFRPE/Fundaj), dedica-se aos estudos e pesquisas da: Educação Infantil, Criatividade e Infâncias. Professora da Educação Infantil, artesã e contadora de histórias.

414. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, Especialização em Gestão Educacional pela UNICAP, Mestrado e Doutorado em Educação pela UFPB. É professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Departamento de Ensino e Currículo na área de Educação Infantil. Também é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE e Coordena o NEPEVE - Núcleo de Estudos e Pesquisas e Extensão em Violência Escolar. Pesquisa sobre conflitos e violência na escola, com ênfase as situações de Bullying, Práticas de Desengajamento Moral e Formação de Educadores para Gestão dos conflitos. Dedicar-se, ainda, aos estudos do Desenvolvimento Infantil, como foco no desenvolvimento moral de crianças e os ambientes sociomoraís das Escolas de Educação Infantil.

a Educação Infantil, comporta um papel socializador da criança, que a partir da interação e experiências com os outros e com o espaço e o tempo, acaba desenvolvendo-se nos mais variados aspectos: físicos, emocionais, relacionais, cognitivos e sociais.

Para um desenvolvimento pleno é preciso reconhecer que as crianças já possuem uma bagagem de conhecimentos e experiências psíquicas, sociais e relacionais antes mesmo de adentrarem no espaço escolar, e uma dessas experiências, é a criatividade, que embora tenha apreendido um significado específico na atualidade, é um processo inerente à condição humana e não exclusiva de pessoas com certo “dom divino” ou “privilégio criativo”.

A criatividade se desenvolve a partir de novas coerências mentais estabelecidas, incluindo a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar e significar (OSTROWER, 1977), e nesta concepção, a imaginação, potencializa os processos criativos, posto que é a base de toda atividade criadora e é revelada em diversos campos da vida em sociedade: no fazer artístico, científico e técnico (VIGOTSKI, 2018).

Mas, como todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social específica, a natureza criativa também se elabora mediante os contextos culturais, sociais, relacionais, econômicos e políticos. Com o advento do sistema capitalista na forma do neoliberalismo, por exemplo, surgem novas formas de criação e desenvolvimento social que acabam constituindo as subjetividades das infâncias contemporâneas. Desta forma, alguns aspectos como: o excesso de estímulos sensoriais, o maior tempo em frente às telas, a quantidade excessiva de atividades, a competitividade, a verticalização das cidades e a ausência de autonomia na resolução de problemas acabam limitando a liberdade criativa das crianças em certas realidades.

Neste sentido, percebe-se a necessidade de novos caminhos que potencializem as experiências criativas das crianças, e os espaços escolares devem ser facilitadores deste processo, começando com as proposições previstas nos documentos formais curriculares, como a recente Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que serão desenvolvidas na Educação Básica.

Diante do exposto, chegou-se a pergunta que norteia este trabalho: De que modo, as marcas dos tempos contemporâneos repercutem no desenvolvimento da criatividade de crianças e como a BNCC contempla essas marcas? Isso porque o currículo escolar precisa olhar para os cenários reais de vida, compreendendo as especificidades do desenvolvimento das crianças. Identificando tal necessidade, delimitou-se o objetivo principal dessa pesquisa: compreender os pressupostos epistemológicos da BNCC em relação ao desenvolvimento da criatividade das crianças na primeira infância. Deste objetivo formularam-se outros específicos, sendo estes: interpretar a proposição curricular oferecida pela BNCC em relação aos elementos que envolvem a criatividade infantil e, discutir as especificidades das infâncias e as implicações do trabalho proposto pela BNCC em relação à criatividade infantil na contemporaneidade.

MARCO TEÓRICO

Infâncias Contemporâneas, Criatividade, Escola e Currículo

“Agora eu era o rei,
era o bedel e era também juiz,
e pela minha lei
a gente era obrigado a ser feliz”.
(Chico Buarque)

O potencial criativo das crianças pode ser visto em diversas situações: no brincar de faz de conta quando se tornam reis e rainhas, no descobrir seu próprio corpo e no próprio ato de viver. Porém, nem todas as crianças vivem da mesma forma em um universo idealizado em que o brincar, o cuidado e a atenção estão presentes. Tal fato, leva à reflexão sobre a diferença entre o conceito de criança e o conceito de infância(s). O termo “criança” está relacionado ao desenvolvimento físico de uma pessoa, uma fase da vida. Já a infância, refere-se ao modo como as crianças vivem e aprendem, e que não pode ser isolada como um tempo apenas cronológico (AGAMBEM, 2005). Isto significa que, na verdade, existem infâncias no plural, advindas das diversas experiências culturais e sociais sobre o que é ser criança em uma determinada sociedade e em um determinado tempo.

Com a ascensão do sistema capitalista, exigiu-se uma nova configuração familiar com foco no progresso e futuro, o que colocou as crianças como lugar de destaque nas famílias e sociedade (PUJÓ, 2014). Com a ascensão desse sistema, na forma do Neoliberalismo, surgem novas relações sociais, e por consequência, novos efeitos na experiência de ser criança e experimentar distintas infâncias. Buscando restabelecer as condições de acumulação do capital, o Neoliberalismo começa a ocupar diversos espaços como a Mídia, Educação, Artefatos Culturais entre outros (HARVEY apud NOLASCO, 2020). Neste cenário, há, portanto, a intensificação do consumo, que aliado ao marketing e publicidade, atinge as crianças, colocando-as em um lugar de passividade, de não criação.

Deste modo, a escola, como espaço potente de experiências, precisa inserir em seu cotidiano vivências cotidianas através as quais as crianças poderão construir identidades e subjetividades criativas. A origem da palavra escola vem do grego *scholé*, que significa ócio, que expressa “tempo que se passa desocupado; vagar; quietação; lazer; trabalho mental ou ocupação suave, agradável” (FERREIRA, 2009). Entretanto, a lógica neoliberal reafirma o sentido da educação voltada à produção e ao negócio. A palavra negócio, inclusive, significa a negação ao ócio, ou seja, o oposto do sentido original em que a escola foi concebida. Esta negação ao tempo livre, ao não fazer nada, ao brincar, imaginar, fantasiar, consequentemente provoca uma atmosfera que não otimiza o tempo para criar, já que nesta lógica de “negócio”, não há tempo para pensar ou encontrar-se subjetivamente a partir da criação.

Neste sentido, é válido perceber o papel do currículo na Educação Infantil em relação ao desenvolvimento da criatividade. Em 2017, foi instituída a BNCC, definida como um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais no âmbito da Educação Básica Escolar (BRASIL, 2017). Considerando que a BNCC é o atual documento orientador de práticas pedagógicas que atua com força de lei na área educacional, se faz necessário compreender de que modo esta base considera o lugar da criatividade na primeira infância, tendo em vista as mudanças subjetivas das crianças na contemporaneidade e a importância da experiência criativa presente na Educação Infantil.

METODOLOGIA

Considerando o objetivo de compreender os pressupostos da BNCC em relação ao desenvolvimento da criatividade das crianças na primeira infância, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, que considera os fenômenos educacionais em relação com as variáveis sociais que os envolvem (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), utilizando-se da Análise Documental, que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (CAULLEY apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1970). Com isso, na pré-análise, realizamos uma leitura flutuante das seções: “Introdução”, “Estrutura” e “A Etapa da Educação Infantil da BNCC”. Em seguida, analisamos os Campos de Experiências e os Objetivos da etapa da Educação Infantil.

Os dados foram analisados seguindo os critérios da análise categorial já apresentada, recorrendo a análise da enunciação defendida por Bardin (1970). Assim, realizou-se uma análise a partir dos contextos de significados que emergem no documento aqui em discussão, tratando dos conteúdos latentes que ficam expressos como centrais ao currículo nacional para primeira infância.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. A Criatividade na Base Nacional Comum Curricular – Fundamento Pedagógico

A BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Analisando a perspectiva introdutória geral do documento, é possível perceber as bases ideológicas e pedagógicas as quais ele estará a serviço. Garantir uma hegemonia curricular em um país com regiões tão diversas culturalmente e focar na competência como fundamento pedagógico, enfatizando o “mundo do trabalho”, reforça o ideal neoliberal em trazer para o âmbito educacional bases do mundo empresarial, como o próprio conceito de competência.

Torna-se evidente que, de acordo com a BNCC, as decisões pedagógicas devem estar orientadas pelo desenvolvimento das competências. Tal perspectiva tem influência de grandes corporações internacionais como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e outras voltadas à avaliação em larga escala, cujos objetivos estão voltados para a questão da economia e não necessariamente à educação de qualidade.

2. A Criatividade nos Campos de Experiências para Educação Infantil na BNCC

A BNCC propõe os seguintes Campos de Experiências: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Traços, sons, cores e imagens” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Estes campos, com eixos diversificados, favorecem o desenvolvimento de aprendizagens significativas, pois, de acordo com Vigotski (2018), é por meio da reelaboração cerebral de experiências anteriores, que a criança cria novas formulações mentais e ideias e, portanto, novas formas de agir no mundo em que vivem, de forma criativa.

O trabalho com os Campos de Experiências traz à tona o reconhecimento das especificidades da Educação Infantil, pois não se referem a áreas do conhecimento ou disciplinas, mas às interações e vivências, levando em consideração os diversos modos de ser e viver das crianças. Em notas sobre a experiência discutidas por Larrosa (2002), observa-se que a palavra experiência vem do latim *experiri*, que significa provar, experimentar. Segundo o autor, a experiência é um encontro com algo que se prova, que se experimenta, é uma travessia e passagem para espaços indeterminados em que se buscam oportunidades de existência. As crianças, portanto, são genuinamente, sujeitos de experiência, ou seja, são sensíveis a tudo aquilo que as acontece e que produz nelas afetos, marcas e efeitos (LARROSA, 2002).

A experiência ainda possui uma ordem epistemológica, funda um saber diferente do saber científico e técnico, o saber da experiência, que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana (LARROSA, 2002), o que torna o campo das experiências um terreno fértil para o trabalho criativo, posto que a experiência, por implicar a vida, exige criação. Neste sentido, os Campos de Experiências favorecem o trabalho e planejamento pedagógico voltado à promoção da garantia da autonomia das crianças, assegurando ambientes e vivências desafiadoras, interessantes, reflexivas, participativas e criativas, fazendo com que as crianças possam se sentir motivadas a construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Ao trabalhar o campo “O eu, o outro e o nós”, desenvolvem-se experiências em relação à interação, autonomia e vivências com outros modos de vida, pessoas, culturas e narrativas (BRASIL, 2017). Essas experiências evidenciam a criatividade como “reflexo da vivência do novo para si, com os outros, num comum espaço de ideias emocionalmente experimentadas, espaços de emoções experencialmente pensadas” (KOWALSKI, 2012). Ou seja, as crianças se tornam sensíveis ao perceber realidades exteriores a elas e ao mesmo tempo, aquelas que lhes são íntimas e subjetivas.

O trabalho com o “Corpo, gestos e movimentos” também pressupõe uma dimensão criativa voltada à exploração de sensações, gestos e comunicação através de diferentes linguagens que potencializam o criar, como o teatro, música, dança, e brincadeiras de faz de conta. Aliado a esse campo, os “Traços, sons, cores e formas” ainda favorecem o:

“desenvolvimento da sensibilidade, da **criatividade** e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas” (BRASIL, 2017, pg. 41).

Neste sentido, a Arte-Educação torna-se um aspecto potente no processo de desenvolvimento criativo nos espaços da Educação Infantil. De acordo com Vecchi (2017), muitas vezes, considera-se a dimensão estética supérflua, desnecessária e apenas voltada ao prazer. Mas, na verdade, ao coexistirem em um ambiente criativo que possibilita diferentes linguagens artísticas, as crianças se relacionam com o real e o imaginário, dando origem a novas coisas, subjetividades e invenções. De acordo com Kowalski (2012, pg. 48)

No jardim de infância, um clima que valorize a educação estética valoriza o modo de sentir e dizer de cada um, influencia e valoriza os diferentes significados representados sobre os diferentes meios [...]. É a criatividade a potencializar modos de apreender e construir significados sobre o que rodeia a criança.

Para que tais experiências sejam efetivas, é preciso, portanto, qualificar os educadores em relação à Arte e a criação de espaços potencializadores da criatividade através das linguagens artísticas, como o ateliê. Além disso, o tempo também deve ser organizado de modo a possibilitar momentos de apreciação, leitura, análise, releitura e criação de obras de arte.

Quanto ao campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o documento aborda experiências no território da oralidade e da linguagem escrita, que de fato, revelam grande potencial criador, na medida em que os estudantes argumentam; criam histórias; recontam em seus próprios modos, literaturas infantis... Porém, pouco se discute sobre a imaginação, elemento fundamental ao campo das experiências e criatividade. Segundo Vigotski (2018), a imaginação não é um divertimento cerebral, é uma função vitalmente necessária. Ainda de acordo com o autor:

A atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade de experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia (VIGOTSKI, 2018, pg. 12).

Ou seja, quanto mais ricas forem as experiências construídas na infância, mais potente será o material disponível para a imaginação e conseqüentemente, a criatividade. Há ainda, nesta linha de pensamento, o aspecto da exploração das experiências voltadas aos “Espaços, tempos, quantidades,

relações e transformações”, pois, desde pequenas, as crianças demonstram curiosidade em relação às marcas temporais, localização espacial e outros aspectos do mundo criado por elas.

Por outro lado, as marcas da contemporaneidade presentes no espectro neoliberal muitas vezes empobrecem as experiências, ou as negam totalmente. Por diversos motivos: primeiro, pelo excesso de informação (LARROSA, 2002). Cria-se a ilusão de que quanto mais informações os estudantes receberem, mais inteligentes ficarão. Quando na verdade, esse excesso de informação recebida de forma passiva, faz com que nada se crie ou aconteça, ou seja: “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (LARROSA, 2002, pg. 19). Outro aspecto que impede o desenvolvimento das experiências é a falta de tempo. É bastante comum lotar a rotina das crianças de atividades como forma de ocupá-las, mas, muitas vezes, não há uma conexão significativa com o momento. Na escola, o currículo tem se organizado em objetivos e competências cada vez mais numerosos e com isso, “estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (LARROSA, 2002, pg. 23), ou seja, não há experiência.

3. A criatividade nos Objetivos para Educação Infantil

O pressuposto dos Campos de Experiências revela que a qualidade no processo de interação é mais interessante que o planejamento de situações de ensino, entretanto, a listagem de objetivos para Educação Infantil presente na BNCC se opõe totalmente a este fundamento, pois submete a experiência a uma lista de conteúdos. Consequentemente, revela também um entrave ao desenvolvimento da criatividade, isso porque a criação permite pensar na alteração das materialidades do mundo (BARBIERI, 2021), não um mundo isolado ou previsto em listagens, mas um mundo contextualizado nos diferentes âmbitos: social, político, econômico e regional. Porém, ao propor objetivos de desenvolvimento, a BNCC supõe que todas as crianças tenham as mesmas condições e os diversos contextos já citados não tenham influência na aprendizagem (PEREIRA, 2020). Ademais, além das diferenças mais acentuadas, como as regionais, as crianças de um mesmo estado possuem diferenças, pois as múltiplas infâncias coexistem em um mesmo espaço.

Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento na BNCC são divididos por faixa etária: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Esta divisão já representa um grande equívoco em considerar apenas o tempo cronológico, pois a infância diz respeito ao modo como as crianças vivem e aprendem e não pode ser isolada apenas como uma etapa temporal da vida (AGAMBEM, 2005). Além disso, a perspectiva de listagem de objetivos remonta à teoria curricular tradicional, em que o sistema educacional deveria estabelecer de forma precisa seus objetivos, baseados no desenvolvimento de competências voltadas ao mundo do trabalho (SILVA, 2017). Desta forma, percebe-se uma concepção curricular muito mais organizacional, do que facilitadora de experiências criativas.

De maneira geral, os objetivos dispostos na BNCC são de natureza operacional, associados a comportamentos, ao campo da ação e não voltados à reflexão, pensamento, criatividade e experiências. Tal fato é perceptível pela maioria dos verbos usados: agir, comunicar, resolver, usar, apropriar-se, utilizar, imitar, identificar, formular, manusear, manipular, classificar e outros. Poucos são os objetivos voltados ao estímulo e experiências orgânicas como a imaginação e o faz de conta, por exemplo.

Grande parte dos objetivos está voltada à resolução de problemas. No campo “O eu, o outro e o nós”, em que as experiências ocorrem naturalmente nas interações nos espaços escolares e que podem ser potencializadas a partir da oportunização de espaços e tempos para que as vivências ocorram, na BNCC, a maioria dos objetivos volta-se a percepção e resolução de conflitos como, por exem-

plo: “(EI02E007): Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto” (BRASIL, 2017, pg. 46).

No que se refere ao “Corpo, gestos e movimentos”, existem objetivos envolvidos no ato criativo como o criar com o corpo formas diferentes de expressão nas diferentes linguagens como teatro, música, dança, jogos e brincadeiras (BRASIL, 2017). Porém, a BNCC preocupa-se de maneira mais enfática em desenvolver habilidades voltadas ao mundo do trabalho, como o controle manual; hábitos relacionados a aparência e movimentos de apreensão, encaixe e lançamento. O mesmo ocorre no campo “Fala, pensamento e imaginação”, em que a maioria dos objetivos volta-se à leitura; comunicação; manuseio de diferentes instrumentos e suportes de escrita; levantamento de hipóteses e manipulação de textos. Poucos são os objetivos voltados à imaginação, elemento fundante à criatividade.

Apesar de haver alguns objetivos voltados a natureza inventiva da criança, como: “(EI03EF02): Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos” (BRASIL, 2017, pg. 49), estes, não são suficientes para contemplar estímulos à criação genuína e autônoma infantil. Um exemplo bastante perceptível desta análise está no objetivo “(EI02EF06): criar e contar histórias oralmente com base em imagens ou temas sugeridos” (BRASIL, 2017, pg. 50), ou seja, há uma indução do que fazer o que de certa forma, contradiz o uso do verbo criar.

Já no objetivo “(EI03EF06): Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa” (BRASIL, 2017, pg. 50), em primeiro lugar, o uso da palavra “produzir” pressupõe a realização de algo para um fim utilitário, o que contradiz o uso do termo “escrita espontânea”, que revela a escrita natural da criança, não necessariamente para um objetivo que satisfaça alguma necessidade. Em segundo lugar, o que significa uma “função social significativa”? Tendo em vista o pressuposto que dá norte à BNCC, significa os âmbitos do mundo do trabalho e não a contemplação dos direitos das crianças. As crianças devem ser estimuladas a criar livremente, sem uma finalidade prática necessariamente exposta. A criação envolve subjetividade, modos de ser e viver e tem um fim em si mesma.

Tal análise demonstra uma problemática intensa, tendo em vista que, apesar da criatividade não ser um dom, ela se desenvolve a partir dos contextos sociais, que podem ser inibidores ou potencializadores dela. Neste sentido, o foco dos objetivos em perspectivas operacionais na BNCC revela uma inibição do agir criativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da criatividade não pode ser analisado à margem dos contextos sociais emergentes. Os processos criativos estão entrelaçados com a ordem política, econômica e social nas diferentes realidades existentes. Neste sentido, a lógica neoliberal latente reflete marcas que repercutem nas subjetividades das infâncias, inibindo o potencial criativo, tendo em vista a intensificação do consumo, marketing e publicidade.

Esta perspectiva adentra ainda os espaços escolares, a partir da lógica da competitividade, da quantidade de atividades que as crianças precisam realizar para “ocupar o tempo” e pelo amplo número de objetivos que elas precisam conquistar e ainda, pela própria organização dos tempos e dos espaços na Educação Infantil.

Neste sentido, o currículo possui um papel relevante na potencialização dos processos criativos na escola, a BNCC reforça essa importância ao se tratar de uma proposta curricular com embasamento legal. Entretanto, nota-se desde seu fundamento pedagógico, que o foco da base é o desenvolvimento de competências, e não da criação autêntica, curiosa, imaginativa e inventiva que respeite a infância. Sendo concebida em um contexto especificamente neoliberal, a BNCC compreende como

norte, o mundo do aprender para produzir. Neste sentido, o tempo livre, necessário ao ócio criativo, fantasia e devaneio, é considerado um “tempo perdido”, pois a criança nada produz, ou seja, não está sendo preparada para o trabalho. Os Objetivos na BNCC, em sua maioria, são de natureza operacional e estão ligados ao âmbito comportamental. Não há especificidades quanto à imaginação, faz de conta, invenção ou tempo livre, tão necessários ao desenvolvimento da criatividade infantil.

A análise crítica das práticas sociais contemporâneas marcadas pelo neoliberalismo e das perspectivas fundantes do principal currículo nacional, traz à tona ênfases em aspectos como a tecnologia e competência ao mundo do trabalho, que são, em certo aspecto, importantes, mas que não deveriam ser o norte no trabalho pedagógico com as crianças. Muito mais do que uma associação ao contexto social em que vivemos, a BNCC atua guiada pela luz da manutenção das relações de opressão e desigualdade.

A criatividade implica transformação, leitura de mundo, Arte, aprendizagem, dialogicidade, liberdade e estética, pontos que não são interessantes para o documento curricular, cuja principal intenção é fazer com que as crianças sejam bonecos de madeira, servindo de marionetes para o mundo do negócio. É preciso então, criar caminhos para que os pequenos e pequenas se tornem quem eles querem ser no tempo presente: reis, heroínas, desbravadores do mundo ao seu redor, artistas natos, curiosos, cientistas, falantes, seres da invenção, da criatividade... Enfim, que possam ser, verdadeiramente, crianças criadoras de suas próprias existências.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEM, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da História*. 3ª ed. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2005.
- BARBIERI, Stela. *Territórios da Invenção: ateliê em movimento*. São Paulo: Jujuba, 2021.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4. Ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.
- KOWALSKI, I. Criatividade e educação estética na infância – breves pontos. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 47-49, 2012.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr, nº 19, 2002.
- LÜDKE Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- NOLASCO, Ligia Rufine. *Infância(s) no neoliberalismo: perspectivas sobre o brincar*. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- PUJÓ, M. *Para una clínica de la cultura*. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- VECCHI, Vea. *Arte e Criatividade em Reggio Emilia*. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2017.
- _____. *Imaginação e criação na infância*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MULHERES MODERNISTAS BRASILEIRAS: ARTE MODERNA PARA ALÉM DOS MESTRES EUROPEUS

Raquel da Silva Ramos⁴¹⁵

Magdiel Taveira de Araujo⁴¹⁶

Resumo: Este projeto aborda a quase ausência de menções à mulheres na história da arte moderna e destaca como a opressão de gênero e classe dificultou o acesso das mulheres às artes no passado. Ressalta, acima de tudo, a importância de divulgar obras pouco conhecidas de artistas mulheres e compreender como elas ultrapassaram as barreiras de gênero, classe e raça em nome de sua arte.

Palavras-Chave: Arte Moderna, História da Arte, Movimentos Artísticos, artistas mulheres

Introdução

“Onde estão as mulheres da arte moderna?” Para responder esta pergunta, precisamos entender, primeiro, que a arte é uma das muitas áreas que podem ser opressivas e desestimulantes para as mulheres, ainda frequentemente “enfraquecidas pelas demandas internalizadas desta sociedade dominada pelo machismo” (NOCHOLIN, L. 2016). Para além disso, sabe-se que entre até o século XIX o acesso de mulheres ao estudo formal das artes era praticamente impossível, o que gerou a ilusão de um maior desenvolvimento do “gênio” artístico em homens, como destacado por Oliveira (2020).

Ainda segundo a autora, é importante ressaltar a questão de classe, evidenciando que a maioria das mulheres artistas das quais se fala, provém de estratos privilegiados.

Com tudo isto em mente, torna-se ainda mais necessário conhecer e divulgar obras pouco conhecidas de mais de uma centena de artistas, compreendendo a qual momento da arte elas pertenciam e como ultrapassaram as barreiras de gênero e classe (e, muitas vezes também racial) em nome de sua arte. Neste artigo consta o levantamento biográfico parcial destas artistas.

Metodologia

Este projeto surgiu da inquietação após leitura do material didático “História das Artes Visuais” de Madalena Zaccara, utilizado nas disciplinas de História da Arte no curso de Artes Visuais com Ênfase em Digitais da UFRPE. Nesta leitura, após ler repetidos nomes de grandes mestres das artes surgiu a pergunta: “Onde estão as mulheres da arte moderna?”

A autora destaca alguns poucos nomes conhecidos, como Tarsila do Amaral, ao referir-se, por exemplo, ao cubismo, mas, dentre tantos nomes masculinos, a procura por estas mulheres persiste.

415. Historiadora formada em 2014 pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e estudante de Artes Visuais com Ênfase em Digitais também pela UFRPE. E-mail: raquels.amos@hotmail.com.

416. Magdiel Taveira de Araujo, 28, é estudante de Letras Bacharelado pela UFPE. E-mail: magdielemail137@gmail.com

Após a leitura, um breve levantamento de alguns dias no site WikiArt⁴¹⁷ resultou em mais de uma centena de artistas “esquecidas” pelos livros didáticos, gerando a curiosidade de como seria contar a história da arte moderna utilizando apenas a obra de artistas mulheres.

Seguindo as escolas artísticas apresentadas por Zaccara, Impressionismo, Cubismo, Dadaísmo, Surrealismo, etc. lançando luz sobre obras de artistas como brasileiras como a impressionista Georgina de Albuquerque, a surrealista Maria Martins, a expressionista Anita Malfatti entre muitas outras, através de pesquisa em bancos de dados online e consecutivo levantamento biográfico e análise de obras.

Biografias

Georgina de Albuquerque

Georgina de Albuquerque, nascida em Taubaté (SP) em 1885, foi uma pintora cuja obra ficou marcada pela influência do impressionismo francês e pela busca por uma identidade nacional. Sua contribuição foi fundamental para o modernismo brasileiro. Seus estudos em pintura começaram em sua cidade natal, com o pintor italiano Rosalbino Santoro, que lhe ensinou as técnicas de uso dos pincéis, mistura de tintas e aplicação das leis da perspectiva.

Em 1904, mudou-se para o Rio de Janeiro e ingressou na Escola Nacional de Belas Artes, onde foi aluna de Henrique Bernardelli. Em 1906, casou-se com o pintor Lucílio de Albuquerque e o casal viajou para a Europa, onde Georgina estudou na École Nationale Supérieure des Beaux-Arts e na Academia Julian, em Paris, por cinco anos.

De volta ao Brasil, Georgina realizou exposições individuais e coletivas e também se dedicou ao magistério na Escola Nacional de Belas Artes, onde ocupou o cargo de diretora nos anos 1950, sendo a primeira mulher a ocupar este cargo. Ao longo de sua carreira, Georgina participou de diversas exposições no Brasil e no exterior, como a Exposição Geral de Belas Artes da Escola Nacional de Belas Artes, em diversas edições, e a National Association of Women Painters and Sculpturers, em Nova York, EUA. Suas obras podem ser encontradas em importantes museus brasileiros, como o Museu Nacional de Belas Artes e o Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro, e o Museu de São Paulo.

Dentre suas principais obras podemos mencionar *Raio de Sol* e *Dia de Verão*, ambas de 1920, nas quais ela trabalha com amplas pinceladas, explorando as incidências luminosas e a vibração cromática. Já nas obras *Roceiras* e *No Cafezal*, de 1930, a artista passa a trabalhar com uma paleta mais sóbria e a realizar pinturas com temas da vida popular.



Figuras 1 e 2:

Raio de Sol e *Dia de Verão*
por Georgina de Albuquerque,
1920.

Fonte: **Georgina de Albuquerque**
in Google Arts & Culture Disponível em: <<https://artsandculture.google.com/entity/georgina-de-albuquerque/m047pk9?categoryId=artist&hl=pt-br>> Acesso em 12/05/2023.

417. <https://www.wikiart.org/pt>



Figura 3:

Roceiras por Georgina de Albuquerque, 1930.

Fonte: **Georgina de Albuquerque** in Google Arts & Culture
Disponível em: <https://artsandculture.google.com/entity/georgina-de-albuquerque/m047pk9_-categoryId=artist&hl=pt-br>
Acesso em 12/05/2023.



Figura 4:

No Cafezal por Georgina de Albuquerque, 1930.

Fonte: **Georgina de Albuquerque** in Google Arts & Culture
Disponível em: <https://artsandculture.google.com/entity/georgina-de-albuquerque/m047pk9_-categoryId=artist&hl=pt-br>
Acesso em 12/05/2023.

Maria Martins

Maria de Lourdes Martins Pereira de Souza (Campanha, MG, 1894 - Rio de Janeiro, RJ, 1973) foi uma escultora, ilustradora, gravadora e escritora que desempenhou um papel significativo no cenário artístico moderno brasileiro. Embora tenha passado uma considerável parte de sua carreira no exterior devido aos deveres diplomáticos do marido, o embaixador Carlos Martins, ela ainda assim conseguiu se estabelecer como uma artista altamente respeitada.

Martins iniciou sua carreira em escultura em 1926 e aprimorou ainda mais suas habilidades estudando com o escultor belga Oscar Jaspers em 1936 e com Jacques Lipchitz, em 1939, desenvolvendo esculturas em bronze. Em 1941, teve sua primeira exposição individual na Corcoran Art Gallery em Nova York. Ela conheceu André Breton, que a apresentou a artistas europeus associados ao surrealismo e dadaísmo, como Michel Tapié, André Masson, Yves Tanguy, Max Ernst e Marcel Duchamp.

Em 1947, André Breton assinou o prefácio do catálogo de sua exposição individual na galeria Julien Lery, em Nova York. Em 1948, Martins mudou-se para Paris, onde seu estúdio se tornou um ponto de encontro para intelectuais e artistas. Ela voltou definitivamente para o Brasil em 1950 e contribuiu para a organização das primeiras Bienais Internacionais em São Paulo e a fundação do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ).

O estilo de Martins era altamente individualizado e único, tornando-a uma figura destacada na arte moderna brasileira. Suas primeiras obras eram esculturas figurativas realistas que retratavam temas retirados da cultura brasileira ou temas religiosos, após sua estadia em Nova York, passou a incorporar elementos surrealistas em seu trabalho, que tornou-se cada vez mais abstrato, como observou-se na sua segunda exposição, realizada em 1942 na Galeria Valentine.

Em obras como “Impossível” (1945), ela criou formas orgânicas cada vez mais livres de figuras realistas, utilizando títulos sugestivos. Ela continuou a trabalhar com mitos e tradições brasileiras, e referências à natureza foram usadas como símbolos da potência do selvagem e do desejo em oposição à natureza dominada da civilização ocidental. Em “Impossível”, seres híbridos (um homem e uma mulher com características animais ancestrais) foram colocados frente a frente, sugerindo uma situação de profundo desejo, mas também de agressão. Seu trabalho durante esse período foi altamente influente e refletiu as mudanças culturais e sociais da época.



Figura 5:

O Impossível por Maria Martins, 1945.

Fonte: **Por dentro da obra: O Impossível (1945), da artista mineira Maria Martins** in Veja São Paulo Disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/coluna/artes-ao-redor/o-impossivel-maria-martins>> Acesso em 12/05/2023

Tarsila do Amaral

Tarsila de Aguiar do Amaral é considerada uma das principais artistas modernistas da América Latina. Tarsila foi membro e contribuiu para a formação do Grupo dos Cinco, um grupo de artistas brasileiros que foram considerados a maior influência no movimento modernista no país: Anita Malfatti, Menotti Del Picchia, Mário de Andrade e Oswald de Andrade, e Tarsila. Além disso, Tarsila desempenhou um papel crucial na criação do movimento Antropofagia, inspirando o famoso Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade.

Tarsila estudou escultura com William Zadig e Mantovani em 1916, em São Paulo. No ano seguinte, teve aulas de pintura e desenho com Pedro Alexandrino, onde conheceu Anita Malfatti. Ambas estudaram com o pintor Georg Elpons. Em 1920, Tarsila viajou para Paris, onde estudou na Académie Julian e com Émile Renard.

Ao retornar ao Brasil, em 1922, ela fundou o Grupo dos Cinco, retornando a Paris no ano seguinte, onde frequentou os ateliês de André Lhote, Albert Gleizes e Fernand Léger. Durante esse período, ela teve contato com importantes figuras artísticas e literárias, como o poeta Blaise Cendrars e Constantin Brancusi. De volta ao Brasil, ela iniciou a chamada fase “pau-brasil”, explorando temas nacionais em suas obras. Em 1925, ilustrou o livro de poemas “Pau-Brasil” de Oswald de Andrade, publicado em Paris.

Como pintora, desenhista e tradutora brasileira, Tarsila foi uma figura central na pintura e na primeira fase do movimento modernista no Brasil. Sua obra mais conhecida, o quadro “Abaporu” de 1928, marcou o início do movimento antropofágico nas artes plásticas. Ao longo de sua carreira, Tarsila também explorou temas sociais, como pode ser visto em obras como “Operários” e “Segunda Classe”, após sua viagem à União Soviética em 1933.

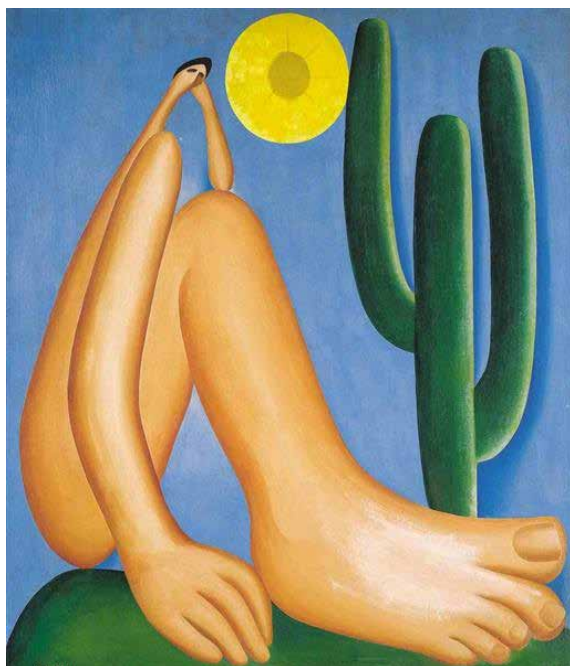


Figura 6:
Abaporu por Tarsila do Amaral, 1928.

Fonte: **Abaporu** in WikiArt Disponível em:
<<https://www.wikiart.org/pt/tarsila-do-amaral/abaporu-1928>>
Acesso em 25/05/2023.

Figura 7:
Operários por Tarsila do Amaral, 1933.

Fonte: **Operários** in WikiArt Disponível em: <<https://www.wikiart.org/pt/tarsila-do-amaral/oper-rios-1933>>

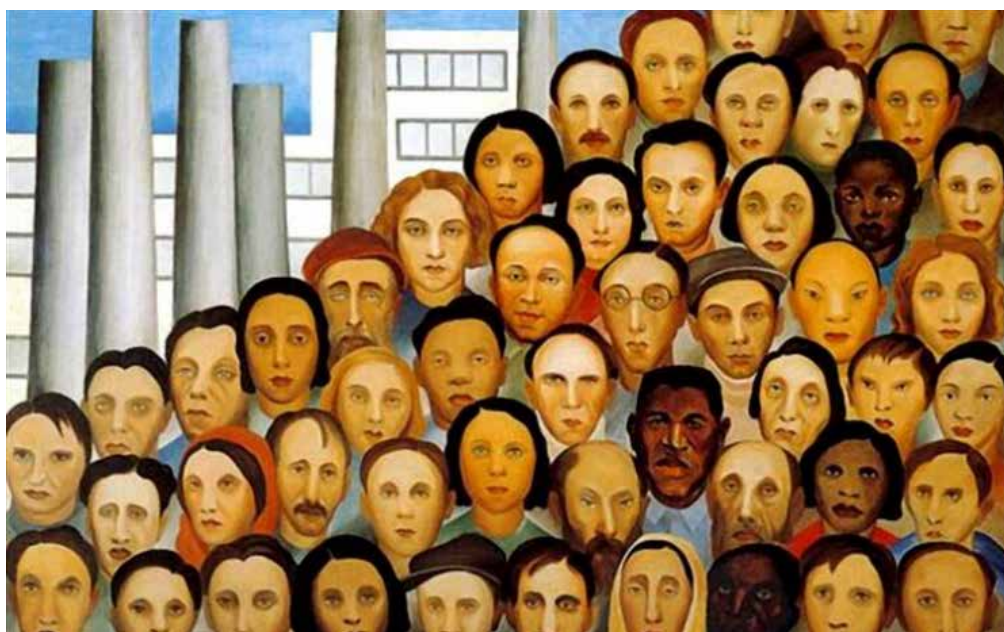


Figura 8:
Segunda Classe por Tarsila do Amaral, 1933.

Fonte: **Second Class** in WikiArt Disponível em: <<https://www.wikiart.org/pt/tarsila-do-amaral/second-class>>
Acesso em 25/05/2023.

A importância de Tarsila do Amaral foi reconhecida através de diversas exposições e retrospectivas ao longo de sua vida. A retrospectiva “Tarsila: 50 Anos de Pintura”, organizada por Aracy Amaral e apresentada no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ) e no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) em 1969, contribuiu para consolidar o legado da artista. Embora Tarsila não tenha participado diretamente da Semana de Arte Moderna de 1922, ela teve uma relação próxima com os modernistas, e sua contribuição para a construção do modernismo no país foram significativos.

Anita Malfatti

Anita Catarina Malfatti nasceu em São Paulo em 1889, era filha de um imigrante italiano e desde cedo mostrou interesse e talento para as artes. Seu aprendizado artístico começou com sua mãe, a pintora Bety Malfatti, que a incentivou e ensinou os primeiros passos no mundo da arte. No ano de 1909, Anita pintou algumas obras, incluindo a famosa “Primeira Tela de Anita Malfatti”, demonstrando suas habilidades precoces.

Em busca de aperfeiçoamento, Anita viajou para a Europa em 1910, estabelecendo-se na Alemanha. Lá, ela teve a oportunidade de estudar na Academia Imperial de Belas Artes de Berlim, onde teve aulas de desenho, perspectiva e história da arte. Embora sua formação tenha sido inicialmente baseada em abordagens tradicionais, Anita entrou em contato com o movimento modernista em ascensão na Alemanha, ampliando seus horizontes artísticos. Ela teve aulas particulares com o pintor expressionista Fritz Burger-Mühlfeld, que a introduziu nas novas linguagens artísticas, expandindo seus limites.

Ao retornar ao Brasil em 1914, ela realizou sua primeira exposição individual em São Paulo, no Mappin Stores, exibindo as pinturas produzidas durante sua estadia na Europa. Nos anos seguintes, Anita passou um período em Nova York, onde teve aulas com renomados pintores americanos. Nesse período, sua arte evoluiu ainda mais, apresentando trabalhos notáveis como “O Farol de Monhegan”, “Torso/Ritmo” e “O Homem Amarelo”. Nessas obras, Anita explorou a interpretação e a expressão visual, afastando-se do compromisso com a verossimilhança clássica e adotando abordagens mais livres e contrastantes.

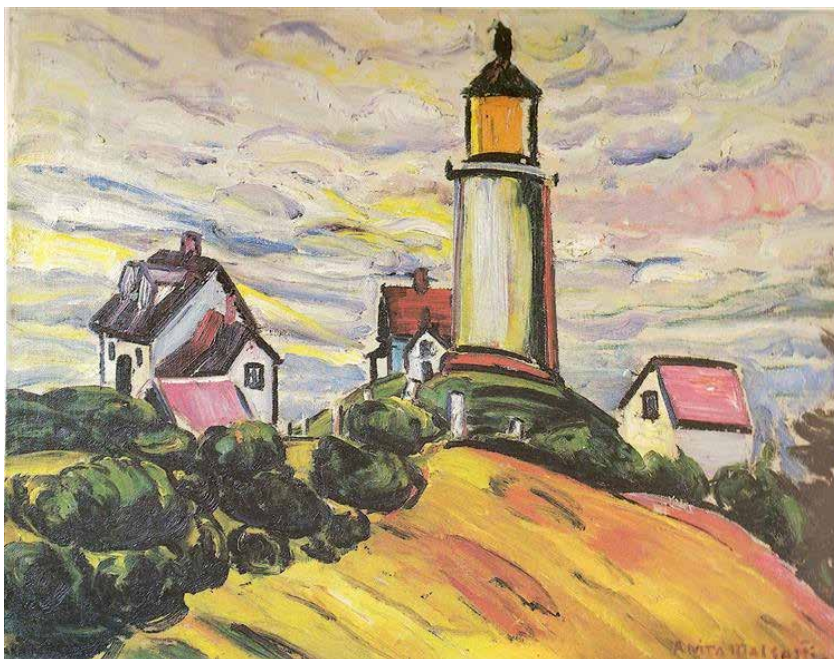


Figura 9:
O Farol de Monhegan por Anita Malfatti, 1915.

Fonte: **Anita Malfatti** in Enciclopédia Itaú Cultural Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8938/anita-malfatti>> Acesso em 25/05/2023.



Figuras 10 e 11:

Torso / Ritmo e O Homem Amarelo por Anita Malfatti, 1915.

Fonte: **Anita Malfatti** in Enciclopédia Itaú Cultural Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8938/anita-malfatti>> Acesso em 25/05/2023

Em 1917, Anita retornou ao Brasil e organizou sua segunda exposição individual, intitulada “Exposição de Arte Moderna”. Essa mostra teve um impacto significativo em sua carreira, sendo tanto elogiada como duramente criticada. Alguns artistas e intelectuais apoiaram suas abordagens vanguardistas, enquanto outros a acusaram de adotar estrangeirismos e mistificações.

Apesar das reações controversas, Anita continuou a explorar novas linguagens artísticas. Em 1922, ela participou da icônica Semana de Arte Moderna de São Paulo, exibindo 20 obras de natureza modernista. Sua participação no evento a solidificou como uma figura central no movimento modernista brasileiro, ao lado de artistas como Tarsila do Amaral, Mário de Andrade e Oswald de Andrade.

Em 1923, ela recebeu uma bolsa de estudo do Pensionato Artístico do Estado de São Paulo e partiu para Paris. Na capital francesa, Anita tornou-se aluna de Maurice Denis e frequentou cursos livres de arte, estabelecendo contatos com renomados artistas como Fernand Léger, Henri Matisse e Tsugouharu Foujita.

Após sua estadia em Paris, Anita retornou ao Brasil em 1928 e passou a lecionar desenho e pintura em instituições como o Mackenzie College, a Escola Normal Americana, a Associação Cívica Feminina e em seu próprio ateliê. Na década de 1930, em São Paulo, ela se integrou à Sociedade Pró-Arte Moderna (SPAM), participando do Salão Revolucionário (1931), aproximou-se também, da Família Artística Paulista (FAP),.

Ao longo de sua carreira, Anita Malfatti deixou um legado significativo no desenvolvimento do modernismo no Brasil, explorando diversas técnicas e estilos em suas pinturas, desenhos e gravuras. Sua contribuição para a arte brasileira continua a ser valorizada e reconhecida até os dias atuais.

Referências

6 artistas mulheres que marcaram o modernismo brasileiro antes e depois da Semana de 22 in Arte que Acontece Disponível em: <<https://www.artequaeacontece.com.br/6-artistas-mulheres-que-marcaram-o-modernismo-brasileiro-antes-e-depois-da-semana-de-22/>> Acesso em 12/05/2023.

Abaporu in WikiArt Disponível em: <<https://www.wikiart.org/pt/tarsila-do-amaral/abaporu-1928>> Acesso em 25/05/2023.

Anita Malfatti in Enciclopédia Itaú Cultural Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8938/anita-malfatti>> Acesso em 25/05/2023.

Anita Malfatti in Guia das Artes Disponível em: <<https://www.guiadasartes.com.br/anita-malfatti>> Acesso em 25/05/2023.

Georgina de Albuquerque in Enciclopédia Itaú Cultural Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21325/georgina-de-albuquerque>> Acesso em 12/05/2023.

Georgina de Albuquerque in Guia das Artes Disponível em: <<https://www.guiadasartes.com.br/georgina-de-albuquerque/biografia>> Acesso em 12/05/2023.

Georgina de Albuquerque in Google Arts & Culture Disponível em: <https://artsandculture.google.com/entity/georgina-de-albuquerque/m047pk9_?categoryId=artist&hl=pt-br> Acesso em 12/05/2023.

Malfatti, Graz, Novaes e Aita: as mulheres (esquecidas) da Semana de Arte Moderna de 22 in BBC News Brasil Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-60381328>> Acesso em 25/05/2023.

Maria Martins in Enciclopédia Itaú Cultural Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21390/maria-martins>> Acesso em 12/05/2023.

Maria Martins in Guia das Artes Disponível em: <<https://www.guiadasartes.com.br/maria-martins>> Acesso em 12/05/2023.

NOCHILIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** Edições Aurora, 2ª edição. São Paulo: 2016

OLIVEIRA, Gabriela. Mulheres artistas: um paradoxo (ainda) necessário. In: Dobras, Vol. 13, n. 28, São Paulo: 2020

Operários in WikiArt Disponível em: <<https://www.wikiart.org/pt/tarsila-do-amaral/oper-rios-1933>> Acesso em 25/05/2023.

Por dentro da obra: O Impossível (1945), da artista mineira Maria Martins in Veja São Paulo Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/arte-ao-redor/o-impossivel-maria-martins>> Acesso em 12/05/2023

Second Class in WikiArt Disponível em: <<https://www.wikiart.org/pt/tarsila-do-amaral/second-class>> Acesso em 25/05/2023.

Tarsila do Amaral in Guia das Artes Disponível em: <<https://www.guiadasartes.com.br/tarsila-do-amaral>> Acesso em 25/05/2023.

Tarsila do Amaral in Google Arts & Culture Disponível em: <https://artsandculture.google.com/entity/tarsila-do-amaral/m03_yn_?categoryId=artist> Acesso em 25/05/2023.

WikiArt Disponível em: <[wikiart.org/pt](https://www.wikiart.org/pt)> Acesso em: 03/04/2023

ZACCARA, Madalena. **História das Artes Visuais.** Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, UFRPE, 1ª edição. Recife: 2011

The background consists of several overlapping geometric shapes in shades of orange and red. A large, dark orange polygon is the central focus, with other lighter orange and red shapes surrounding it, creating a layered, abstract effect.

10. OUTRAS PEDAGOGIAS

EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO MUSEU DE CIÊNCIAS NATURAIS: OBJETOS E ESPAÇOS PROPOSITORES

Katia Franklin da Silva⁴¹⁸

RESUMO

Estudo, vinculado à linha de pesquisa *Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e do Grupo de Pesquisa *Cultura, escola e educação criadora*, teve como tese: O Museu de Ciências Naturais é um espaço possibilitador de educação estética quando se configura como um lugar do sensível e do inteligível sem apartamentos, o qual oportuniza o conhecimento pela experiência. Os museus usam formas diversas para apresentar seus acervos, que podem contribuir com a relação sujeito/objeto por provocar experiências que potencializem as sensibilidades e as percepções. Objetivo: Problematicar como os Museus de Ciências Naturais podem ser possibilitadores da Educação Estética. Estudo de abordagem qualitativa, perpassou pelo Museu Príncipe Felipe Cidades das Artes e Ciências de Valência, Espanha; Museu Oceanográfico UNIVALI de Balneário Piçarras, Santa Catarina, Brasil. Metodologia de Análise de Conteúdo e de Análise de Imagens: possibilitou a repercussão de sentidos no entrelaçamento das vozes, das imagens e dos dados que emergiram da narrativa característica de cada museu pesquisado e a construção de bases para uma educação estética em Museus de Ciências. Concluiu-se que: o Museu de Ciências Naturais é uma possibilidade de educação estética; os espaços e os objetos propositores possibilitam fazer experiência; as narrativas possibilitam um saber alicerçado no sensível e no inteligível que repercute no sujeito da experiência, de modo a oportunizar o sentir e o pensar no entendimento do mundo vivido.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Estética. Museu de Ciências Naturais. Experiência Estética.

A MEDIAÇÃO DOS OBJETOS E DOS ESPAÇOS PROPOSITORES

Pensar o Museu de Ciências Naturais como possibilitador da educação estética é contar com o jogo entre os objetos, o espaço e o público. Que jogo é esse? O jogo entre a sensibilidade e a percepção permite a ponte entre os sinais sensíveis e inteligíveis e coloca-nos em estado de aprimoramento de nossas percepções; por sua vez, jogam entendimentos para nossas reflexões.

A capacidade performativa e integradora dos objetos museais conserva um conjunto de informações que oportuniza ao público estabelecer relações com o mundo vivido. Faz parte desse

418. Graduada em Ciências - Habilitação em Química pela Universidade de Passo Fundo (1984), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (2019). Pesquisadora do grupo: Cultura, Escola e Educação criadora, da Universidade do Vale do Itajaí. Conhecimento, ensino-aprendizagem, educação estética, arte e ciência. E-mail: franklinkatia@gmail.com ; katiab@univali.br

conjunto de informações o que trazemos de saberes anteriores ao encontro com os objetos, e, a esses saberes somam-se aqueles propostos pela curadoria em forma de narrativas. As narrativas sobre os objetos são concebidas para contar a história pensada pelo curador. Os objetos e os espaços propositores, quando evidenciados de forma a exaltar as cores, as texturas, as legendas, possibilitam que façamos conexões entre o que sentimos e pensamos para potencializar o entendimento da narrativa.

A função dos objetos e dos espaços propositores é de provocar nossa movência diante do objeto museal, movimento que possibilita afetamento e nos leva à percepção. Segundo Martins, M. C. (2012, p. 82), “propositora”, no museu, concerne tanto às percepções como às informações oferecidas que podem ser condutoras da forma que o indivíduo vai lidar com os conhecimentos, bem como a valoração que vamos atribuir em um processo dinâmico, efetivo e possibilitador da interação do indivíduo com o objeto museal, quando afetados pelas formas, pelas cores, pelas texturas e pelas sensações que estes despertam. Martins, M. C. (2005) afirma que

[...] objetos propositores podem ser criados para potencializar a mediação: provocando, auxiliando na elaboração de conceitos, mostrando caminhos, diminuindo a distância entre fruidor e obra, entre aluno e professor, tendo em vista provocar uma empatia entre ambos, estimular a imaginação, a percepção, a sensibilidade. (MARTINS, M. C., 2005, p. 129).

Nesse viés, os argumentos referem-se às possibilidades de o objeto propositor mediar de forma a estimular a nossa imaginação e provocar a sensibilidade e a percepção, elementos fundantes para uma educação que se preocupe com os sentidos e a sensibilidade não apartados da razão. Os objetos propositivos podem potencializar a mediação entre o público e o objeto, porque, com isso, possibilitam afetamentos que dependem da capacidade perceptiva de cada indivíduo. O museu, quando é provocador e estimulador, corresponde ao pensamento de Kant (2012) de que a experiência estética não pode se dar no ânimo estático e passivo, a sensação é uma reação a um estímulo ativo e a disposição receptiva é marcada por uma atividade das faculdades do conhecimento provindas dos órgãos de sentidos, que podem ser impulsionadas por certos objetos.

Os museus são projetados para estimular ao máximo a criatividade, a imaginação e, também, uma atitude e a capacidade de se fazer perguntas, sendo os objetos os meios para tal. O estímulo pretendido é bem-sucedido quando o indivíduo se percebe potencialmente curioso e sensivelmente tocado pelo que reverbera do objeto. Nesse sentido, o objeto propositor pode definir-se como um vetor de significados para o indivíduo quando este se percebe estimulado.

Segundo Cé Soares (2017, p. 145), um objeto propositor é aquele “[...] que provoca um diálogo enriquecedor entre a arte e o sujeito, que envolve pela experiência o desenvolvimento da sensibilidade e instiga novas mediações com ou sem sujeitos e espaços culturais mediadores”. O objeto propositor pode ser um espécime naturalizado, um esqueleto, um fragmento de fóssil, um artefato de cerâmica ou de outro material como couro, rochas ou tecidos; também pode ser um instrumento de caça ou de emissão sonora, bem como pode ser uma imagem fotográfica ou desenhada e até mesmo escritos que estão a nos convidar a sentir e a pensar diante deles. Os objetos e espaços propositores podem contemplar: bibliotecas, salas de mídias, cafeteria, assentos em frente a objetos, instrumentos manipuláveis, janelas para fora do museu, etc. A experiência no museu pode dar-se também por meio de dispositivos para intervenções que criam novos diálogos, colocando os espectadores em um jogo dinâmico entre os objetos, as tecnologias e as sensibilidades.

Figura 01 - Coral vivo e coral extinto - objetos propositores no MOVI⁴¹⁹



Fonte: Fotografado pela autora. Figura elaborada por Ioannis Kafidas, designer gráfico.

Os objetos museais da Figura 01, espaço proposto pelo curador do MOVI para contar sobre o coral, apresenta, em um mesmo corredor, o que ocorre quando este morre e o espécime vivo, em movimento provocado pela aeração e pela iluminação necessárias no aquário em que se encontram. São espécimes de diferentes características identificadas por cores, tamanhos e diferentes mobilidades, que cintilam e brilham de acordo com os movimentos e incidências luminosas e, ao mesmo tempo, podem reter nosso olhar pelo encantamento. No entanto, há algo mais do que isso, há o incitar dos sentidos para o entendimento filosófico da vida.

Os espaços e os objetos propositores, como são pensados e como são apresentados ao público, podem influenciar o modo de como tornar possível a experiência estética, porque a potência de afetamento que lhes é atribuída age nas nossas memórias. O museu vem ser um colaborador, um aliado, um fornecedor de representações e, dessa forma, pode provocar uma ação de movência para que ampliemos nossas percepções; e, no jogo entre os sentimentos e os pensamentos, a curiosidade nos leva a ponto de querer saber mais e mais os porquês do mundo.

MUSEU DE CIÊNCIAS NATURAIS: ESPAÇO DE PROVOCAÇÃO DOS SENTIDOS

Estamos a falar do Museu de Ciências Naturais que, de certa forma, é o guardião dos objetos da história da ciência. Isso se dá pelo olhar de um patrimônio educativo e científico, também faz parte da memória e da afetividade de uma comunidade. O indivíduo, quando afetado pelo objeto ou pelo espaço propositor, pode estar propenso a apetências para a sensibilidade e para o conhecimento, pelo jogo entre o sensível e o inteligível; e, assim, ele é capaz de buscar sua autonomia de pensamento, aberto a novas experiências pela recombinação de memórias.

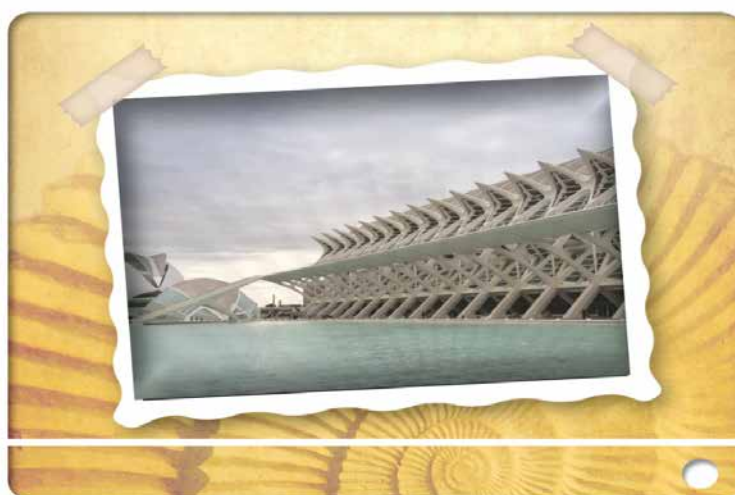
419. O corredor, do lado esquerdo, traz o coral vivo, e, do lado direito, o coral extinto.

O livro, a escultura, a pintura, a arquitetura, o filme, o poema, o espaço... são tantos os objetos propositores que transitam pelos nossos sentidos e nos convidam à entrega, à reflexão, ao gozo, à fruição e nos fazem acreditar que a função da arte é, sobretudo, permitir a invenção de nós mesmos, de nossa sensibilidade, para voltarmos a acreditar em uma realidade utópica, mas possível em nossos mais íntimos desejos. (NEITZEL; CRUZ; WEISS, 2017, p. 134).

Permitir a invenção de nós mesmos, de nossa sensibilidade, para voltarmos a acreditar em uma realidade utópica de que o Museu de Ciências Naturais seja percebido como espaço educativo e, também, estésico; espaço que contribui não só para o ensino formal, mas também para nossos arrebatamentos, nossas intuições, nossos devaneios, nossas hiperestesias, nossos sonhos, ele precisa ser assim pensado.

No Museu Príncipe Felipe as atividades pensadas para que o público perceba o museu como um todo, envolve ações fora do espaço museal, tais como concursos, articulações com escolas, convênios com museus ou centro de cultura de outras cidades e diversificados recursos midiáticos. O complexo onde o museu se encontra compartilha espaços com planetário, aquário, teatro de ópera e artes cênicas, jardins, espaços externos de exposições de esculturas e muitas áreas livres, mas interligadas pela intencional arquitetura integradora de todos esses espaços (Figura 02).

Figura 02 – Vista lateral do museu Príncipe Felipe no complexo da Cidade das Artes e das Ciências – Valência



Fonte: Fotografado pela autora. Figura elaborada por Ioannis Kafidas, designer gráfico.

Os espaços expositivos que possibilitam experiências por meio do contato com objetos, físicos e não físicos, assim constituídos, podem provocar o refinamento dos sentidos de forma a despertar, dessa relação entre o espaço, o objeto e o observador, a proporcionalidade, ou seja, a possibilidade de intersubjetividade entre os elementos da exposição. Bachelard (1998, p. 13) fala de “[...] espaços esteticamente construídos para dar vazão à subjetividade humana”, como espaços que possibilitam a criatividade.

Kant (2013b, p. 12) define apetição como “[...] uma determinação sensível da mente que não chega a ser um ato – é querer mesmo, é uma vontade”. Nas relações de intersubjetividade que se estabelecem entre nós e as coisas, está o deleite afetivo, que serve para reforçar nossas apetências no mundo. Olhar, tocar, cheirar, ouvir, gesticular, gritar, flutuar, estão ganhando espaço nos museus e nos

centros de ciências para que possamos nos educar esteticamente e perceber como somos capazes de nos aprimorar.

Os espaços e os objetos propositores podem ampliar as possibilidades de o sujeito fazer a experiência apontada por Larrosa (2016) como sendo um acontecimento singular e particular. Esses objetos e esses espaços podem provocar, propor, oferecer, sugerir, mas a experiência é sempre na natureza do fazer, porque ela só se dá no processo, ninguém pode passar a experiência. Larrosa (2016) afirma que a experiência é um acontecimento singular e particular, impossível de ser repetido ou transferido a outro. Constitui-se um saber de experiência que encarna e lhe dá condição de sentir. A experiência é um saber associado à percepção sensorial harmonizada internamente.

Propor experiência por meio da estética deve ser entendida, segundo Kant (2012), como aquela manifestação do “princípio vivificante no ânimo”, que se mostra, em um artefato ou em um espécime, em forma de uma determinada “[...] representação da faculdade da imaginação” que provoca o pensar, sem que, qualquer pensamento determinado e que “consequentemente, nenhuma linguagem alcança inteiramente” (KANT, 2012, p. 37). Kant (2012) defende que a experiência surge quando numerosas percepções sensoriais são comparadas pelo entendimento, sendo a experiência uma síntese dos produtos dos sentidos e do entendimento, por meio da adaptação entre a receptividade da sensibilidade e a espontaneidade do entendimento. Para Kant (2012), nenhum conhecimento precede a experiência, todos começam por ela.

Schiller (2013, p. 53) sustenta que a experiência se baseia no jogo entre a receptividade da sensibilidade e a espontaneidade do entendimento que “[...] transforma as percepções em experiências” e que a “[...] beleza é a instância que nos coloca nesse estado” (Schiller, 2013, p. 69). O autor defende que, na realidade, pode preponderar um princípio sobre o outro, quer dizer, o sentido e o entendido (anteriores à ponte que os conecta), e que “[...] a experiência proporciona a oscilação entre ambos os princípios” (SCHILLER, 2013, p. 65) e, dessa dinâmica, pode resultar o refinamento dos sentidos, pois é das experiências sensíveis que surgem os pensamentos, as ações e as transformações pessoais. Nesse estado estético, apontado pela teoria schilleriana como sendo a beleza, pode dar-se a contemplação que constitui a reflexão, ou seja, a passagem da sensação para a percepção, da imaginação para o entendimento.

O JOGO PROVOCADO PELO MUSEU DE CIÊNCIAS NATURAIS: ENTRE O INTELIGÍVEL E O SENSÍVEL

O Museu de Ciências pode ser pensado como lugar do sensível e do inteligível, pois provoca o “jogo livre” da imaginação e do entendimento. O *jogo* das faculdades do conhecimento, segundo Kant (2012), deve acontecer de maneira autônoma, pois se constitui em uma operação da consciência para si mesma. Para que o Museu de Ciências seja também espaço de experiência estética, seu espaço necessita ser organizado de forma a propor o jogo da imaginação, que produz pontes para o entendimento e que desencadeia o conhecimento.

Dalbosco (2011, p. 52) associa o jogo da imaginação, do entendimento e da razão, como “representação de uma representação”, assegurando, com isso, sua relação mediata, mas não imediata, com o objeto. Esta é a ambiguidade da representação, em qualquer de seus vetores: a imagem visual, a palavra, o som, as coisas, é também tornar presente o que é acessível apenas às pessoas que os têm, como os pensamentos, as emoções, as percepções.

Para Kant (2013a), o conhecimento humano é discursivo e resultante de uma faculdade de julgar, que é um predicado do sujeito. Kant (2013a, p. 212) define essas representações como “[...] determinações internas do nosso espírito”. Entendemos que o juízo estético é possibilitado pelo jogo do sentir e do pensar o particular contido no universal em que o resultante desse entrelaçar conduz à reflexão.

Nos jogos da imaginação alicerçados nas formas sensíveis, dão-se as orientações do indivíduo no mundo, de tal modo que não seja só o pensamento, mas que sejam também os sentidos da beleza. O aprender, assim, dá-se com afetamentos da manifestação da beleza, superando as “rudezas e letargia” (SCHILLER, 2002a). No jogo, quando a beleza repercute, simultaneamente ao entendimento, brota o refinamento dos costumes. Entendemos que essa é a educação estética. É na tensão do jogo que distinguimos a experiência estética da realidade e elaboramos representações. Para Schiller (2002a, p. 96), “[...] uma aparência estética autônoma exige mais capacidade de abstração, mais liberdade afetiva e mais energia volitiva do que o ser humano necessita para se limitar a realidade”. Dessa maneira, jogamos quando a riqueza de energia constitui esse estímulo. Desse jogo da livre sucessão de ideias é que a faculdade da imaginação se dá, na tentativa de encontrarmos uma forma livre “o salto para o jogo estético” (SCHILLER, 2013, p. 98). Percebemos que na faculdade da imaginação é que se dá a autonomia no que é transitório e a infinidade no sensível, porque é nela que emerge a experiência estética que nos possibilita jogar livremente até as conformidades da natureza nos harmonizarem com o mundo vivido.

Larrosa (2016) argumenta que a experiência é algo que nos acontece, assim entendemos que antes dela nada nos aconteceu, mas o tudo nela é tensão, é possibilidade. Assim, compreendemos e conciliamos que nenhum conhecimento precede a experiência, e toda tensão ativa e passiva se dá na experiência, cujo estado é um estado estético, que nos leva a juízos. Nesse sentido, os entendimentos são repercussões do jogo entre o sujeito que experiencia, o objeto, o espaço propositivo e a narrativa contada pelo museu.

Ficou evidente quando, no museu Príncipe Felipe, em Valência, Espanha, no momento em que observei a rocha (Figura 03), entendi que se tratava de uma conformidade afins da natureza. Em Kant (2012, p. 6), “[...] chama-se fim o acordo de uma coisa com aquela constituição das coisas que somente é possível segundo fins, se chama conformidade afins”. A conformidade afins representa a qualidade das coisas que só são possíveis de acordo com seus fins na natureza. Sintetizamos-las como uma harmonia entrelaçando o juízo atribuído por nós e a natureza que é possível mediante a experiência. Chegamos à conclusão de que o objeto é o que é, porque a conformidade afins na natureza propõe um jogo entre o objeto, o que dele reverbera e o que recebemos disso. Esse jogo se dá na educação estética.

Figura 03 - Museu de Ciências Príncipe Felipe, Valência, Espanha



Fonte: Imagem – acervo da autora. Figura elaborada por Ioannis Kafidas, designer gráfico.

Na visita de coleta de dados no museu Príncipe Felipe, percebi que aquele objeto era uma rocha, eu o sabia. Isso significa que os conhecimentos que tinha a respeito daquela rocha, o *a priori*, estava em mim antes de tocá-la, mas, no momento do toque, a experiência possibilitou a ampliação da

sensibilidade e pontes para os conhecimentos, permitindo emergir o que só foi possível entender *a posteriori*. Ao tocar a pedra, busquei construir a minha própria narrativa sobre o objeto, acionando conceitos sobre esse objeto. Uma tensão se estabeleceu entre mim e o objeto e impulsionou a construção de uma nova narrativa guiada por apetências que me punham curiosa. As sensações decorrentes do tocá-lo provocaram um estado de suspensão em que o tempo e o espaço estavam contidos segundo Barthes (2010), no *punctum* que promove a experiência, que provocou estesia.

O juízo estético intersubjetivo, ou seja, na imaginação, sem um fim, descompromissado de um fim, como o próprio “prazer” gerado pela harmonia entre a imaginação e o entendimento, é um juízo de gosto e *a posteriori*, pois é imperativa a experiência. Na conformidade afins objetiva, ou a razão pura para Kant (2013a, p. 21), é a que contém os princípios para conhecer algo absolutamente *a priori*. Isso significa que, ao conhecermos um mineral, pela universalização do conceito, conhecemos todos. No entanto, para acionar a estesia, não bastam os conhecimentos *a priori* e *a posteriori*, estes são as ressonâncias do jogo acurado entre os sentidos e o entendimento.

A coordenação entre o tato, a visão, o olfato e a audição promovem as percepções, que dificilmente são possíveis operar pelas palavras ou números. Uma experiência estética, portanto, é muito mais do que um olhar sobre os objetos do museu. Os objetos e os espaços da exposição possibilitam representações que são provocadas quando os objetos e os espaços são pensados como propositores. Os curadores intencionam o envolvimento do objeto, do espaço com o indivíduo.

A experiência estética permite-nos participar do mundo natural e do mundo artístico - não é a beleza da natureza ou da arte que entra em nós; nós é que entramos nesse mundo pela nossa sensibilidade. Por isso, Kant (2012) acrescenta que o belo não é um prazer qualquer, mas um prazer de tipo especial: trata-se de um prazer estético, um prazer desinteressado. A participação no mundo é possível porque o sentir estético é um sentir aberto à experiência. A experiência estética é subjetiva e dá sentido às coisas, as quais podem nos mostrar perspectivas diferentes acerca da realidade. O sentir estético é experiencial, é pessoal e interno, podendo nos envolver e levar a um estado de dinâmicas intensidades que não permanecem e não se repetem, mas que nos alteram e afetam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traçamos como objetivo problematizar como os Museus de Ciências Naturais podem ser possibilitadores da Educação Estética. Entendemos com Bachelard que nossa imaginação, quando em liberdade, alarga nosso ser e conduz a percepções das sensibilidades e das inteligibilidades, que, juntas, estendem nossas significações a respeito do mundo vivido. O conhecimento, quando decorre de uma experiência, proporciona uma educação que tensiona o sensível e inteligível em um jogo dinâmico. O que emana dessa experiência – que é uma experiência estética shileriana, constitui nosso conhecimento e pode nos aprimorar como humanos. O jogo tenso e dinâmico entre a imaginação e o entendimento provoca nossas movências para novos conhecimentos, pois são possibilitados por uma educação sensível e inteligível juntas, a educação estética.

Aferimos que os Museus de Ciências Naturais estudados oferecem exposições que provocam movências no sujeito, com espaços criativos em que o sujeito é convidado a atribuir significações aos objetos. Compreendemos com Kant que o que nos permite legislar sobre os objetos é a faculdade de juízo de gosto e que essa faculdade é um estado estético.

Estimamos sobre espaços e objetos propositores que potencializam a educação estética em museus de Ciência Natural. O museu, quando pensado para sensibilizar, possibilita que as pessoas desfrutem o seu entendimento para articular os fenômenos à sua volta.

Por fim, reconhecemos que: O Museu de Ciências Naturais é um espaço possibilitador de educação estética quando se configura como um lugar do sensível e do inteligível sem apartamentos, o qual oportuniza o conhecimento pela experiência.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.
- CÉ SOARES, Andrey Felipe. **A cultura e a arte na escola e outras histórias...** Curitiba: Appris, 2017.
- KANT, Immanuel. **A crítica da faculdade do juízo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- KANT, Immanuel. **A crítica da razão pura**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013a.
- KANT, Immanuel. **Metafísica dos costumes**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: São Francisco, 2013b. (Coleção Pensamento Humano).
- LA CIUTAT de les Arts i les Ciències. **Descobrix El Museu**. 2018. Disponível em: <https://www.cac.es/va/museu-de-les-ciencies/museu-de-les-ciencies/descubre-el-museu.html>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- LARROSA, Jorge Bondía. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- MARTINS, Mirian Celeste. (org.). **Mediação**: provocações estéticas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes, 2005.
- MARTINS, Mirian Celeste. Expedições instigantes. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. (orgs.). **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 9-22.
- MUHNAC. Museu Nacional de História Natural e da Ciência. Museu da Universidade de Lisboa. **Missões**. 2015. Disponível em: <http://www.museus.ulisboa.pt/pt-pt/missao>. Acesso em: 1 fev. 2018.
- NEITZEL, Adair Aguiar de; CRUZ, Denise V. da Nova; WEISS, Cláudia S. A leitura do literário como acontecimento. In: NEITZEL, Adair Aguiar de *et al.* (orgs.). **Cultura, escola e educação criadora**: diálogos sobre experiências estéticas na educação. Itajaí: UNIVALI; Florianópolis: Dois Por Quatro, 2017. p. 123-136.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução Roberto Schwartz e Mário Suzuki. 7. reimp. São Paulo: Iluminuras, 2013.
- SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: EPU; Martins fontes, 2002a.
- SCHILLER, F. **Kallias ou sobre a beleza**. Tradução e introdução de Ricardo Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 2002b.
- UNIVALI. **Museu Oceanográfico UNIVALI**. 2019. Disponível em: <https://www.univali.br/institucional/museu-oceanografico-univali/Paginas/inicial.aspx>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PONTOS DE CULTURA: DIVERSIDADE CULTURAL E A PEDAGOGIA SOCIAL DO IN ANTROPOLÓGICO PELA PEDAGOGIA SOCIAL⁴²⁰

Américo Córdula⁴²¹

Resumo

Este artigo pretende refletir a correlação da Pedagogia Social Crítica e a Política para a Diversidade Cultural, com destaque para o Programa Cultura Viva, política implantada no governo Luiz Inácio Lula da Silva em 2004, que inovou com a proposição de uma política de base comunitária que incluiu a diversidade cultural, com processos participativos e permitiu a transformação emancipatória por meio da implantação de 4300 Pontos de Cultura até 2014. A experiência vivida como gestor e Secretário de Identidade e Diversidade Cultural (2005-2010) e Secretário de Políticas Culturais (2011-2015) acompanhando a implementação do programa me habilita a confrontar os resultados com os fundamentos da Pedagogia Social Crítica, as teorias relacionadas a pedagogia da autonomia, emancipação e conceitos como ausculta social. A apropriação pela sociedade do Cultura Viva permitiu a articulação para a criação da Lei Cultura Viva atendendo todo território nacional e inspirando outros dezoito países a criarem seus programas.

Palavras-Chave: Pedagogia Social. Cultura Viva. Pontos de Cultura. Emancipação. Autonomia.

Introdução

Os Pontos de Cultura surgiram a partir Programa Cultura Viva no âmbito do Ministério da Cultura do Brasil, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do ministro Gilberto Gil em 2004. Lula foi o terceiro presidente na redemocratização do país, e trouxe propostas até então inéditas de políticas sociais, entre elas as de cultura. O Partido dos Trabalhadores têm a prática, na sua organização partidária, de criar setoriais temáticos, grupos que articulam, refletem e desenvolvem os programas de governo que devem ter o comprometimento do pensamento referenciado nas instâncias partidárias, no âmbito nacional, estadual e municipal. Dessa forma o Setorial Nacional de Cultura do PT criou o programa de governo para a campanha presidencial de 2002 – A imaginação a serviço do Brasil⁴²². Que propunha:

420. Este artigo é fruto do aprendizado no curso de Pedagogia Social, ministrado pela Professora Dra. Sanna Ryyänen, da University of Eastern Finland a convite do Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social e História da Cultura, Sociedades e Mídias da Universidade Presbiteriana Mackenzie, realizado em outubro de 2019.

421. Mestrando no Programa Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades - FFLCH-USP
E-mail: americo.cordula@usp.br

422. Site da Fundação Perseu Abramo - <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/aimaginacaoaservicodobrasil.pdf> acesso 23 de fevereiro de 2020

A construção de um Brasil democrático, que aponte para a inclusão social, para o resgate dos valores da integridade e da solidariedade - tão caros ao nosso povo -, e para a abolição da desconfiança e do medo como motores das relações sociais é inseparável do necessário investimento em Políticas Públicas de Cultura que garantam a inclusão cultural. Em suma, o combate efetivo à exclusão social no Brasil passa inevitavelmente pela abertura democrática dos espaços públicos aos nossos criadores populares e pela “inclusão da Cultura na cesta básica” dos brasileiros.

A inclusão cultural, se traduz na diversidade cultural brasileira, o que não é pouco e que estavam invisibilizados pelas políticas públicas criadas até então, o foco era as linguagens artísticas que compunham as Belas Artes.

Gilberto Gil com todo seu patrimônio simbólico construído por sua carreira, além de ter sido legislador⁴²³, trouxe em seu discurso de posse a prerrogativa de que mudanças seriam feitas e que não seria um repassador de verbas, como fizeram gestões passadas, tampouco seria função do Estado produzir cultura, mas sim políticas culturais:

O Ministério não pode, portanto, ser apenas uma caixa de repasse de verbas para uma clientela preferencial. Tenho, então, de fazer a ressalva: não cabe ao Estado fazer cultura, a não ser num sentido muito específico e inevitável. No sentido de que formular políticas públicas para a cultura é, também, produzir cultura. No sentido de que toda política cultural faz parte da cultura política de uma sociedade e de um povo, num determinado momento de sua existência. No sentido de que toda política cultural não pode deixar nunca de expressar aspectos essenciais da cultura desse mesmo povo. Mas, também, no sentido de que é preciso intervir. Não segundo a cartilha do velho modelo estatizante, mas para clarear caminhos, abrir clareiras, estimular, abrigar. Para fazer uma espécie de “do-in” **antropológico**, massageando pontos vitais, mas momentaneamente desprezados ou adormecidos, do corpo cultural do país. Enfim, para avivar o velho e atizar o novo. Porque a cultura brasileira não pode ser pensada fora desse jogo, dessa dialética permanente entre a tradição e a invenção, numa encruzilhada de matrizes milenares e informações e tecnologias de ponta.” (GIL, 2013, p.231)

A democratização das políticas culturais no Brasil já existe na legislação brasileira desde o começo do século XX, inclusive de forma pioneira, tratando de vários temas relacionados à cultura. Esse avanços aparecem melhor detalhado e claros no texto constitucional de 1988 (MEIRA,p.22). No entanto, a efetivação do proposto na carta magna ainda não tinha efetivamente a resposta do Poder Executivo para sua implementação, o que viria a ocorrer a partir de 2003.

A democratização ao acesso à cultura sempre se estabeleceu nas pautas das gestões públicas ou pela sociedade por meio dos produtores/fazedores culturais, ambos com interesses diversos, desde dicotomias ideológicas como a compreensão de que a sociedade precisa desenvolver seu capital simbólico para além do econômico como querem os governos neoliberais, assim como a necessidade de criar espaços para escoar a produção artística dos diversos segmentos.

Tanto no programa de governo, como nas ações iniciais do Ministério da Cultura, existiu a preocupação na criação de espaços culturais em cidades desprovidas de equipamentos, dessa maneira foram propostas as Bases de Apoio a Cultura (BACs), como aponta Alexandre Santini:

423. De 1989 a 1992 foi vereador na Câmara Municipal de Salvador

As Bases de Apoio a Cultura (BACs) seriam, inicialmente, a grande marca do governo Lula na democratização do acesso à cultura nas comunidades e territórios populares. AS BACs foram concebidas como grandes infraestruturas, equipamentos culturais de 1300 metros quadrados, implementados inicialmente em 50 localidades do país a um custo total de R\$ 70 milhões de reais, em valores de 2004. Promoveriam o acesso à cultura, a realização de atividades artísticas e estariam interligadas em rede por meio de ferramentas tecnológicas e digitais. (SANTINI, 2017, p.60)

Esse modelo, no entanto, foi abandonado pelo ministério e reformulado por Célio Turino⁴²⁴ que foi convidado a compor a equipe e propôs os Pontos de Cultura, experiência que havia iniciado quando Secretário de Cultura de Campinas, onde implantou as Casas de Cultura. A ideia era, em vez de ter um equipamento que necessita de estrutura administrativa, segurança, manutenção onerosa e que não atendia a todo território nacional, pensar numa lógica inversa, fomentar o que já existe nos territórios, mantendo e ampliando as ações culturais, trabalhando em rede, compartilhando e trocando o que era produzido.

Assim nascia o Programa Cultura Viva e os Pontos de Cultura, nas palavras de Célio Turino:

A partir destas experiências anteriores, e sob a inspiração poética da metáfora do Do-In Antropológico, a ideia-força dos Pontos de Cultura surge como uma ação estruturante de um Programa Nacional que pudesse reunir cultura, educação e cidadania, a partir de uma ação articulada em rede e com forte protagonismo da sociedade civil. Na reunião com os Secretários e dirigentes do MinC em que se aprovou o projeto básico para a implementação do Programa Cultura Viva, o Secretário de Articulação Institucional do MinC, Márcio Meira, sintetizou: “O Ponto de Cultura estará para o Sistema Nacional de Cultura assim como o médico da família e o posto de saúde estão para o SUS – Sistema Único de Saúde. (TURINO, 2010, p.82)

O MinC nesse período estava alinhado com discussões internacionais, tanto regionais no MERCOSUL, como na UNESCO, principalmente sobre a criação da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais de 2005, e que foi ratificada pelo Brasil em 2006. Esse alinhamento foi concretizado com a criação da Secretaria de Identidade e Diversidade Cultural que respondia pela articulação, promoção e políticas para a diversidade cultural, realizadas entre 2004 e 2010, e que contemplou: culturas tradicionais: populares, indígenas, ciganos, povos de terreiro; de gênero: mulheres, LGBTQ+; diversidade etária: cultura da infância, juventude e idosos; saúde: pessoas com deficiência e transtorno psíquicos.

Esses novos segmentos para a gestão pública trouxeram desafios, tornou-se necessário instaurar mudanças e aprendizados dos servidores federais e dos gestores para lidar com esses novos segmentos que foram incluídos nas políticas do MinC.

Entres esses desafios destaca-se a falta de prática dos segmentos para lidar com os códigos burocráticos e além disso muitos deles não dominavam a escrita, como os povos indígenas, ciganos e boa parte das culturas populares, exigiu da gestão uma criatividade para elaborar mecanismos e formas mais simplificadas para resolver essas questões.

Criar esses mecanismos obrigou o MinC a ir a campo, tal como os pesquisadores acadêmicos, conhecer os territórios, os biomas e para além da cultura, necessidades básicas de saúde, educação, geração de renda, meio ambiente. Parodiando Paulo Freire “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (2011, p.25), aprendemos com a diversidade cultural ao ensinar como estes deveriam lidar com os códigos e criamos outros a partir desse aprendizado para atendê-los.

424. Historiador e Gestor Cultural de Campinas

Ponto de Cultura

O Ponto de Cultura constituía de aporte orçamentário de R\$ 180 mil reais, por meio de convênio com uma associação ou entidade sem fins lucrativos e de caráter cultural. Esse recursos eram repassados em três parcelas, uma por ano, sendo que no primeiro repasse R\$ 20 mil reais deveriam ser destinados a compra do kit multimídia, composto, por computador, impressora, câmera e acesso à internet, entre 2004 e 2015 foram implantados 4300 pontos;

Para ter acesso ao Programa o proponente⁴²⁵ relatava suas ações no território e elaborava um Plano de Trabalho Anual, justificando de que maneira desenvolveria suas atividades. O programa teve uma grande adesão de jovens e uma miríade de expressões culturais, de indígenas a cultura digital, de bandas sinfônicas a hip hop, de artesãos tradicionais a coletivos de designers. As atividades desenvolvidas eram compartilhadas em rede e trocadas e conhecidas em encontros nacionais batizados de TEIAS, encontros de pontos de cultura regionais e nacionais.

Ao analisar as ações que aconteciam nos Pontos de Cultura e o impacto nos participantes produtores e o público, percebe-se que a autoestima e o potencial desses grupos os tornariam cidadãos culturais, com capacidade de desenvolver e trocar tecnologias sociais que colaboram com outros grupos em lugares distantes e inimagináveis antes do programa.

Esse aprendizado mutuo e a resposta a novas necessidades, entre elas, a organização regional e nacional, divididas em segmentos de interesse, resultaria em uma nova modalidade, os Pontões de Cultura, com mais recursos e responsáveis por articular vários Pontos de Cultura com interesses comuns, desde gestão cultural, cultura digital, ação griô (pedagogia dos mestres e mestras da ancestralidade).

O MinC por meio da Secretaria da Identidade e Diversidade Cultural, preocupada com o acesso dos segmentos culturais para conseguir recursos, invariavelmente convênios que exigiam organizações em pessoa jurídica, e uma série de exigências para atender a lei de licitações, trazendo complicações e por vezes aborrecimento na prestação de contas, estabelece uma nova forma de repasse, o edital de premiação, onde o reconhecimento da atividade realizada receberia um prêmio e desta forma não precisaria realizar a prestação de contas, preconizada na modalidade de convênios.

A modalidade edital teve uma boa aceitação, mas ainda precisava contemplar aos iletrados que não tinham condições de se inscreverem, foi então que para atender ao edital de premiação para os povos indígenas em 2006, foi criada um mecanismo de inscrição oral, permitindo a gravação por áudio, vídeo e por telefone, o que facilitou não só para os indígenas, mas para os demais segmentos, como as culturas populares e ciganos.

Cultura Viva e a Pedagogia Social

A proposta de reunir cultura, educação e cidadania, demonstra o vínculo que norteiam os conceitos da Pedagogia Social como apresenta RYYNÄNEN:

A pedagogia social tem sido caracterizada, por exemplo, como uma abordagem que se dedica ao desenvolvimento das competências sociais e aos modos de convivência, que reconhece a necessidade de trabalhar simultaneamente com as pessoas e as comunidades, que dá suporte à participação individual e coletiva, que reconhece que os processos educacionais relacionam-se, essencialmente, com a sociedade e que entende o termo educação, tal como o social, de maneira ampla. (RYYNÄNEN, 2014, p.47)

425. Termo utilizado para quem se inscreve em editais ou projetos que utilizem recursos públicos.

O Ponto de Cultura é voltado para a convivência, o trabalho com as pessoas e a comunidade e pode ser representado por uma fórmula “PC = (a + p) r (Ponto de Cultura igual a autonomia + protagonismo elevado à potência das redes – e quanto mais redes, melhor!”⁴²⁶ .

Freire nos ensina que a emancipação gera transformação social que permite estabelecer uma sociedade mais justa, ética e crítica. Isso acontece e se amplia, quando esses grupos começam a trabalhar em rede com outros Pontos de Cultura e estabelecem laços colaborativos e se reconhecem como sujeitos de direito e que precisam se organizar e demandar do Estado o que precisam.

O diálogo permanente e a criação de espaços de discussão e reflexão sobre o Programa Cultura Viva, não teve um conceito formal definido no Cultura Viva, mas poderíamos assimilar a experiência dos Barracões Culturais (1997-2004), política realizada na Secretaria Municipal de Cultura de Itapeverica da Serra em São Paulo, a cargo do sociólogo Sebastião José Soares que desenvolveu o conceito de “ausculta social”:

Assim a “ausculta social”, refere-se ao modo pelo qual se dão e são percebidas as relações sociais que seriam a base para a elaboração de uma política cultural fundada numa concepção dialógica a fim de definir e gestar os espaços de comunicação. A “ausculta social” está, portanto, baseada na colaboração, união, organização cuja síntese seria o “fazer com”, o “pensar juntos”, um processo de observação e percepção que vai além apenas da escuta, da consulta ao público, imaginado por políticas culturais, gestadas por órgãos burocráticos. Estaria, nesse caso, em jogo a percepção de que o diálogo pode fluir em grande medida a partir do silêncio, do olhar, de gestos e sinais corporais feitos pelos participantes de um debate ou simplesmente em conversas. O método “fazer com” e “pensar junto”, entendido por “ausculta social”, leva em conta o não dito, o balbúcio como formas de comunicação onde a expressividade não se reduz às palavras, mas se compõe por diferentes linguagens, formando sínteses as quais considera como cultura. (SOARES, 2013, p.21)

O método “fazer com” e “pensar junto” foi utilizado na prática pelos Pontos de Cultura quando constituíram os Agentes de Cultura, também chamados de ponteiros e similares aos Educadores Sociais/ Mobilizadores preconizados na Pedagogia Social.

As práticas culturais dos Pontos de Cultura abrangeram uma gama de segmentos da sociedade e de faixa etária, que mantinham suas atividades por conta própria e sem apoio governamental, uma característica é que deveriam se constituir em grupos, não existe Ponto de Cultura de uma única pessoa.

Organizados em associações ou grupos informais ao ser reconhecido como Ponto de Cultura tornavam-se parte de um coletivo, com ideais de igualdade e justiça em relação a outros fazedores culturais que eram reconhecidos pelas ações do governo e o mercado. Essa nova condição permitiria novos arranjos e conquistar novos espaços, muitos grupos de música, desde as culturas populares até o Hip Hop tiveram oportunidade de gravar seu primeiro CD, e participar de festivais nacionais e internacionais.

Observa-se que a medida que essa produção cultural ganhava os espaços, e aumentava a interação com o público, esse começa a participar de um processo emancipatório, onde o que é oferecido traz para o espectador correlações com seu dia a dia, como reflete RANCIERE:

426. Artigo publicado no site <http://iberculturaviva.org/la-formula-de-la-cultura-viva-pc-a-p-r/> acesso em 22 de fevereiro de 2020

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. (RANCIERE, 2014, p. 17):

Entre as atividades do Cultura Viva, foram implementadas a economia solidária, moedas sociais e bancos comunitários, como uma alternativa ao capitalismo, onde o escambo e trocas de serviços são praticados de maneira a satisfazer necessidades sem envolvimento monetário.

Pontos de Cultura também foram implantados em Terras Indígenas⁴²⁷, segundo o Censo IBGE 2010, os mais de 305 povos indígenas somavam 896.917 pessoas. Destes, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que correspondia a aproximadamente a 0,47% da população total do país. Esse processo foi muito peculiar, porque nessas terras protegidas pela União, invariavelmente não possuem eletricidade, o que dificultava ligar os equipamentos, isso foi solucionado com a inclusão do kit composto de bateria solar e uma antena de acesso a satélite para conexão pela internet, além dos computadores.

Mas antes disso precisávamos saber se esses povos sabiam e queriam ser um Ponto de Cultura, novamente estabelecemos uma estratégia que envolvia a ausculta e visitas a esses povos para realizar rodas de conversa, que por vezes duravam mais que um dia, em volta da fogueira, conversando com os anciões, caciques, pajés, mulheres, jovens e crianças, alguns foram reticentes no começo, mas os jovens acabavam convencendo e assim foram implementados 33 Pontos de Cultura Indígenas na Amazônia Legal (Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima e Mato Grosso).

Dessa experiência podemos destacar a apropriação pela tecnologia, em especial as câmeras de vídeo e a formação para realização de documentários e registro de festas, cantos e línguas que estavam se perdendo e foram resgatados pelas comunidades, também usavam para registrar invasões ao território e denunciar nas redes sociais.

Podemos desse maneira constatar que os Pontos de Cultura, para além de uma ação cultural, transcende e se transforma numa ferramenta de fortalecimento da comunidade, de proteção e segurança, compartilhando em rede e permitindo que todos possam conhecer e colaborar com a comunidade.

Outros grupos que sofrem opressão como povos de terreiros, ciganos e LGBTQ+ tiveram como os indígenas, iniciativas semelhantes com as ferramentas disponibilizadas no Ponto de Cultura, de denunciar, registrar e compartilhar, mas também puderam se organizar em rede e realizar trocas potentes e construir estratégias, táticas e ações desde encontros, como manifestações e articulações políticas, participando das TEAIS, onde encontravam seus pares de todo o Brasil e se organizavam na Comissão Nacional dos Pontos de Cultura, nas Conferências Nacionais de Cultura, foram realizadas três (2005, 2010, 2013), do Conselho Nacional de Política Cultural, implantado em 2007 e dos Colegiados Setoriais, foram criados 20 até 2015. Esses espaços permitiam a reflexão, participação, demandas, denúncias e elaboração de políticas refletidas no Plano Nacional de Cultura, nos Planos Setoriais e em leis específicas como a Lei dos Mestres ou a Lei Cultura Viva.

Essa política construída ao longo do tempo com a colaboração do Brasil de Baixo para Cima, como bem nomeou Célio Turino no subtítulo de seu livro, nos remete as articulações de

427. Demarcação de Terras para os povos indígenas realizadas pelo governo federal por intermédio da Fundação Nacional do Índio - FUNAI

base comunitária que Paulo Freire implantou ao longo de sua vida, tanto para alfabetizar, como para trocar e produzir expressões culturais que permitissem a construção de senso crítico e repertório simbólico que emanciparia e transformaria a sociedade de forma justa e igual. O Cultura Viva tinha outra preocupação complementada pela colega do professor Paulo Freire na gestão da Cultura da prefeita Luiz Erundina, a professora Marilena Chauí, implantar a Cidadania Cultural (CHAUÍ, 2006), onde a sociedade tem o direito de acesso, fruição e produção da cultura, expressas na nossa Constituição Federal de 1988, nos artigos 215 e 216A, nos direitos culturais.

Nesse período 2003-2014, o bloco sul-americano teve sete países alinhados a políticas sociais: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Equador e Venezuela, e que participaram com reuniões de ministros da cultura no âmbito do MERCOSUL CULTURAL e Organização dos Estados Ibero-americanos e produziram em conjunto encontros, fóruns e seminários importantes, entre eles dois Encontros Sulamericanos das Culturas Populares (Brasil 2006 e Venezuela 2009), dois Encontros Sul-americanos dos Povos Guarani (Brasil 2010 e Paraguai 2011), Congresso Iberoamericano de Cultura em São Paulo 2009, Cultura e Sustentabilidade na Rio+20 em 2012, e programas como IBER-Museus e IBER-Cultura Viva, destaco esse que permitiu a introdução dos conceitos do Cultura Viva em 18 países, alguns com leis nacionais e outros com ações comunitárias, já realizaram sete Congressos (até 2018), batizado de Cultura Viva Comunitária.

E para finalizar na Argentina o Cardeal-presbítero de Buenos Aires Jorge Bergoglio teve contato com o Programa Pontos de Cultura, e hoje utiliza o conceito e a experiência prática para servir de referência para a construção de um projeto de formação cidadã liderado pelo Papa Francisco que pretende alcançar 200 milhões de jovens em 20 anos. Célio Turino, esteve no Vaticano em 2016 e firmou um convênio com a Fundação Pontifícia de Scholas Occurrentes, instituída pelo pontífice da Igreja Católica.

As Scholas Occurrentes⁴²⁸ são uma organização internacional criada em 2013 para fomentar a cultura do encontro pela paz por meio da arte, esporte e tecnologia. Elas estão presentes em 82 países, entre eles o Brasil, tendo sedes no Vaticano, Argentina, Espanha, Paraguai e Moçambique.

A Pedagogia Social certamente avançará com esse impulso pelo mundo promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências Bibliográficas

- CHAUÍ, Marilena. Cidadania Cultural, o direito à Cultura. São Paulo-SP: FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo-SP: PAZ E TERRA, 2011.
- GIL, Gilberto et. FERREIRA, Juca. Cultura pela palavra. Rio de Janeiro-RJ: VERSAL, 2013.
- RANCIÉRE, Jacques. Espectador emancipado. São Paulo-SP: MARTINS FONTES, 2014.
- MEIRA, Márcio – Gestão Cultural no Brasil: uma leitura do processo de construção democrática no Brasil – artigo no - Política Cultural e Gestão Democrática no Brasil. FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO.
- RYYNÄNEN, Sanna. Os Fundamentos de uma Pedagogia Social Crítica – artigo na Revista Interface Científicas - Educação – Aracaju -SE: • V.3 • N.1 • p. 45 - 56 • Jun. 2014,
- SANTINI, Alexandre. Cultura Viva Comunitária – Políticas Culturais no Brasil e na América Latina. Rio de Janeiro-RJ: ANF PRODUÇÕES, 2017.
- SOARES, Sebastião. Desafios do fazer na gestão cultural- Tese Doutorado Ciências Sociais – São Paulo-SP: PUC SP, 2013.
- TURINO, Célio. Ponto de Cultura: O Brasil de baixo para cima. São Paulo-SP: ANITA GARIBALDI, 2006.

428. Site <https://www.scholasoccurrentes.org/> acesso: 22 de fevereiro de 2020

UM ESTUDO DE CASO SOBRE A CAPELA NOSSA SENHORA DO CARMO, NA USINA MASSAUASSU EM ESCADA/PE

Edilson Alves Monteiro Leão⁴²⁹.

Dimison Cesar Vieira Gomes⁴³⁰.

Pré-projeto de pesquisa dos estudantes do 1º ano B da EREM Vigário Pedrosa, apresentado por meio da Unidade Curricular Investigação Científica, do Novo Ensino Médio.

RESUMO

A presente pesquisa, considerada de caráter qualitativo, teve como objetivo apresentar os padroeiros da capela Nossa Senhora do Carmo, localizada no Distrito de Massauassu em Escada/PE, e as relações culturais e sociorreligiosas existentes entre Igreja e Comunidade.

Palavras-chave: cultura religiosa; comunidade; relações sociais; arte; educação.

JUSTIFICATIVA

A capela de Nossa Senhora do Carmo, localizada no Distrito de Massauassu em Escada/PE, é um dos últimos patrimônios arquitetônicos do município, que se mantém preservado até os dias de hoje nesse distrito. Construída em estilo gótico e com traços neoclássicos, a capela Nossa Senhora do Carmo guarda em sua história parte das relações culturais e sociorreligiosas de Massauassu. Portanto, objetiva-se apresentar os Padroeiros da capela de Nossa Senhora do Carmo e as relações culturais e sociorreligiosas existentes entre Igreja e Comunidade.

TEMA E DELIMITAÇÃO DO OBJETO PESQUISADO

O tema da investigação envolve o estudo sobre manifestações do catolicismo no município de Escada/PE. O foco da pesquisa compreende o levantamento dos padroeiros da capela Nossa Senhora do Carmo e as relações culturais e sociorreligiosas existentes entre Igreja e Comunidade.

OBJETIVOS

Geral: Apresentar os padroeiros da capela Nossa Senhora do Carmo e as relações culturais e sociorreligiosas existentes entre Igreja e Comunidade.

Específico: Identificar os padroeiros da capela Nossa Senhora do Carmo e as manifestações sociorreligiosas em torno da devoção religiosa local.

429. Graduado em Letras, 2011; Especialista em linguística aplicada ao ensino das línguas portuguesa e espanhola, 2012; e Professor da Rede Estadual de Pernambuco.

430. Mestre em Música e Sociedade, UFPE 2023; Licenciado em Música, UFPE 2018; Professor da Rede Estadual de Pernambuco, da Rede Municipal de Escada e da Faculdade da Escada (Faesc).

DESENVOLVIMENTO

Localizado há aproximadamente 8 quilômetros da sede do município de Escada/PE, às margens da Rodovia PE 45, o distrito de Massauassu surgiu a partir do desenvolvimento da Usina Massauassu, fundada de acordo com Minduca (2008, p. 31) no ano de 1890 “por Marcionilo da Silveira Lins, parente do Visconde de Utinga, que chegou a possuir em Escada mais de trinta engenhos de Cana-de-açúcar”. Minduca (2008, p. 32) também relata que “à Igreja dedicada à N. Sra. do Carmo foi construída no início do século XX, com características ecléticas, e possui uma torre central com uma cruz de ferro em cima”.

Erguida em formato de cruz, com duas naves laterais e um coro, a capela ainda preserva em sua característica arquitetônica traços originais, como por exemplo, seu piso em formato de xadrez em cores preto e branco, sua fachada em estilo gótico com traços neoclássicos e seu coro, feito em madeira do final do século XIX.

A escolha de N. Sra. do Carmo como padroeira de Massauassu se deu pela devoção pessoal da proprietária do Engenho, que também era devota de N. Sra. de Fátima⁴³¹. Realizada comumente por volta do dia 16 de julho, período marcado pelo final da estação chuvosa, a festividade de Nossa Senhora do Carmo perdia em esplendor e grandiosidade para a festa de São Miguel Arcanjo, padroeiro dos trabalhadores e co-padroeiro de Massauassu.

São Miguel Arcanjo foi escolhido pelo proprietário da Usina Massauassu para ser o padroeiro dos trabalhadores, tornando a sua devoção pessoal, a devoção de muitos outros homens. Realizada comumente no mês de setembro, a festa de São Miguel marcava o início do período de moagem da Usina e o início do verão.

Em relação ao padroeiro, o jornal escadense “A Razão”, do proprietário e redator Amaro de Arruda Cabral, narra que: com excepcional brilhantíssimo realizou-se no dia 9 de novembro de 1952 a tradicional Festa de São Miguel:

Às 5 horas teve lugar a alvorada pela banda da Tropa Almirante Barroso, daquela localidade, com salva de 21 tiros. Às 16 horas desfilou pelas ruas a solene procissão, abrilhantada pela Filarmônica São Miguel. Após, o conhecido orador Padre Antônio Alves do Cabo, encerrou a parte religiosa, com a benção do Santíssimo. Na parte externa um grande número de folguedos funcionaram com perfeito serviço de autos-falantes. A direção da Usina Massauassu fez correr trêns em todos os ramais. O juiz perpétuo, Dr. Rui Carneiro da Cunha e Exma. Família não compareceram em face de se encontrarem ausentes. O Juiz da Festa foi o Dr. José Alves Pimentel, químico-gerente e Exma. Família”. (CABRAL, 1952, n.p.).

Esses fatos nos fizeram questionar o por que a festividade de São Miguel Arcanjo, co-padroeiro do Distrito de Massauassu, superava em grandiosidade a festa de Nossa Senhora do Carmo, padroeira principal do Distrito. Para responder a esta inquietação, realizamos uma pesquisa bibliográfica com base em Minduca (2008) e Cabral (1952) que discorrem sobre informações da Usina Massauassu e os aspectos da religiosidade local.

Atualmente a capela Nossa Senhora do Carmo pertence à Paróquia de Nossa Senhora da Apresentação da Escada. Contudo, não há registros documentais que comprovem que a capela de fato passou para o patrimônio material da Paróquia.

431. Um detalhe interessante sobre a imagem de N. Sra. de Fátima, que atualmente encontra-se na capela de Massauassu, é que ela foi esculpida em Portugal, em um tronco de árvore retirado da Mata do Cidadão, pertencente na época à Usina.

FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

A razão pela qual se busca apresentar os Santos Padroeiros da capela Nossa Senhora do Carmo e as relações culturais e sociorreligiosas entre a Igreja e a Comunidade é fornecer um entendimento mais profundo sobre a importância histórica, cultural e religiosa dessa capela em específico. Ao explorar esses aspectos, é possível enriquecer o conhecimento sobre a identidade e a vida comunitária, relacionadas à devoção aos Santos e à participação na Igreja local. Além disso, compreender as relações entre a Igreja e a Comunidade pode fornecer insights sobre a influência da fé e da religiosidade na vida cotidiana das pessoas, bem como promover uma maior valorização e preservação desse patrimônio cultural e religioso.

Assim, definimos a importância de investigarmos o seguinte: por que a festividade de São Miguel Arcanjo, co-Padroeiro do Distrito de Massauassu, superava em grandiosidade a festa de Nossa Senhora do Carmo, padroeira principal do Distrito?

Outras questões também poderiam ser pensadas a partir da religiosidade local e sua relação com a comunidade, como por exemplo: existe na comunidade de Massauassu relatos de cura por intermédio dos Santos Padroeiros? Existem histórias religiosas de milagres? Quem é o devoto ou devota mais antigo ou antiga e sua contribuição para a comunidade? Houve na comunidade de Massauassu algum envolvimento do povo na construção da capela de Nossa Senhora do Carmo?

HIPÓTESE

A partir do problema formulado, chegamos à seguinte hipótese: a grandiosidade da festividade de São Miguel Arcanjo, em relação à de Nossa Senhora do Carmo, dava-se por conta da festa acontecer durante a moagem da cana-de-açúcar, a partir do mês de setembro, período propício por ser uma fase em que a usina e seus funcionários ganhavam mais dinheiro, podendo assim, investir na festa, fazendo-a grandiosa. Tal hipótese fortalece-se diante de registros que apontam a referida comemoração acontecendo em novembro que, embora não seja o mês da celebração litúrgica do Arcanjo São Miguel, é um mês forte no período da moagem, quando a economia da usina estava aquecida. Além disso, também pode-se crer que a grandeza da festa do co-padroeiro justificasse pelo fato de São Miguel Arcanjo ser o orago dos trabalhadores da Usina Massauassu, em um período marcado pela presença e participação dos operários nos festejos religiosos.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica adota um caráter qualitativo, realizada a partir de um estudo de caso único sobre a capela de Nossa Senhora do Carmo, localizada no Distrito de Massauassu, em Escada/PE. Quanto aos procedimentos investigativos, realizamos uma visita à capela na tarde do dia 31 de maio de 2023. Outras informações foram coletadas de uma palestra com o professor e pesquisador Edilson Alves Monteiro Leão, com o intuito de colher informações sobre o caso pesquisado.

REVISÃO DE LITERATURA

Foi utilizado para revisão de literatura: jornais, livros, programas das festividades, documentos da capela e informações orais, adquiridas por meio da visita realizada ao espaço, que nos serviu de aporte teórico e que discorrem de informações sobre o Distrito de Massauassu, a capela Nossa Senhora do Carmo e as relações culturais e sociorreligiosas existentes entre Igreja e Comunidade.

CRONOGRAMA

Esta pesquisa foi desenvolvida entre os meses de fevereiro a junho de 2023, pelos estudantes do primeiro ano B da EREM Vigário Pedrosa, sob a orientação do professor Dimison Cesar Vieira Gomes, que ministrou a Unidade Curricular Investigação Científica, conteúdo do Novo Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco. Toda a sequência didática foi trabalhada dentro do semestre letivo, conforme descrito no cronograma abaixo.

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
Introdução à pesquisa: apresentação dos conceitos sobre pesquisa.	Aprofundamento dos conceitos: como realizar uma pesquisa?	Como construir um projeto de pesquisa? Qual o passo a passo a ser seguido?	Pesquisa de campo e preparação da proposta final do trabalho escrito.	Finalização e apresentação do projeto final de pesquisa em sala de aula.
Como diferenciar a temática de um tema?	O que é um objeto de pesquisa e um objetivo?	Como se justifica e se delimita uma pesquisa.	Realização de entrevistas; como redigir um bom trabalho escrito?	Momento de socialização externa.
Aplicação de exercícios em sala de aula.	O que é uma questão de pesquisa?	Aplicação de exercícios em sala de aula.	Período de escrita e discussão em grupo.	Publicação e/ou arquivamento na biblioteca da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo apresentar os Padroeiros da capela Nossa Senhora do Carmo e as relações culturais e sociorreligiosas existentes entre Igreja e Comunidade. A partir do problema formulado, confirmamos a hipótese anteriormente formulada que atribui a grandeza da festividade de São Miguel Arcanjo ao fato de ela ser realizada durante moagem da cana-de-açúcar, período propício por ser uma fase a que a usina e seus funcionários ganhavam mais dinheiro e, como também, pelo fato de São Miguel Arcanjo ser o co-padroeiro dos trabalhadores da Usina Massauassu em um período marcado pela presença e participação dos operários nos festejos religiosos.

Outro encaminhamento que tomamos é que: como até os dias atuais o terreno em que a capela foi construída não pertence a Paróquia N. Sra. da Apresentação da Escada e sim à Prefeitura Municipal da Escada, uma articulação poderia ser feita entre a Câmara dos Vereadores e o Executivo Municipal para torná-la um patrimônio da Paróquia, e consequentemente, dos devotos e das devotas. Um documento também poderia ser pensado e elaborado a partir da comunidade de Massauassu, sugerindo a doação do terreno da capela ao patrimônio da Paróquia, exposto aqui como forma de sugestão.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Amaro. Arruda. **A Razão**. Escada, 23 de novembro de 1952. Ano I, nº 1.
MINDUCA, José. Luis. **Escada, Riqueza de Pernambuco**. 2a edição. Editora Grafica e Editora Sousa, Escada, 2008.

ANEXO A



ENTRE MULHERES E BORDADOS

Larissa Rachel Gomes Silva⁴³²

Resumo

Por muito tempo busquei entender meu percurso nas Artes Visuais, revisei minhas produções, questionei minhas criações e os conceitos que tinha medo de usar, depois veio a maturidade, entendi que não estava presa às referências eurocêntricas e patriarcais das artes visuais, entendi que o meu território tem muito mais riquezas culturais e artísticas, do que imaginava, e que partindo dele poderia ir para qualquer parte do mundo. Por meio das linhas das memórias revisei antigos processos pessoais e as relações entre mulheres e os fazeres têxteis desde os fazeres domésticos até a revolução industrial, perpassando pelos têxtil na arte contemporânea, além de focar em trabalhos com o bordado. Nesse sentido, o objetivo desse artigo é criar diálogos entre as relações femininas com o têxtil em diversos aspectos, históricos e artísticos.

Palavras chaves: Artes Visuais; Bordados; Mulheres.

Primeiros pontos

Apesar de ser natural de Fortaleza, foi no interior do Ceará que encontrei o sentido de pertencimento, na cidade de Crato, localizada no Cariri Cearense. Hoje depois de 10 anos, estou começando uma nova caminhada profissional, que me trouxe à Teresina – PI, para exercer a docência de forma efetiva, na Universidade Federal do Piauí, em minha área de formação.

Meu processo de formação também como pesquisadora, tanto durante a graduação (2009) quanto durante o mestrado (2017), foi marcado pelas provocações de sair do lugar-comum, ao invés de me voltar apenas para referências artísticas, eurocêntricas e hegemônicas já legitimadas, imaginei que deveria procurar outros percursos e processos, até me voltar para mim mesma como mulher/artista.

Passei a encontrar nas minhas memórias objetos de estudo, a partir do estudo de técnicas têxteis, assim como a me conectar cada vez mais com os saberes que vinham das minhas raízes familiares e desta forma me encontrei na costura.

Foi minha avó que me ensinou os primeiros pontos, quando tentava fazer roupas para minhas bonecas, ainda que não tivesse muita noção de modelagem e costura, mas aos poucos fui aprendendo a trabalhar com a linha e agulha e depois de algum tempo, consegui dominar os pontos básicos.

Quanto mais costurava, mais habilidades ia adquirindo, mas por um tempo parei de costurar, perdi o interesse nesses fazeres manuais, no entanto quando ingressei na graduação em Artes Visuais, voltei a experimentar essa habilidade, com resistência, pois achava que a universidade não era lugar para aquele tipo de prática, mas foi então que vi que estava completamente equivocada.

432. Professora Assistente do Curso de Artes Visuais do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Doutoranda em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Unesp. Mestra pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (UFPB/UFPE) pela Universidade Federal da Paraíba (2018). Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Regional do Cariri/URCA (2015). E-mail: larissa.rachel@unesp.br

Passei a desenvolver trabalhos utilizando a técnica do têxtil, até então ainda não tinha ideia que poderia ser bem mais explorada, foi apenas no mestrado que entendi a dimensão dessa área, e desenvolvi a série Bonecas de Trapo (Imagem 1), por conta da minha aproximação com a Associação das Bonequeiras no Pé de Manga (Crato-CE), um grupo de mulheres que trabalha com a boneca de pano, a partir das memórias que tinham quando eram crianças e conheciam essas bonecas como bruxinhas de freira.

Imagem 1: Série Bonecas de Trapo. Fonte: Acervo pessoal. 2019.



Foi a partir dessa aproximação que notei que algo era evidente (o que ainda não havia percebido) a relação feminina com os fazeres manuais, é muito comum que mulheres saibam pelo menos “pregar um botão”, é um conhecimento quase instintivo, sabemos costurar, porque alguma outra mulher, em algum momento nos ensinou ou a vimos fazendo, para depois reproduzir.

Desta forma, venho investigando e revisitando a relação feminina com a costura, entre outros saberes têxteis, fazendo um paralelo com os meus processos de criação.

Alinhavando

Costurar me parecia um ato natural entre mulheres, fazer pequenos reparos, ‘pregar’ um botão, um pequeno ajuste, algo simples, mas que leva o sustento para muitas famílias, o que era muito comum tempos atrás, pois o ofício de costureira era aceito pela sociedade, já que era um trabalho restrito ao ambiente doméstico inicialmente.

De fato, as mulheres desenvolviam melhor as atividades manuais, principalmente relacionadas ao têxtil, pois eram incentivadas a costurar e a bordar, desde cedo, para preparar o enxoval, ou para demonstrar suas prendas para seus pretendentes, quando eram mulheres de famílias abastadas. Já aquelas que não tinham as mesmas condições, usavam suas habilidades para o seu sustento e de sua família, em ambos os casos, esses saberes eram passados por gerações de mulheres, entre mães e filhas, avós e tias, e vistos como um conhecimento menor, mesmo que demonstrassem habilidades e estéticas refinadas nesses trabalhos:

As técnicas têxteis, nomeadamente o bordado, encontram-se associadas a um conjunto de significados onde a imagem da mulher e o discurso acerca da condi-

ção feminina se cruzam num espectro de subalternização e invisibilidade que se estende igualmente às próprias modalidades artísticas (consideradas como “artes menores”, “artesanato”, “artes aplicadas” ou “artes decorativas”) e remetidas para uma esfera da domesticidade (PEREIRA, 2018, p.101).

Em alguns momentos me vejo pensando o quando é forte a relação das mulheres com a costura, quando criança, quando visitava minha avó, reparava em uma pequena caixa de madeira, que tinha linhas, agulhas, tesouras e outros objetos que não conseguia identificar, mas sabia que estava relacionada ao ato de costurar.

Ainda durante minha infância no interior do Ceará, conheci algumas costureiras, que transformavam seus lares em ambientes de trabalho, tenho vagas lembranças de algumas, quando ainda era comum “mandar fazer” uma roupa, na época não notava o quanto valoroso era aquele trabalho:

As mulheres, excluídas das profissões e das corporações de ofício, concentravam-se nos trabalhos menos qualificados, desvalorizados socialmente ou apenas reconhecidos como adequados a elas por representarem um prolongamento de habilidades consideradas herdadas naturalmente pela sua condição biológica. Nesse sentido, as mulheres serão absorvidas para os empregos no comércio, no trabalho doméstico e na produção que não exige qualificação. (TEXEIRA, p. 70- 71, 2020)

Trabalhar como costureira, no Brasil ou em outros países, está mais relacionada a uma atividade feminina, e tem em comum a necessidade do trabalho autônomo, para complementar a renda familiar, que muitas vezes depende apenas da mulher.

Por mais que a costura seja um ato simples muitas mulheres sustentam suas famílias com o que ganham nesse trabalho, dos simples reparos até às roupas feitas sobre medida: “A *costura* foi um imenso viveiro de empregos, de ofícios, de qualificações para as mulheres, e isso durante séculos. Está ligada à importância do vestuário e da roupa íntima em nossa cultura, nesse estágio do desenvolvimento das sociedades ocidentais (PERROT, 2008, p. 121)”, por mais que pareça fútil, de fato, a moda foi importante para o emprego de muitas mulheres séculos atrás, era um ofício aceitável para o público feminino.

Durante a Primeira Revolução Industrial, que “Nesse cenário de surgimento das primeiras indústrias, o trabalho das mulheres era fundamental, principalmente nos setores têxtil e de confecções. Elas traziam para o ambiente fabril sua experiência de oficinas, da indústria doméstica e do artesanato urbano (TEXEIRA, p. 68, 2020)” E justamente, com o crescimento das indústrias e com a mão de obra feminina, o ofício de costureira, ficou cada vez mais escasso, isso porque:

Com a incorporação da mulher nas fábricas, os trabalhos realizados familiarmente, como costurar, remendar, etc..., são substituídas pela compra de mercadorias já confeccionadas. Ao diminuir a inversão de trabalho doméstico, aumentou também a inversão de dinheiro e a circulação maior de mercadorias (NOGUEIRA, 2004, p. 11).

Mas apesar da inserção das forças de trabalho feminino na indústria, ainda não havia uma valorização do trabalho feminino, ou seja, trabalhando em casa ou em fábricas, ainda havia a desvalorização da nossa força de trabalho.

Essa mesma desvalorização também pode ser vista na área artística, mulheres pintoras, escritoras, escultoras, enfim, mulheres artistas, não tinham o direito de estudar, nem de serem artistas profissionalmente, para elas servia o título de amadoras, como destaca SIMIONI:

Se para algum homem a condição de jovem ou amador era algo transitório, para as mulheres era, no mais das vezes, uma situação dada por sua natureza e, como tal, permanente e definitiva. Ou seja, a categoria amadora servia diversamente para homens e mulheres. Para os primeiros, era um momento da carreira que seria superado com estudo, com profissionalização. Para as mulheres, era um rotulo que as discriminava de modo permanente, independentemente de serem profissionalizadas, jovens ou maduras (SIMIONI, 2008, p. 23-24)

Quando as academias de arte se recusaram a aceitar mulheres, a motivação, era que elas não poderiam ter as aulas de anatomia humano, em que teriam que ver modelos despidos, algo inconcebível na época, mas quando uma escola de arte, que tem ideias revolucionárias, na área, coloca a mulher novamente em um lugar de incapacidade, mostra o quando a arte pode ser um lugar opressor, é outro fato que chama a atenção ao colocar os processos têxteis como inferiores.

As poucas artistas que se destacaram, tiveram que se voltar para gêneros considerados menores e não foi algo que se deteve ao século XV, na Bauhaus, por exemplo, as mulheres tinham que se voltar para o ofício têxtil, uma retomada da visão que as habilidades femininas estavam restritas a determinadas funções, pois “As mulheres não estavam na hierarquia de aprendiz, trabalhador e mestre, e muitas vezes eram consideradas apenas como as “esposas dos mestres” (BARBOSA; FACCA, 2019, p. 56)”.

Mesmo que no início da Bauhaus a maioria das candidatas eram mulheres e algo que foi usado como medida para o afastamento do público feminino, foi o afastamento do artesanato e aproximação com processo técnicos, com foco na arquitetura, que não era permitido as mulheres (BARBOSA; FACCA, 2019)

Não importa o período histórico, ou a área de atuação, sempre são criados empecilhos para o avanço das mulheres, em qualquer tipo de carreira, mesmo quando se dedicam apenas a trabalhar para a família em casa, somos consideradas, acomodadas.

Bordando

A costura e o bordado, que já foram julgadas como formas “inferiores” de arte (HEARTNEY, 2002), por ser “coisa de mulher”, foi questionado durante a *First Wave Feminism*, não só trabalhos têxteis passaram a ser revistos e repensados, mas também toda a produção feminina na arte, pois enquanto muitos homens artistas eram exaltados, as mulheres eram esquecidas, e taxadas como “amadoras” tendo seus trabalhos inferiorizados, quer fossem bordados ou pinturas:

As técnicas têxteis, nomeadamente o bordado, encontram-se associadas a um conjunto de significados onde a imagem da mulher e o discurso acerca da condição feminina se cruzam num espectro de subalternização e invisibilidade que se estende igualmente às próprias modalidades artísticas (consideradas como “artes menores”, “artesanato”, “artes aplicadas” ou “artes decorativas”) e remetidas para uma esfera da domesticidade (PEREIRA, 2018, p.101).

Ou seja, quando mulheres artistas da contemporaneidade, se apropriam desses mesmos fazeres, para desenvolver seus processos, é uma forma de ressignificar tanto o lugar da mulher na arte quanto os fazeres têxteis.

Meu reencontro com o têxtil ainda é recente, mas meu encantamento com esse processo são as relações que podem ser estabelecidas. Tenho lembranças de quando minha avó me ensinou alguns pontos de costura e bordado, hoje ensino o que aprendi quando criança, na universidade, em um curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Foram momentos como esses que me mostraram a importância das relações, da troca de afetos e saberes, unindo visões e histórias diferentes, entre pessoas de diversas gerações.

Quando finalizei o mestrado, passei a explorar mais as possibilidades têxteis, ainda explorando as questões do corpo feminino, foi então que surgiu a série “Corpo bordado” (Imagem 2 - 3), ainda em andamento que teve início em 2019, a ideia parte do estudo sobre as formas do feminino e quebras de padrões que vêm sendo discutidos a alguns anos no movimento feminista, meu processo transita entre esses antigos fazeres femininos que antes eram chamados de “prendas”, e mostro hoje as possibilidades desses fazeres com um novo olhar. Trago como referência, Rachel Arlete, Nice Firmeza, Rosana Paulino e Rosana Palazyan e me aproprio de técnicas que compõem o universo doutrinador do feminino”, pensando em novas maneiras de (re)inventar e brincar com suas formas e conceitos

Imagem 2: Detalhe “Corpo bordado”. Fonte: Acervo Pessoal. 2020.



Imagem 3: Série Corpo Bordado. Fonte: Acervo Pessoal. 2020.



Rachel Arlete (Imagem 4), não é uma artista visual, ou aprofundou seus estudos nas artes, na verdade estudou diversos assuntos, não sei bem ao certo quando começou a bordar ou a trabalhar com costura, mas ainda fala com orgulho das suas habilidades. Minha avó, apesar de não se ver como artista, tem talento, preferiu seguir a carreira da enfermagem, mas seus trabalhos fazem parte das minhas referências artísticas, um dos trabalhos que mais me chama atenção, é esse pequeno lenço de 15cm x 10cm, que foi feito em ponto cruz, em um tecido comum, sem marcas, ela trabalhou seguindo a trama e mostrando a sua habilidade em trabalhar a técnica.



Imagem 4: Rachel Arlete
“Lenço Bordado”, s/d.
Fonte: Acervo Pessoal.
2021.

Tive a oportunidade de conhecer Nice Firmeza durante a graduação, em uma aula de campo, em Fortaleza - CE, lembro da sua simpatia e orgulho de apresentar sua casa que hoje se tornou o MiniMuseo Firmeza, que abrigava seus trabalhos e de seu marido Estrigas, que era mais conhecido no cenário artístico por suas pinturas, mas Nice também era artista e entre todos os seus trabalhos, os bordados eram os que mais chamavam a atenção, ainda lembro do seu vestido, todo trabalho com flores, que ela mesmo havia bordado.



Imagem 5: Nice Firmeza, bordado. s/d. Fonte: <http://arteemterblog.blogspot.com/2011/05/nice-firmeza.html> . 2023

Quando tento reviver aquele momento, recordo como nosso objetivo era conhecer Estrigas, apesar de Nice ser artista e ser a primeira mulher a ter feito parte da SCAP- Sociedade Cearense de Artes Plásticas, ela ficou quase que a sombra de seu companheiro por algum tempo, mas foi ganhando seu espaço a sua maneira, com suas linhas, doces e saberes.

Rosanna Paulino foi marcante na minha trajetória, apesar de já ter como referência as artistas anteriores, não entendia como o bordado poderia ser arte contemporânea, discutindo temas atuais e conceituais, via o bordado como um ato delicado, decorativo e belo, Rosana mostra a força do ponto e da linha, com uma marcação forte e segura em “Bastidores” (Imagem 5), ela não pretendia trazer a beleza, mas brutalidade, as marcas que a sociedade impõe a mulher negra, o silêncio, o esquecimento e o apagamento de forma violenta.



Imagem 6: Rosana Paulino, Série “Bastidores”(1997) Fonte: Acervo Pessoal. 2018.

O mesmo traz Rosana Palazyan na série “Aqui é mais do que um vírus”, que por mais que pareça sutil e delicado, traz toda dor, incômodo em um trabalho quase frágil, imagens, frases, de um período que estávamos isoladas, sem perspectiva de encontrar uma saída, Rosana recria suas máscaras, borda com fios de cabelo, e gera a curiosidade, para ver o todo é preciso se afastar, mas entender o indivíduo, é preciso se aproximar.



Imagem 7: Rosana Palazyan, série “Aqui é mais do que um vírus” (2020). Fonte: Acervo Pessoal. 2022.



Imagem 8: Detalhe. Rosana Palazyan, série “Aqui é mais do que um vírus”(2020). Fonte: Acervo Pessoal. 2022.

O sentido do bordado tanto como autossuficiência quanto como submissão é a chave para entender a relação das mulheres com a arte. O bordado foi uma fonte de prazer e poder para as mulheres, ainda que indissolivelmente ligado à sua impotência. A presença e a prática do bordado proporcionam estados de espírito especiais, além de maneiras de se experimentar. Por sua história e associações, o bordado evoca e incute feminilidade em quem borda. Entretanto, também pode levar mulheres a uma conscientização faz limitações extraordinárias da feminilidade, oferecendo, por vezes, maneiras de barganhar com elas e, em outras, provocando o desejo de se libertar dessas limitações. (PARKER, 2019/1894, p: 103).

Bordar deixa de ser um ato simplório, de prenda, de beleza, o bordado é força, é planejamento, é dar um novo sentido ao que antes era apenas visto como um passatempo.

Considerações finais

Não importa o tempo, o lugar e a intenção, o bordado em si traz por meio da sutileza a força, a determinação e o objetivo, sejam eles adornos ou gritos em forma de linhas. Bordar requer estudos, entender o material, as cores, cada ponto, cada linha é importante, qualquer um pode bordar, basta saber o que quer criar e ter a determinação de chegar ao objetivo.

Desconsidera-se completamente, a todo momento, que quem borda de fato transforma materiais para produzir sentido – significados dos mais diversas. Em vez disso, o bordado e o estereotipo da feminilidade se tornaram indissociáveis, são vistos com gratuitos, decorativos e delicados; como a cobertura de um bolo, bonita aos olhos, com algum gosto e status, mas desprovida de qualquer conteúdo significativo (PARKER, 2019/1984,p.99)

Cada uma das mulheres artistas citadas, tinham um objetivo, um critério de escolha para passar a mensagem, fosse de beleza ou indignação, de forma sutil ou forte, bordar é desenhar e pintar com linhas, transmitir sentimentos em pontos, é uma arte que pode ser feita por muitas, mas compreendida por poucas.

Bibliografia

- BARBOSA, Ana Mae; FACCA, Claudia Alquezar. A Bauhaus e John Dewey: questão de gênero e o legado de Marta Erps-Breuer, p: 49-6. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Vitória (Orgs.) **Mulheres não devem ficar em silêncio: Arte, design, educação**. São Paulo. Cortez, 2019.
- HEATNEY, Eleanor. **Pós-Modernismo**. Tradução de Ana Luiza Dantas Borges. São Paulo: Cosac & Naify, 2002
- NOGEIRA, Claudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho**. Campinas/SP, Autores Associados, 2004
- PARKER, Rozsika. A criação da feminilidade.(1984) p 95 - 109. In. PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André. **Histórias de mulheres, histórias feministas: vol 2 Antologia**. Organização São Paulo: MASP, 2019.
- PEREIRA, TERESA MATOS. A pele bordada, o corpo presente e o tempo tangível na obra de Ana Teresa Barboza (100 – 112) In **Revista : ESTÚDIO**, Artistas sobre outras Obras Volume 9, número 22, abril-junho 2018 ISSN 1647-6158, e-ISSN 1647-7316. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582018000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 ago. 2020
- PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. Tradução Angela M.S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2008.
- TEXEIRA, Marilane Oliveira. O que gera e perpetua a segregação, a Discriminação e as desigualdades salariais In **Mundo do trabalho das mulheres ampliar direitos e promover a igualdade**, 2020.
- SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Profissão Artista: Pintoras e Escultoras Acadêmicas Brasileiras**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2008.

UM OLHAR PRÉ-REFLEXIVO: PERCEPÇÕES ACERCA DA UTILIZAÇÃO DA FOTOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Renato Marcelo Reis⁴³³

RESUMO: Esta comunicação propõe apresentar um pensamento sobre possibilidades de educação pela via do Olhar, das visualidades possíveis, baseado na utilização da Fotografia pela potencialização da via do *Olhar* e de seu *caráter subjetivo*. A Fotografia aqui apresentada, é proposta como uma *Tecnologia intelectual*, pelo fato de ser capaz de ressignificar a dinâmica de pensamento e ação de seus usuários. Pensar o uso da Fotografia como uma tecnologia intelectual e estratégia, para o ensino das artes podendo ser entendida também, como uma eficiente maneira de reconduzir o *Olhar* de estudantes a suas visualidades possíveis. Mas nem sempre esse instrumento foi usado com tanta eficiência. A maneira como o sistema tecnológico dominou a humanidade através dos aparelhos e suas tecnologias, acabou por condicionar os sujeitos e seu modo de interpretação da vida a um distanciando de suas verdadeiras subjetividades, de seus *Selves*. Para além do uso da Fotografia, como mera ferramenta mediadora entre as distintas expressões das artes envolvidas, pretende-se colocar a imagem como uma arte capaz de estimular a abstração dos estudantes, de modo a renovar ou expandir sua relação enquanto sujeito de seu cotidiano. A comunicação aponta para possibilidade do quanto a fotografia é subutilizada na disciplina de artes e como é negligenciada seu uso.

Palavras-chave: Educação e Contemporaneidade. Estratégias de Ensino. Fotografia.

INTRODUÇÃO

Era um cavalo todo feito em lavas recoberto de brasas e de espinho.
Pelas tardes amenas ele vinha e lia o mesmo livro que eu folheava.
(JORGE DE LIMA, 2017, pag. 153).

A comunicação a seguir propõe uma reflexão sobre a utilização da Fotografia como possibilidade de produção de sentidos a partir da sua utilização na disciplina de Artes no contexto das *Tecnologias Inteligentes*, bem como no âmbito da Educação e Contemporaneidade, tendo a Tecnologia aqui abordada da Fotografia utilizada como uma *tecnologia humana e inteligente* (LIMA JUNIOR, 2005) capaz não apenas de compor, mas de transformar a visualidades dos envolvidos no processo educacional a partir do florescimento da subjetividade dos estudantes.

433. Fotógrafo, Jornalista DRT 5300, Mestre em Gestão e Tecnologia para a Educação pela Universidade do Estado da Bahia – Gestec – UNEB (2019-2021), integrante do Grupo de pesquisa *Umanità*, PPGeduc, Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade. UNEB, 2023. Mestre em Gestão e Tecnologias para a Educação, pelo GESTEC UNEB, BA (2021. Atualmente é pesquisador da Universidade Federal de Sergipe, membro do Conselho Municipal de Política Cultural de Salvador, membro da Associação Bahiana de Imprensa, atuou como coordenador Artes Visuais da Fundação Cultural do Estado da Bahia, FUNCEB 2019-2023, diretor e coordenador do Instituto Casa da Photographia, desde 1997. E-mail: renatomarcelo@gmail.com

Nesta comunicação, viso apresentar um olhar sobre o *caráter subjetivo da Fotografia* no contexto da Educação na contemporaneidade e possibilidades de potencializar seu uso por meio de uma subversão de sua metodologia tecnicista, tendo como referência seu campo originário: o das Artes. Nesta conjuntura, a Fotografia aqui abordada se define a partir da geração de sentidos produtivo da imagem apontada, ainda no âmbito mental, uma *ante-fotografia*, não necessitando por tanto, da estância tecnológica do aparelho fotográfico: a *câmara obscura*, essa mesma, aqui será representada meramente como o *olho*, e o *Olhar* será então a própria Fotografia aquela que através da luz, retém e conduz a imagem de seus lócus originários ao seu espaço de estado permanente e “palpável” ou que seja, manipulado, seja ela em papel ou outro suporte qualquer analógico ou digital.

Na esfera da educação, a Fotografia é quase sempre utilizada como um processo meio, e seus professores, realidade que ainda persiste em diversas escolas em suas Disciplinas de Artes, a meros decoradores de festa. A crítica reside na subutilização do poder subjetivo e transformador da fotografia como estância reveladora do sujeito, na alma.

A produção desta escrita, advém da condição de uma exposição de um saber baseado na prática fotográfica, tanto no campo poético como no campo do ensino teórico, e da pesquisa na Educação por parte deste autor, neste sentido, o olhar lançado para a questão se dá quase como resultado e prática etnográfica, uma vez, que a investigação vem se acontecendo, não só a partir de dados, mas a partir da própria descrição/observação sensível das realidades envolvidas neste acumulado de experiência se consumando como uma crença ao que se refere a possibilidade de um descondicionamento do Olhar, constantemente viciado, muitas vezes, quando o sujeito aqui referenciado, que ao fazer sua entrada no mundo simbólico, uma entrada já adornada por questões pré-estabelecida, aos poucos vai mais se cegando do que ampliando a visão de seu cotidiano, vai tirando a autonomia visual e simbólica deste sujeito que ver mais pelos olhos dos outros do que do seu, mesmo que ainda em construção.

Nesta conjuntura, a Fotografia aqui versada, assume uma subversão habitualmente utilizada por artistas e usuários comuns, contudo, o que se pretende neste esboço é pensar a potência geradora de sentidos a partir de um construto metodológico fotográfico, porém tendo como total e real a possibilidade da desobrigatoriedade do uso do aparelho fotográfico, a *câmara obscura*, como ferramenta mecânica e essencial. A maquinação a qual essa discussão faz referência é meramente mental, uma Epistemologia dos Sentidos Visuais.

Neste percurso epistemológico, é importante destacar a importância das Artes como uma possibilidade de “substituta da vida”, no contexto da educação, da formação do sujeito e vida contemporânea de maneira mais abrangente. Essa perspectiva de pensar a Arte como substituto da vida vem do pensamento de Fischer (1966), para o autor:

A arte concebida como 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 sempre necessária (FISCHER 1966, pag.11).

Tal necessidade, centraliza o sujeito em seu espaço de existência, tornando a natureza exterior parte de sua natureza interior, uma vez que para a produção do objeto/obra, no contexto artístico, a relação com os elementos da natureza é dada como certo, inevitável, isso faz com que, através da Arte o homem, não só volte a reconhecer a natureza, como dela se faça vida, é a natureza e a natureza humana se integrando em uma vitalidade única, ainda para Fischer (1966), o homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo a si; anseia por estender pela ciência e pela tecnologia o seu ‘Eu’ curioso

e faminto de mundo até as mais remotas constelações e até os mais profundos segredos do átomo; anseia por unir na arte o seu 'Eu' limitado com a existência humana coletiva e por tornar *social* a sua individualidade.

Buscando estender o "Eu" pela ciência e pela tecnologia, a Fotografia se coloca como uma estância unificadora destas três bases *tecnosubjetivas*, para gerar a possibilidade de produção do seu próprio produto: a fotografia. Contudo o "peso" de cada uma destas três bases, será definido pelo quão interessado esteja seu usuário na construção de uma imagem que represente sua própria noção de realidade ou que apenas a reproduza tal como um espelho o faria, um espelho sem memória. É possível observar a Fotografia, a partir destes três "olhares", uma fotografia subjetiva que expressa o "Eu" representado em seus registros; uma fotografia que reproduz o quanto possível a demonstração de certos feitos, mesmo que informacional, ou a Fotografia que usa de sua base meramente tecnológica para produzir a partir de uma equação *tecno-físico* a intensidade da luz na pesada densidade do ambiente que faz surgir o percurso desvelado da luz, antes impossível de ser percebido.

É desta Fotografia, que busco ancorar a observação neste texto, uma Fotografia que é compreendida como uma das possibilidades presentes nas TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação. Para Lima Junior (2005), a tecnologia tem uma gênese histórica e, como tal, é inerente ao ser humano que a cria dentro de um complexo humano-coisas-instituições-sociedade. Considerando ainda a relação entre o sujeito e seus aspectos técnicos, Heidegger (2020), nos diz o que é verdadeiramente inquietante não é que o mundo vem se transformando num lugar dominado por completo pela técnica. Muito mais inquietante é que o homem não é em nada preparado para essa radical transformação do mundo. Ao meu ver, essa é uma das questões da Educação na Contemporaneidade, é a probabilidade da falta de preparo para um possível aproveitamento de todas as potencialidades *que as técnicas* possam oferecer. Ainda neste sentido, para Almeida (2013), a web e as redes sociais – uma subcategoria de tecnologia – já são partes integrantes da grade curricular da sala de aula e uma das formas de organização do currículo.

Assim, a internet, como um dos conjuntos de bens culturais, organiza, disponibiliza, gera novas redes de relações entre pessoas que permitem novas formas de produção e interpretação do conhecimento. É deste ambiente que parto para a construção de nosso Olhar sobre a utilização da Fotografia no campo escolar e *caráter subjetivo*.

Um caráter para Fotografia

A bengala, as moedas, o chaveiro, A dócil fechada, as tardias,
Notas que não lerão os poucos dias que me restam, o barulho
e tabuleiro (as coisas, BORGES, 2009, pag. 43)

Antes de iniciar o desenvolvimento desta escrita faz-se necessário esclarecer o que estou propondo ser o *caráter subjetivo da Fotografia*. Considerando o quanto apontado pela etimologia a palavra *caráter* derivada do grego: *charaktēr* e significa ao pé da letra: gravação, marca, sinal, entre outros sinônimos. Pois bem, poderíamos dizer que existe uma *gravação* subjetiva da Fotografia, uma fixação subjetiva da Fotografia, de qualquer modo, independente do quer que haja, haverá sempre uma produção que possibilitará quaisquer destes atos. Contudo antes da imagem ser gravada analogicamente, seja ela na película química do filme ou na película/sensor do equipamento *digital*, a Fotografia passa por um longo e impercebível processo de criação. O Olhar entrega para a Câmara, aquilo que só o coração enxerga, ou assim deveria ser. A Fotografia é registrada como produto do gozo do sujeito, de seu transbordar quando não é possível permanecer calado.

A Fotografia, segundo Machado (2015, pág. 13), “...reivindica para si o poder de duplicar o mundo com a fria neutralidade de seus procedimentos formais, sem que o operador possa jogar aí mais que um mero papel administrativo...”, ainda segundo o mesmo autor, e por outro ângulo, a Fotografia também é, “...nada é senão um conjunto de arquétipos e convecções historicamente formados que permitem florescer a suportar essa vontade de colecionar simulacros ou espelhos do mundo, para lhe atribuir um poder revelar...” (*Ibdem*), ao que se observa, persiste nestas observações tentativas de definir o que venha a ser a Fotografia desde a sua natureza de reprodução do simples referente, bem como das possibilidades de representação. Ao que se percebe, o que se reproduz, não é o objeto em si, assim como o que se representa, também não é o objeto em si, todas essas duas manifestações, mantem em si a metáfora do espelho, um espelho sem memória, que reproduz, contudo, por maior que seja sua fidelidade jamais, ele incorporará a *aura* do fenômeno real.

Ainda neste contexto, Benjamin (1994, pag. 94) apresentou a afirmação de que: “...a natureza que fala a câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente...”, o autor sinaliza a partir deste *espaço percorrido inconsciente* o caráter subjetivo residente no Olhar, do qual estou buscando apontar, mas que habitualmente não reside na câmara fotográfica. Eis então uma primeira bifurcação neste curso: por uma via, temos o *caráter reprodutivo* da câmara fotográfica, por outra temos seu *caráter subjetivo* que se apresenta inicialmente a partir da possibilidade de curso visual dado por um percurso inconsciente da atividade – Olhar, deste mesmo órgão: o olho.

A ação proposta por esse Olhar, que apesar de ser *inconsciente*, é ativo. Vejamos, que em Benjamin (1994), localizamos a noção de *aura*, importante fenômeno para um entendimento deste que venho tentando localizar como parte fundamental a inaugural deste *caráter subjetivo da Fotografia*, para o autor, a *aura*:

É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja. Observar, em repouso numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, até que o instante ou a hora participem de sua manifestação, significa respirar a aura dessa montanha, desde galho. Mas fazer as coisas se aproximarem de nós, ou antes, das massas, é uma tendência tão apaixonada do homem contemporâneo quanto a superação do caráter único das coisas, em cada situação, através de sua reprodução, (BENJAMIN, 1994, pag. 101).

Nesta proposição, a noção de *caráter*, diz respeito mais ao elemento que reside na alma do sujeito que no objeto, tal como proposto por Lima Junior (*apud* DERRIDA, 2021), e não na materialidade do objeto concreto passivo de ser verdadeiramente gravado. O que localizamos, estar em jogo, nesta tentativa de lançar luz, não é tão necessariamente o objeto a ser “registrado”, capturado, fotografado, e sim, o que se pretende ou se deseja dizer sobre ele. O *caráter*, estará então na *aura* e não no objeto que emana tais infinitas possibilidades.

Retomando a tentativa de definição, e acreditando ter oferecido suficiente clareza para a abordagem, destaco os dois lados da *câmara*, o seu lado *obsuro* e seu lado *claro* (Barthes, 1984). São duas margens de um mesmo rio, de um lado temos a câmara que interage com o seu usuário, como um operário (Flusser, 2018) que interage com uma máquina, seguindo o regramento ditado pelo programa do aparelho. O homem, é dominado pela máquina que foi criada por outro mesmo homem. Ao fotografar ele reproduz, tal como um espelho sem memória, as cenas presentes à sua frente, mas dela, ele não deseja extrair ou absorver sua *aura*. Muitas das vezes, esse homem é motivado por memórias de outras imagens, mas não as suas. Ele reproduz na *câmara obscura* as imagens clichês que coabita

em sua memória advinda de outras situações não vividas por este sujeito, a fotografia, neste caso produzida, nada mais é do que um mero referente. A imagem apesar de distante geograficamente, permanecerá distante simbolicamente para sempre. Já na *câmara clara*, a imagem, carregada de seu *caráter subjetivo* traz em si sua *aura*, sua condição *unária*, ela dispensa o uso do próprio equipamento, o operador não é controlado por programa algum, a não ser por seus impulsos, seus medos, seus prazeres, seus desejos. Neste destaque, Barthes (1984) descreve que:

A Fotografia Unária quando transforma enfaticamente a 'realidade', sem duplicá-la, sem fazê-la vacilar (a ênfase é uma força de coesão): nenhum duelo, nenhum indireto, nenhum distúrbio. A Fotografia unária tem tudo para ser banal, na medida em que a 'unidade' da composição é a primeira regra da retórica vulgar (e especialmente escolar), (BARTHES, 1984, pag. 66).

A Fotografia proposta é construída como resultado de um Olhar ativo, ela é unária, *singular*, advindo de um imaginário carregado de sentidos, de um percurso que reconstrói e reencontra cenas que simulam espelhos com memória, afetos e sentimentos. É essa a imagem que desejo construir, que desejo que seja levada até o equipamento, que seja materializada, ou não, em Fotografia, pois o ato fotográfico se dá em reconhecer a cena em meio a tantas outras, não necessariamente em fixá-la em um sistema de reproduzir imagens a partir de um método técnico que reproduz imagens através do controle e direcionamento da luz, tudo orquestrado com alguma ação ou noção sobre um objeto qualquer.

Nesta perspectiva, Lima Junior (2021) reflete sobre o sujeito que de singulariza a partir de sua representação simbólica, em atos, para ele o sujeito deve:

Ser uma voz, ser um sujeito enunciativo que pode dizer alguma coisa, que expressa um sentido próprio e implicado, mas que sabe não poder dizer tudo e que, a partir desta condição de incompletude duplamente constitutiva do sujeito como da própria linguagem, permite que outro sujeito se inscreva aí para ser ele mesmo uma voz, autor de um sentido próprio na lida/na vivência/na experienciação da coisa tecnológica, (LIMA JUNIOR, 2021, pág. 53).

Acredito em poder pensar que a Fotografia, aqui enunciada, seja esse dispositivo que ajude ao sujeito a dizer um algo mais que busque expressar. Diferente a pintura, que é uma imagem, a Fotografia detém algo mais, o rastro do real, detém também a interversão criativa e modeladora da também imagem que ela é, com uma determinante diferença, a Fotografia sem essas características da presença do sujeito em seu fazer fotográfico, *ato*, será apenas um referente registrado, dirá apenas que algo esteve ali, e com essa fotografia, registro, poderá ser provado.

O olho e o Olhar

Como pensar a Arte como experiência renovadora do sujeito ao se relacionar com sua natureza criadora e singular no contexto da Educação na Contemporaneidade? A utilização da Fotografia apenas como produto direto de sua *câmara obscura*, como um espelho sem memória, no ensino no campo da Educação, cria indiretamente uma *sub-versão* da linguagem fotográfica, uma versão inferiorizada do processo fotográfico. A potencialidade da Fotografia está, e sempre esteve no Olhar, no Pensamento, no Imaginário. É preciso evocar a *Câmara Clara*, defendida por Barthes (1984) para trazer à luz o máximo do contexto subjetivo do sujeito. A utilização da Fotografia como dinâmica di-

dática na disciplina de Artes, para desvelar o Olhar dos alunos, velados, muitas das vezes pela mesma maneira como a Fotografia é usada na sala de aula. Segundo Rouanet (1988, pag. 133):

É preciso combater pela educação a cegueira produzida pela educação. A educação repressiva cria os preconceitos, que funciona como anteparos bloqueando a visão, e como refratores, que dão do mundo social uma visão tão distorcida como produzida, no mundo físico, pela ilusão ótica. Ela ensina a não ver, e graças a essa não-visão o poder se torna intangível, pois seus verdadeiros mecanismos não podem ser desvendados. E ensinar a ver o que não existe, gerando os ‘espectros e quimeras’ de que fala a retórica da época, e cuja principal função é manter o homem no medo e na ignorância, perpetuando com isso a hegemonia dos poderosos. Mas a verdadeira educação, exercida pelos legisladores, filósofos e pedagogos, poderá remover as vendas que bloqueiam o olhar, (ROUANET, 1988, pag. 133).

Comungando da ideia de Rouanet (1988) o combate da cegueira da educação pelo viés da disciplina de Artes, pode ter como forte aliado a utilização da Fotografia como ferramenta de revelar o senso crítico dos estudantes a partir de atividades que dispense, por exemplo o uso do equipamento, “[...] é preciso combater pela educação a cegueira produzida pela educação [...]” (ROUANET, 1988, pag. 133), a dificuldade em ter equipamentos para as práticas educativas, a *cegueira*, não deve ser encarada como condição impeditiva. A utilização de uma dinâmica que se valha do mesmo percurso convencional da produção empregado pela Fotografia: o encontro com seu mundo comum; o despertar da consciência; a saída do mundo comum em busca do mundo singular; a chamada para a percepção ativa; o pensamento imaginário; o Olhar ativo e por fim, chegaríamos ao registro da imagem através do uso da *câmara escura*. Contudo, na ausência do aparelho, a Fotografia é produzida com o olho interno da mente, um Olhar que se volta para dentro. O que vai importar é a prática e o exercício do Ver. Segundo Bosi (1988):

O olho, fronteira móvel e abertura entre o mundo externo e o sujeito, tanto recebe estímulo luminoso (logo, pode ver, ainda que involuntariamente) quando se move à procura de alguma coisa, que o sujeito irá distinguir, conhecer ou reconhecer, recortar do contínuo das imagens, medir, definir, caracterizar interpretar, em suma, pensar (BOSI, 1988, pag. 66).

Neste construto fenomenológico, o olho é ponte para o Olhar. Um Olhar ativo, ou que poderá ser acionado por atividades desenvolvidas por professores que estimulem os alunos ao pensamento crítico sobre seu próprio espaço de vivência. O caminho do aluno entre sua casa e sua escola, poderá se transformar em um grande laboratório visual, onde tudo é redescoberto ao olhar de um novo Olhar.

A crítica ao uso habitual da Fotografia, situa-se na valorização da *câmara escura* como ferramenta geradora da imagem, uma imagem que ao ser reproduzida e aprisionada no *quadro-negro* do processo fotográfico. Contudo esse processo, tende a fazer nascer uma imagem morta, vazia do “Eu” (Fischer 1988), que ao não conseguir o que pretende, estender o seu “Eu” pela tecnologia, acabar por produzir a imagem que é vazia de sentidos, um espelho sem memória. A didática da imagem, tente modificar o “Eu” buscando ocupar seus espaços vazios, para Sontag (2004):

O nos ensinar um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossa ideia sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar. Constituem uma gramática e, mais importante ainda, uma ética do ver. Por fim. O resultado mais extraordinário da atividade fotográfica é nos dar

a sensação de que podemos reter o mundo inteiro em nossa cabeça – como uma antologia de imagens (SONTAG, 2004, pag. 13).

Da maneira como Sontag (2004) observa, é importante destacar a dinâmica visual proposta pela autora numa medida de valorizar o uso das imagens, das fotografias como maneira de, também, tornar o sujeito político, uma vez que esse sujeito passa a decodificar essa nova gramática visual, ele passará também a construir uma expressividade mais autônoma, mais de *si*. A longo prazo, o uso da câmara fotográfica ajudará o sujeito a ver sem a câmara.

A busca por uma maior potencialidade do uso da Fotografia no campo da Educação na Contemporaneidade, deveria iniciar por um longo período de afastamento do equipamento, seja ele qualquer. A estratégia é estimular o Olhar do aluno, sem a efetiva produção da fotografia, seja ela digital ou impressa. O Objetivo é buscar desenvolver a noção sobre a principal etapa do fazer fotográfico que é o pensamento, etapa *pré-imagética*, quero dizer: o pensamento é a tomada da consciência sobre a imagem constituída pelo observador, a ser materializada no processo fotográfico. Por isso que Borges (2009, pag.77), em seu *elogio da sombra* revelou que “[...] Demócrito de Abdera arrancou seus olhos para pensar [...]”, o olho é o pre-estágio da cegueira, é uma condição, não tão somente fisiológica, clínica, porém cronológica. Já Barthes (1984, pag. 62) acreditou que, “[...] no fundo, a Fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é *pensativa* [...]”.

Levando em conta a utilização deste meio de comunicação intermediado pela tecnologia, que é a Fotografia, podemos abrir uma janela de reflexão para observar como essas transformações tão relevantes das tecnologias inteligentes (LIMA JUNIOR, 2005) e digitais, puderam impactar as tarefas dos professores em sala de aula, quando optam por trabalhar com a Fotografia.

Pretendendo ao longo deste trabalho, mostrar que se faz necessário discorrer a Fotografia como uma ferramenta que contribui no estímulo da reflexão dos alunos sobre si, sua interação com meio e o papel da cultura digital nessa realidade, estimulada também pelo uso do *aparelho telefônico celular*, por exemplo. A Fotografia como ferramenta *tecnoeducativa*, sinaliza alguma possibilidade de observação de seu uso como uma subversão das Artes aplicadas ao ensino na Educação na Contemporaneidade, dentre elas está a relação do sujeito com o equipamento/objeto, estando ele: do lado de trás da câmara, na frente da câmara ou lendo as imagens produzidas por outros usuários e utilizada como material didático nas salas de aula.

Ao pensar como a Fotografia pode ser utilizada na Disciplina de Artes, algumas das imagens que poderão vir às nossas mentes, sendo a primeira, é que na realidade de muitas escolas públicas brasileiras, o professor de Artes, vem trabalhando, também, como um assessor para assuntos festivos, o professor responsável, entre outras atividades pela decoração escola. Tal comportamento, subjugua a função da Arte no contexto educativo. Em seguida, temos a imagem que é reforçada pela condição sociocultural e econômica de muitos dos alunos da Rede Pública de ensino, que é também a realidade de muitas escolas, a da inexistência de um equipamento fotográfico para a utilização nestas atividades propostas.

Nos diz a concepção marxista da história em Lima Junior (2005) que a natureza se transforma continuamente pela ação humana e transformando a natureza o ser humano transforma a si mesmo. Ou seja, a natureza física e a natureza humana estão atadas num ciclo contínuo de transformações recíprocas. É nesse campo que localizamos a crítica reflexiva deste trabalho: a ação humana modelando o percurso do uso da Fotografia como ferramenta complementar ao ensino nos programas da disciplina de Artes.

Ao aproximar-me do que pretendo considerar dito, mesmo que não dito em totalidade pretendida, o que por natureza é impossível: o tudo dizer, não obstante não me coloquei de forma a não seguir calado, se faz necessário pontuar algumas questões sobre as bases epistemológicas utilizadas

nesta comunicação. A construção desta escrita, se dá a partir das bases da Fotografia no campo da Educação na Contemporaneidade. Neste aspecto, é importante sinalizar que ao relacionar três campos epistêmicos, outros subcampos aparecem desta tensão criada pela aproximação de cada um dos campos de força do outro aproximado. Nesta proposição, a via de interseção da Fotografia com a Educação ocorre por meio do campo do Ensino, ao perceber e pretender a condição pela qual essa tecnologia fez gerar sentidos. Já ao inter-relacionar a Fotografia com a Contemporaneidade, se dá o aparecimento das Tecnologias e das Artes como ponto de equilíbrio, destas bases.

Da mesma maneira que assumo aqui a base epistemológica defendida por Lima Junior (2021), na qual a Educação é tomada como uma não ciência, considerando que para ele:

Na Epistemologia científica, há a exigência de ‘demostratividade’ ou de explicação na abordagem de um determinado objeto do conhecimento, que se pretende garantida através de relações de coerência e de consistência entre os conceitos ou definições – que delimitam o que a coisa é, algumas vezes partindo-se daquilo que ela não é, tendo em consideração a história da construção deste objeto pelos diferentes ramos científicos, a fim de se avançar a partir de um aspecto ou de um ponto ainda não abordado, que esteja frágil, isto é, pouco coerente e/ou consistente, insuficientemente demonstrado por estas variados ramos desta racionalidade, (LIMA JUNIOR, 2021, pag.79).

Deste modo, ao conceber, a Educação como não ciência, (Lima Junior, 2021) encorajo-me na perspectiva de uma Fotografia sem “dependência” do equipamento, da *câmara obscura*, de modo que a *câmara clara* (Barthes, 1984), floresça o Olhar do sujeito do ensino no contexto da Educação na Contemporaneidade. Um Olhar que mais verá o negativo dos momentos vividos do que o positivo, uma vez que o posto já foi posto, segundo Kafka, essa é uma reflexão que considero expressiva nesta exposição: oferecer aos envolvidos no processo de arte educação, seja ela pelas vias da fotografia ou até que seja de outra maneira, a possibilidade da construção ou que seja, concepção de uma imagem pensamento, e de que maneira, essa elevação deste estado consciente do pensamento construirá não tão somente para a realização de atividades curriculares do aluno, mas possa ajudá-lo a um cotidiano com maior criticidade.

A Fotografia poderá dizer mais pelo sujeito do que ele mesmo será capaz de verbalizar, assim foi com a Arte, assim é com a Fotografia. Se para Barros (2015), não foi difícil fotografar o Silêncio, tanto que ele nos contou nos contou em seu poema o Fotógrafo (*Ibdem*), é que mais ainda, que um pinga de sol no corpo de um lagarto é para os fotógrafos, muito mais importante do que todo a imensidão do sol no corpo do mar, então não será difícil também para os professores, que mesmo sem a cátedra da fotografia, serão capazes de pensar atividades que estimulem a visão do invisível, pois a verdadeira imagem, seja ela para a Fotografia, ou para outra ação qualquer, vai ser encontrada no íntimo de cada um que por desejo ou por provocação busque o tal Olhar ativo, (BOSI, 1988) do qual nos referimos. A Fotografia poderá muito mais do que é nos permitido a ver. Basta o querer, pois o poder, nós temos.

EXPOSIÇÕES FINAIS

A escrita desta comunicação teve como objetivo a exposição de um saber exposto e desenvolvido a partir dos encontros realizados por ocasião da participação deste autor como Aluno Especial no componente Educação e Humanidades Ao buscar uma possibilidade de fechamento da exposição aqui apresentada, devo considerar como relevante a possibilidade didática de utilização da Fotografia para sensibilização do Olhar de quem dela a Fotografia se apropria ou se vale. É importante guardar o Olhar também para o fato de que os sentidos são modos de exploração, investigação e orientação,

modos de atenção a tudo o que é constante na estimulação mutável (Santaella, 2007). Nesta acepção, a Fotografia deveria ser compreendida, e aqui apresento essa provocação, como o vetor capaz de conectar elementos isolados. Ou seja, conectar os distintos conhecimentos, do educador ao do educando, do mundo material e do mundo subjetivo do sujeito, das tecnologias tradicionais e das tecnologias contemporâneas, ao fluxograma diário da sala de aula. Tanto as TICs como a Fotografia, que considero pertencentes ao universo das Tecnologias Inteligente (LIMA JUNIOR, 2005), por provocar nos sujeitos modificações em suas relações sociais a partir de uma maior interseção com seu meio.

Nesta perspectiva, possível, a Fotografia assume um papel quase que indissociáveis da vida social, política, cultural e por que não educacional? Já que a mesma desperta e motiva distintos debates. Para Ramos (2013), o debate sobre a utilidade ou não das tecnologias móveis entre outras tecnologias na escola está bem vivo e acessível, mas enfatiza a importância de centrar a questão do uso destas mesmas tecnologias naquilo que são suas potencialidades do ponto de vista educativo. Além, claro, de abordar as dificuldades decorrentes das já identificadas fronteiras de acesso às tecnologias no mundo fora dos muros das escolas, bem como das infinitas desigualdades de acesso ou mesmo, ausência de acesso às tecnologias digitais nas escolas pelo Brasil a fora.

Acredito que a utilização da Fotografia como uma das tecnologias inteligentes (LIMA JUNIOR 2005) e de fácil acesso por partes das maiorias dos alunos, a partir mais ainda, do descondicionamento do Olhar, poderá fazer surgir, sujeitos mais ativos e com uma maior relação estética, poética e por que não dizer de prazer com sua realidade cotidiana, o olho disponível para quase todos e passivo de ser transformado e levado a um maior despertar do sujeito ser-sendo em sua relação escola/vida comum. Basta querer, ver um mundo novo e transformador.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando. Os Limites como possibilidade de um currículo web. In.: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini et. al (Org.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro. Objetiva, 2015.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1984.
- BEJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo. Brasiliense, 1994.
- BORGES, Jorge Luis. **Poesia, Jorge Luis Borges**. São Paulo. Companhia das Letras, 2009
- BOSI, Alfredo. in NOVAES Adalto. **O olhar**. São Paulo. Companhia das Letras, 1988.
- FISCHER, Ernest. **A necessidade da Arte**. Zahar editores. Rio de Janeiro, 1966.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo. É Realizações, 2018
- LIMA JR. Arnaud S. de. **Tecnologias Inteligentes e educação: Currículo hipertexteual**. Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.
- _____. **Educação e Humanidades: Conhecimento ou saber?** Rio de Janeiro. Autografia, 2021.
- LIMA, Jorge de. **Invenção de Orfeu**. Rio de Janeiro. Alfabeta, 2017.
- HEIDEGGER, Martin. **A questão da técnica**. São Paulo: Paulus, 2020.
- MACHADO, Arlindo. **A ilusão especular: uma teoria da fotografia**. São Paulo. Gustavo Gili. 2015
- SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. 1ª edição. São Paulo: Editora Paulus, 2007.
- SONTAG, Susan. **Sobre Fotografias**. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.
- RAMOS, José Luis Pires. **Recursos educativos digitais potencialmente inovadores ou oportunidades de acrescentar valor à aprendizagem**. In.: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini et. al (org.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ROUANET, Sergio Paulo in NOVAES Adalto. **O olhar**. São Paulo. Companhia das Letras, 1988.

A FOTOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA MATRIZES DO PALAHPÚBLICA NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA, BAHIA

Aldo Lima Silva⁴³⁴

Resumo

O presente relato apresenta os resultados de uma experiência didática realizada com estudantes do ensino médio em uma escola pública da periferia do município de Feira de Santana/BA. Tendo como tema “O uso da fotografia no espaço escolar como ferramenta de leitura de mundo e expressão visual das vivências dos estudantes, o objetivo foi proporcionar um exercício lúdico com o uso de aparelhos *smartphones* a fim de (re)significar os usos dessa ferramenta de fácil acesso e baixo custo como uma possibilidade alternativa e criativa na produção de fotografias. Foram apresentados os principais conceitos e elementos constituintes para a captura de imagens - luz, enquadramento, diafragma, ISO e composição - nas oficinas realizadas, seguido de exercícios práticos que visavam registrar o espaço escolar e o espaço de vivência dos estudantes. Os resultados revelaram que é possível usar a fotografia como expressão visual capaz de revelar os olhares dos estudantes acerca dos seus espaços de vivência e que o uso das câmeras digitais dos celulares mostrou-se eficiente na produção fotográfica. Os registros produzidos foram socializados pelos estudantes através de uma exposição e concurso fotográfico envolvendo os diversos autores do espaço escolar: estudantes, professores, funcionários e direção.

Palavras chave: Fotografia. Educação. Vivência. *Smartphones*. Expressão.

Introdução

A fotografia surgiu no século XIX e rapidamente se difundiu no Brasil por interesse de D. Pedro II que, em 1840, se transformou no primeiro fotógrafo do país. A palavra fotografia, segundo Andrade (2002), vem do grego foto que significa “luz” e grafia que significa “escrever”, “gravar”, ou seja, registrar imagens produzidas pela ação da luz sobre papel sensível.

Para além de se constituir num ramo das artes visuais, a fotografia é também uma forma de enxergar o mundo, como salienta Turazzi (2005, p. 4) quando afirma que “a invenção da fotografia representou a criação de um poderoso instrumento para a exploração visual do espaço e a apreensão do tempo vivido”.

A maior parte das informações recebidas e transmitidas pelo ser humano é basicamente visual sendo necessário interpretá-las e decifrá-las em busca de uma melhor compreensão do mundo,

434. Aldo Lima Silva é Bacharel em Jornalismo (UNEF de Feira de Santana); Pós-Graduado em Artes Visuais (SENAC), com complementação pedagógica em Artes (FAC/Candeias). Atualmente cursa o Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB - Campus I). É professor de fotografia há 25 anos nos cursos de Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. aldolima@uefs.br

tendo em vista que a humanidade, desde os tempos mais remotos, tem buscado apreender essas imagens através de registros – a exemplo dos registros rupestres – que, como afirma Etchevarne e Pimentel (2011), em sua maioria representavam as experiências vividas e o imaginário dos primeiros grupos sociais que tinham nas pinturas sobre as rochas uma forma de comunicação e expressão visual.

A relação das imagens do mundo primitivo ao mundo contemporâneo sofreu transformações significativas. Enquanto no primeiro estágio a linguagem falada ainda era pouco desenvolvida, as imagens e os gestos representavam o alfabeto visual cuja principal finalidade era comunicar. Na atualidade, as imagens, apoiadas pela fala e pela escrita, ampliaram esse universo de comunicação e estabeleceu-se novas relações sociais com as mesmas.

Buoro (2003) afirma que a imagem ocupa um espaço considerável no cotidiano do homem contemporâneo e passou a exigir uma determinada atenção, um olhar diferenciado que critica, opina e interpreta, embora, segundo a autora, não o que tem ocorrido.

De acordo com a reflexão proposta por Buoro (2003), somos diariamente pressionados por uma grande quantidade de informação e, por esse motivo, estabelecemos com as imagens relações visuais pouco significativas. Desse modo, atuamos como espectadores frequentemente passivos e meros consumidores da produção imagética sem ter o devido tempo para deter sobre elas um olhar crítico e reflexivo que a considere, antes de tudo, como um texto visual e, portanto, detentora e transmissora de uma mensagem significativa.

Nessa perspectiva, cabe à escola um importante papel na capacitação dos estudantes para a decodificação dessa mensagem imagética que possibilite a interpretação crítica das informações nelas contidas, mas também como potenciais produtores dessa linguagem visual.

O avanço tecnológico, especialmente o advento dos aparelhos celulares, trouxe como novidade a compactação da máquina fotográfica, proporcionando sua democratização a ponto de transformá-la em um dos artefatos domésticos mais populares no mundo. Entretanto, o seu uso social tem, em geral, convertido as pessoas em meros usuários das suas aplicabilidades. Porém, as câmeras fotográficas contidas nos aparelhos celulares podem proporcionar a seus usuários uma nova possibilidade criativa, a saber, o registro fotográfico enquanto expressão artística.

Com base nesses pressupostos, buscou-se realizar uma experiência teórico-prática, apresentando aos estudantes as potencialidades dos aparelhos celulares como um instrumento capaz de realizar registros fotográficos de qualidade e novas possibilidades de usos e aprendizagens, a fim de sensibilizá-los a conhecer melhor o universo da fotografia.

A partir dos conceitos básicos para a captura e produção de imagens buscou-se incentivar a criatividade dos alunos a partir da valorização dos seus olhares sobre o espaço escolar e o seu entorno, compartilhando conhecimentos e técnicas de fotografia de modo simples e prático.

O intuito da atividade foi perceber quais ideias, valores e sentimentos poderiam ser revelados através das imagens capturadas por seus autores. Quais leituras de mundo os estudantes fariam a partir de seus “cliques”? Como os estudantes percebiam seus espaços de vivência, nas diferentes escalas: o seu bairro, a sua escola; a sua rua, a sua casa?

Fotografia Digital, Arte e Educação: um caminho para novas possibilidades de olhar o mundo

Com o advento das tecnologias da informação, a fotografia digital popularizou-se, especialmente com o uso dos celulares. Segundo Machado *et al.* (2005), a fotografia digital é a evolução do método convencional de obtenção de fotografias e qualquer cidadão com uma câmera embutida no celular tem a possibilidade de desempenhar o papel antes reservado aos jornalistas e artistas.

A fotografia digital tem estado cada dia mais presente no cotidiano das pessoas, inclusive no espaço escolar onde há uma constante busca por recursos e ferramentas didáticas que possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, de modo que o professor consiga despertar o interesse e a atenção dos estudantes. Borges, Aranha e Sabino (2010) afirmam que a fotografia é um instrumento de grande importância pedagógica e muitas vezes essencial para diversas áreas de ensino, como as artes, por exemplo.

Schlichta (2009) afirma que o ensino das artes no ensino médio visa desenvolver a qualificação do olhar, ampliando assim os requisitos mínimos à apropriação da realidade. Assim, proporcionar a esses estudantes uma experiência no campo das artes visuais com o uso de celulares é uma estratégia de baixo custo que torna a fotografia uma das expressões artísticas mais acessível, pois está ao alcance da maioria dos estudantes.

Para Schultze (2001), além da expressão artística a fotografia é uma facilitadora do trabalho transdisciplinar, pois tem o papel de junção, de integração, de transversalidade em todos os espaços da educação, estando conectada a todas as áreas do conhecimento e à leitura de mundo.

Essas questões motivaram as atividades de aprendizagem e subsidiaram a discussão sobre a importância da fotografia como ferramenta multidisciplinar passível de ser experimentada, sistematicamente, nos contextos formais de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a escola é produtora e objeto de conteúdos fotográficos tanto nas atividades especiais do calendário escolar quanto nas atividades cotidianas, servindo ainda de fonte inesgotável de produção de informações, registros e expressão artística nas mais diversas áreas do conhecimento escolar, especialmente para disciplina de artes.

A experiência didático-pedagógica proposta nesse trabalho registrou, através das fotografias, os sentimentos, anseios, desejos e crenças dos estudantes bem como as visões de mundo contidas nas paisagens e objetos fotografados. Além disso, apresentou a fotografia como uma potencialidade profissional na qual os estudantes poderão ingressar futuramente, tanto no campo das artes visuais quanto no jornalismo.

Felizardo (2000) reflete que fotografar é conferir importância ao olhar e o olhar é uma forma de conhecimento e, além de ser considerada uma arte visual, tem a capacidade de possibilitar a apreensão de informação e conhecimento, servindo de instrumento de apoio nos diferentes campos da ciência, de acordo com Kossoy (1989). Já para Dubois (2011), a fotografia, como ferramenta didática caracteriza um tempo, sendo um recorte de mundo que expressa valores, escolhas e referências.

Com base no conceito de Dubois, a experiência didática apresentada neste relato foi pensada especialmente para compreender a visão de mundo que os estudantes detinham sobre si mesmos e sobre a realidade que os cercavam, sobretudo em seus espaços de vivência, de modo a revelar um outro olhar sobre esses espaços a partir da arte de fotografar.

A visão fotográfica, de acordo com Sontag (2004), significa uma aptidão para descobrir a beleza naquilo que todos veem, mas desdenham como algo demasiado comum. Esse foi o desafio apresentado aos estudantes.

A proposta didática e suas etapas

A escola selecionada para a aplicação da experiência didática está situada na periferia do município de Feira de Santana. Para a realização da atividade foi selecionada uma turma do 1º ano vespertino, com 19 estudantes, sendo 9 homens e 10 mulheres com faixa etária entre 15 e 18 anos, todos moradores do bairro e adjacências.

A proposta didática consistiu em aplicar oficinas de produção fotográfica tendo como objetivo apresentar aos estudantes as possibilidades de uso da câmera dos celulares para a aquisição de imagens em espaços naturais, ou seja, fora de estúdios fotográficos.

Foram realizadas três oficinas, sendo um encontro por semana no período de um mês. As oficinas contemplaram o processo de aquisição dos conhecimentos e técnicas básicas para o uso das ferramentas da câmera fotográfica do celular; o processo de captura, seleção, processamento e pós-processamento das imagens obtidas; apresentação, socialização e narrativas das fotografias produzidas pelos estudantes e a seleção das fotografias para exposição coletiva.

A primeira oficina foi dividida em dois momentos. No primeiro momento foi feita a apresentação do projeto e convite à participação dos estudantes. No segundo momento foi ministrada uma aula teórica que tratou da história e evolução da fotografia, a apresentação dos principais elementos constituintes da linguagem fotográfica e as principais técnicas de composição fotográfica.

Os estudantes aprenderam que a fotografia sempre comunica algo e por isso precisa estimular e provocar a imaginação de quem a observa, para tal é preciso saber enquadrar, dimensionar e equilibrar a cena trabalhando seus diversos elementos, ângulos e possibilidades de criação, daí a importância do conhecimento técnico para saber dimensionar a luz, os planos, o foco, as proporções e o enquadramento e assim obter melhores resultados. Como exercício para a próxima oficina foi solicitado que os estudantes trouxessem fotografias antigas de sua autoria para análise da turma.

Na segunda oficina os estudantes apresentaram as fotografias antigas produzidas com seus conhecimentos empíricos. As fotografias apresentadas tinham os mais variados temas e cenários, a maioria representava paisagens, familiares, amigos e *selfies*. Com essa atividade foi possível identificar a capacidade de apreensão da realidade pelos estudantes, os temas preferidos pelos mesmos e avaliar se os mesmos tinham alguma noção de composição fotográfica. A prática foi importante para familiarizar os estudantes com a gramática visual como forma de prepará-los para compreender e avaliar as imagens. Serviu também de parâmetro comparativo para avaliação dos conhecimentos prévios e a evolução dos conhecimentos adquiridos a partir das oficinas. Na sequência, iniciou-se a apresentação do conhecimento sobre composição fotográfica, as regras e os elementos da linguagem visual.

Usar o espaço escolar e os espaços de vivência dos estudantes foi a estratégia adotada para proporcionar o exercício do olhar e uma mudança de paradigma na maneira de enxergar esses espaços, buscando quebrar (pre)conceitos relativos a tais espaços, vistos normalmente como lugares comuns e esteticamente sem atrativos.

Posteriormente foi realizado o exercício de identificação das ferramentas básicas de fotografia disponibilizadas nos celulares de cada estudante e a apresentação de aplicativos gratuitos que facilitavam o processamento e pós-processamento das fotografias com um baixo custo. Independente do modelo dos celulares, todos apresentavam câmera fotográfica capazes de realizar registros de boa qualidade, o que facilitou a atividade.

A maioria dos estudantes desconheciam as funções básicas da câmera fotográfica por utilizarem sempre o modo automático. Por mais simples que seja o celular ele apresenta ferramentas que podem ser ajustadas manualmente pelo usuário a fim de regular os elementos da composição fotográfica permitindo a obtenção de fotografias com efeitos variados. A figura 1 mostra as ferramentas disponíveis na câmera fotográfica do celular de um estudante.

Figura 1 - Ferramentas fotográficas do celular



Fonte: Lima, 2019.

Na figura 1 estão representados os elementos de composição disponíveis no celular, como a luz, focos e desfoques, além da seleção dos planos e das escalas de reprodução fotográfica (*zoom*). Com esses elementos básicos é possível produzir fotografias de boa qualidade a um baixo custo.

Os estudantes foram convidados a um passeio pelo espaço escolar observando cada ângulo e locais antes não observados aplicando os conhecimentos e técnicas adquiridos nas oficinas. Aprenderam a utilizar as ferramentas disponibilizadas nos celulares, trabalharam com as regras de composição (regra dos terços), cores, perspectiva e planos.

A segunda atividade proposta foi cada aluno fotografar, durante uma semana, os locais que figuravam sua rotina como a escola, a rua, o bairro e a casa a partir da aplicação dos conhecimentos adquiridos sobre os elementos e técnicas de composição fotográfica. Os estudantes deveriam selecionar as melhores fotografias para apresentação na oficina seguinte.

Na terceira oficina, conforme solicitado, os estudantes relataram suas experiências, apresentaram as produções fotográficas no projetor de imagens, contextualizando os temas fotografados, as técnicas utilizadas e as dificuldades encontradas nesse processo.

A turma escolheu a melhor fotografia de cada estudante para compor a exposição fotográfica coletiva e o concurso para a escolha da melhor fotografia, atividades finais do projeto.

A escola e seu entorno retratada pelo olhar dos estudantes

O processo de produção das fotografias foi um exercício individual. Cada estudante apresentou cinco registros produzidos a partir do uso das técnicas aprendidas nas oficinas, totalizando noventa e cinco fotografias, sendo que estas revelaram o olhar dos estudantes sobre a escola e os espaços de vivência evidenciando a estética e a busca pelo belo por meio das lentes, ao valorizar os detalhes e a poesia dos lugares, usando para isso os elementos de composição.

As fotografias apresentaram o uso da luz e da sombra, da perspectiva e o uso das cores e da monocromia que valorizou os objetos retratados. A maioria das fotografias apresentavam objetos isolados em primeiro plano chamando a atenção para o tema principal da imagem. Em outras fotografias os estudantes retrataram paisagens com pôr do sol, nuvens e molduras com árvores, compondo cenários bucólicos. As técnicas foram aplicadas pelos estudantes favorecendo a qualidade plástica das imagens (Figura 2).

Figura 2 - Fotografias produzidas pelos estudantes



Fonte: Fotografia tirada durante a realização do projeto, 2019.

Apesar dos problemas de infraestrutura presente nos bairros e até mesmo na escola, os estudantes esforçaram-se para evidenciar as qualidades estéticas de cada lugar e cada objeto, sem enfatizar tais problemas. Essa tendência demonstrou a percepção dos estudantes a partir da busca pelo belo.

Os resultados demonstraram que o objetivo proposto foi alcançado; a leitura de mundo e o olhar dos estudantes basearam-se na ludicidade e sensibilidade, demonstrando que a escola e os espaços de vivência inspiravam bons sentimentos refletidos nos temas das fotografias. Sabe-se que outros olhares e leituras poderiam ser apresentados, mas prevaleceu o senso de valorização desses espaços. A exposição fotográfica foi a culminância da atividade didática. Cada estudante teve uma fotografia selecionada para a composição da exposição coletiva (Figura 3).

Figura 3 - Seleção das fotografias produzidas pelos estudantes



Fonte: Fotografia tirada durante a realização do projeto, 2019.

Organizada pelos estudantes, desde a escolha das fotografias até a composição dos painéis, a exposição fotográfica teve como objetivo a socialização dos resultados das oficinas servindo ainda como estímulo para os demais estudantes da escola conhecerem a arte de fotografar. Os estudantes sugeriram que fosse realizado um concurso para a premiação das melhores fotografias. Escolheram o júri, composto por professores e funcionários da escola que avaliaram as produções a partir dos critérios de composição da imagem, criatividade e originalidade. (Figura 4).

Figura 5 - Exposição Fotográfica Coletiva



Fonte: Fotografia tirada durante a realização do projeto, 2019.

A avaliação do projeto foi feita a partir de uma roda de conversa com os estudantes, que avaliaram positivamente as atividades e enumeraram como pontos fortes a descoberta da fotografia como uma expressão artística ao alcance de todos e a aquisição de conhecimento sobre as técnicas de composição fotográfica disponíveis nos aparelhos celulares. Apontaram também os aprendizados sobre a valorização dos espaços de vivência que muitas vezes passavam despercebidos no dia a dia.

A escola, segundo o relato dos mesmos, passou a ser vista com um olhar mais sensível, ao perceberem que os espaços poderiam ser retratados com poesia. Outros estudantes afirmaram que só a partir das oficinas e dos exercícios desenvolvidos perceberam a fotografia como um texto, pois cada uma delas contava uma história, marcava um momento único que, provavelmente, não se repetiria. Portanto, a fotografia, além de expressão artística, também era um documento histórico. Os estudantes perceberam também que as fotografias poderiam ser usadas nos trabalhos escolares como uma importante ferramenta de registro que poderá auxiliar nas diversas atividades curriculares.

Considerações Finais

A experiência didática superou as expectativas e comprovou que a fotografia, enquanto linguagem visual, é uma importante ferramenta didática capaz de estimular o olhar artístico dos estudantes e possibilitar atividades lúdicas que valorizam a criatividade.

A fotografia transmite uma mensagem e a experiência didática comprovou que os jovens têm muito a dizer sobre suas experiências em seus espaços de vivência, desde que sejam motivados a se expressarem através das variadas linguagens e a linguagem visual dialoga perfeitamente com os anseios próprios da juventude.

A escola é um amplo campo de pesquisa, produção de conhecimentos e descoberta de novos sentidos, como pudemos constatar na experiência didática que revelou outros usos para os aparelhos celulares e para o espaço escolar. Experiências como essa proposta podem suscitar os meios para o desenvolvimento de talentos artísticos dentro da escola, além de estimular o aprendizado de forma lúdica e participativa.

Os resultados obtidos revelaram a potencialidade que a fotografia tem enquanto expressão artística. Os professores, especialmente os que lecionam Artes, poderão incluir em suas práticas o estudo e a prática da fotografia em suas aulas proporcionando experiências criativas com um custo

baixo e estimulando a participação dos estudantes nas atividades didáticas; um desafio para os professores que, por vezes, não dispõem de materiais e infraestrutura para o incremento de suas aulas.

Os celulares, visto por muitos educadores como um problema na sala de aula, podem assumir outras funções e tornarem-se grandes aliados no processo ensino-aprendizagem.

Referências

- ANDRADE, R.de. Fotografia e Antropologia: olhares fora-dentro. São Paulo: Estação Liberdade; EDUC, 2002.
- BORGES, M. D., ARANHA, J. M.; SABINO, J. A fotografia de natureza como instrumento para educação ambiental. *Revista Ciência e Educação*, 2010, v. 16(1), p. 149-161.
- BUORO, A. B. O olhar em construção: Uma experiência de aprendizagem e de ensino da arte na escola. 6 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.
- DUBOIS, P. O ato fotográfico e outros ensaios. Tradução de Marina Appenzeller. 14 ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.
- ETCHEVARNE, C.; PIMENTEL, R. (orgs). Patrimônio Arqueológico da Bahia. Salvador: SEI, 2011.
- FELIZARDO, L. C. O relógio de ver. Porto Alegre: Gabinete de Fotografia. Fumproarte, 2000.
- KOSSOY, B. Fotografia e história. São Paulo: Ática, 1989.
- MACHADO, W. A.; OLIVEIRA, D. D.; LEITE, E. B.; LANA, A. M. Q. Fotografia digital x analógica: A diferença na qualidade é perceptível? *R Dental Press Ortodon Ortop Facial*, Maringá, v. 10, n. 4, p. 115-123, jul./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dpress/v10n4/v10n4a12.pdf>. Acesso em: 05 jun 2023.
- SCHLICHTA, C. Arte e educação: há um lugar para a Arte no Ensino Médio? 1 ed. Curitiba: Aymará, 2009.
- SCHULTZE, A. M. Possibilidades de leitura da imagem fotográfica na escola fundamental. Seminário internacional de Educação (1). Anais... v. 1, Cianorte/PR, 2001.
- SONTAG, S. Sobre fotografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- TURAZZI, M. I. História e o ensino da fotografia. São Paulo: Moderna, 2005. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/5-4.pdf>. Acesso em 20 fev. 2019.

A BIBLIOTECA DO SESC LER GOIANA E A AÇÃO CULTURAL

Danielle Karla Martins da Silva⁴³⁵

Isabela Nathália Nunes Tristão⁴³⁶

Larissa Caroline Oliveira de Paiva Rodrigues⁴³⁷

RESUMO

O presente texto tem por objetivo analisar e apresentar as ações culturais realizada pela Biblioteca do SESC Ler Goiana, tendo como base a biblioteca de uma instituição particular de ensino, em Pernambuco. A contextualização teórica trata em torno dos conceitos de cultura, ações culturais em bibliotecas, além do estudo de caso dos trabalhos desenvolvidos nesse âmbito. Metodologicamente, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, balizada por um estudo de caso. Os resultados da pesquisa apontam que a atuação da referida biblioteca segue cumprindo seu papel de equipamento de fomentação da cultura, literatura e lazer. Concluindo-se que o foco central das ações culturais realizadas se constitui de forma interativa entre o (a) bibliotecário (a), e os (as) professores (as) para que possam juntos oferecerem o melhor para os estudantes e usuários da biblioteca.

PALAVRAS-CHAVE: educação; cultura; literatura; mediação; estudo de caso.

1. INTRODUÇÃO

A Biblioteca Escolar é parte integral do processo educativo, segundo aponta o Manifesto IFLA/UNESCO (1999). Concordando com este, o Conselho Federal de Biblioteconomia, apresenta na resolução nº 199/2018, a definição de que a biblioteca escolar é como “um dispositivo informacional obrigatório em todas as instituições de ensino público e privado do sistema de ensino”. Diante dessas afirmações, esta pesquisa objetiva apresentar o trabalho de mediação cultural realizado entre a Biblioteca e a educação do SESC Ler Goiana, em Pernambuco, visando o fortalecimento da cultura local da cidade onde se insere.

Este estudo parte do pressuposto inicial de que a educação é um sistema transformador, dinâmico e interligado a todos os setores da sociedade. Sendo assim, o papel do bibliotecário escolar e do educador revela-se como um elemento central, e a mediação do conhecimento torna-se um dos vários papéis que surgem do amplo espectro de atividades e competências requeridas ao ofício desses profissionais.

435. Especialista em Marketing digital e Mídias sociais. Bacharel em Biblioteconomia pela UFPE. Desenvolveu atividades de monitoria nas disciplinas “Informática Documentária” e “Acessibilidade e Arquitetura da Informação”; atuou como bolsista do projeto de extensão “Arraial da Leitura” - UFPE; bolsista de iniciação científica pelo PIBIC/UFPE/CNPq. Atualmente analista de biblioteca do SESC Ler Goiana.

436. Doutoranda em Educação pela UFPB (2021). Mestre em Educação pela UFPB (2019/2021). Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Internacional (2021). Graduada no curso de Licenciatura em História pela UFPE (2017). Atualmente professora de história do SESC Ler Goiana.

437. Especialista em Gestão de Programas e Projetos de Esporte e Lazer nas Escolas pelo IFRN, Licenciada em Música pela UFRN e Técnica em Violino e Viola pela mesma Instituição. Atualmente professora de Música do SESC Ler Goiana, atuou como substituta no IFRN (2020-2022). Participou como violinista (2012) e violista (2015-2021) da OSRN. Ministrou em diferentes cursos de música na UFRN (2015-2019).

O SESC Ler Goiana, escolhida como estudo de caso desta pesquisa, em todos os seus programas, desenvolve trabalhos na perspectiva de quebrar o paradigma tradicional dos métodos de ensino e busca inovar, centrando cada vez mais nas atividades que valorizem o território em que está inserido e assim como os indivíduos e no contexto histórico-social. Portanto, este documento tem por finalidade divulgar, as ações realizadas pela biblioteca do SESC Ler Goiana, a fim de investigar na literatura os estudos que abordam estratégias que os bibliotecários podem utilizar, compreendendo este equipamento na perspectiva da ação cultural, bem como auxiliar os trabalhos que estão sendo realizados dentro da sala de aula. Uma vez que se acredita que as bibliotecas são equipamentos culturais e espaços de aprendizagem, capazes de promover o diálogo e interação com professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar e da sociedade local.

Em relação aos caminhos metodológicos este trabalho caracteriza-se como estudo de caso, apresenta a unidade do SESC Ler Goiana, bem como as ações realizadas pela biblioteca e pela educação. Centrando o foco, portanto, na investigação da importância das ações culturais por ela desenvolvidas.

2. AÇÃO CULTURAL

Etimologicamente, a palavra Cultura vem do latim “colere” que significa cultivar. A partir dessa definição, pode-se dizer que a cultura vem cultivar, alimentar, enriquecer o ser humano, pois foram parte dos primeiros registros deixados pelos antepassados como pinturas, artesanatos, ou documentos bibliográficos que desenvolvem a cultura.

Ainda no tocante do significado de Cultura, Abbagnano (1998, p. 255) aplica duas definições para esse termo:

No primeiro e mais antigo, [cultura] significa a *formação* do homem, sua melhoria e seu refinamento. [...] No segundo significado, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização [...].

Acerca do termo focalizado, Ferreira (2004, p. 587) faz a seguinte colocação:

Características humanas que não são inatas, e que se criam e se preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade. Parte ou o aspecto da vida coletiva relacionada à produção e transmissão de conhecimentos, à criação intelectual e artística, etc.

Outro autor que colabora a este respeito é Coelho (1999, p. 33) que define a ação cultural como “[...] O processo de criação ou organização das condições necessárias para as pessoas e grupos inventem seus próprios fins no universo da cultura”. O mesmo autor complementa afirmando que as práticas culturais e o lazer podem proporcionar “uma liberdade do tédio cotidiano que nasce nas tarefas repetitivas, das rotinas e estereótipos, permitindo-lhes o acesso a dimensão do imaginário e àquilo que é normalmente interdito pela sociedade ou pelo grupo” Coelho (1999, p. 229). Percebemos que há uma diferença sobre a forma de tratamento do tema pelos teóricos, porém, ambos relacionam a cultura aos seres humanos e as suas atividades.

Assim, nasceu o interesse em pesquisar a cerca desta temática por parte das autoras deste trabalho, percebendo as múltiplas possibilidades oferecidas pela ação cultural em bibliotecas e observando os princípios teóricos acerca do tema em uma realidade específica, neste caso, as que ocorreram na biblioteca do SESC Ler Goiana.

2.1 AÇÃO CULTURAL EM BIBLIOTECA

Acredita-se que as bibliotecas são centro de informação que devem proporcionar lazer, cultura e conhecimento e que, além disso, desempenham grande contribuição para a sociedade. Concordamos com Milanesi (2003, p. 198) quando define a biblioteca como:

[...] um núcleo articulador de ações que se ramificam pela cidade, um centro irradiador e não uma fortaleza cercada por um muro que só os iniciados atravessam. Ela é a geradora das ações culturais, essa atividade estimula permanentemente a busca da essência pelo desvelamento das aparências para chegar, pela revelação, a uma verdade provisória.

Diante do pensamento acima descrito, nota-se que uma das várias contribuições a sociedade se faz no exercício do seu papel como espaço cultural. Muitas vezes a biblioteca é vista como um ambiente fechado e maçante, quando na verdade deveria ser um ambiente aberto para a atividades a saber como: sarais, movimentos de incentivo à leitura, apresentações, clube do livro, leituras Dramáticas, Hora do conto, Sessões de biblioterapia, Feiras e exposições literárias, Encontro com os autores; Dramatização de histórias e teatro; Sessões de cinema, debates, etc.

Ações essas que representem e fortaleçam a identidade cultural onde a biblioteca está inserida, de modo que sejam realizadas com a finalidade de envolver a comunidade de maneira geral. Essas práticas devem ser executadas de forma planejada, sem que prejudiquem ou atrapalhem as atividades tradicionais de uma biblioteca, como o espaço de estudos e pesquisa, ou seja, promover a sintonia das necessidades do usuário, e também fornecendo informação e cultura em suas atividades. Com relação a ação culturais se destaca Cabral (1999, p. 36) por trabalhar com esta temática dentro da área da biblioteconomia:

[...] ação cultural é um rico campo de atuação que oferece ao bibliotecário inúmeras opções de atividades a serem desenvolvidas nas bibliotecas públicas, escolares, comunitárias e centros culturais, sendo indiscutível sua importância tanto no sentido de dinamizá-las como de alavancar o processo de produção cultural no âmbito dessas instituições e da sociedade.

Ele trata a biblioteca como sendo o instrumento que através da ação cultural pode contribuir e estimular o desenvolvimento reflexivo para suprir as necessidades informacionais, favorecendo assim a mobilidade social. Nesse sentido, complementa Milanesi (2002, p.95) ao dizer que “A ação cultural é a denominação que se aplica a diferentes tipos de atividades e meramente associada à biblioteca. De um modo geral giram em torno de práticas ligadas às artes: música, teatro, literatura, ópera etc.”.

Percebe-se que ambos os autores afirmam que existe um leque muito rico de possibilidades de se trabalhar ação cultural em bibliotecas, independentemente do tipo de biblioteca. Concordando com Milanesi (1989, p. 58) quando enfatiza que

A biblioteca enquanto centro de cultura deve proporcionar discussões com o propósito de atrair e despertar a troca de informação entre usuários e funcionários, sendo um ambiente aberto ao público coma finalidade de discussão de problemas, criação, troca de ideias e saciar a curiosidade do público que visita e que irá visitar.

A ação cultural pode gerar a transformação do indivíduo no seu processo educativo através da troca de informação sobre os mais variados temas de acordo com o interesse individual.

Acredita-se que é neste contexto onde o bibliotecário, como mediador entre o acesso à informação, e como agente cultural, deve investir em ações que promovam e estimulem cada vez mais o movimento cultural em bibliotecas. Milanesi (2003, p. 222) defende:

As atividades culturais são a expressão da sociedade articulada em função de sua visão, desejos, necessidades e objetivos. Por isso, independente das atividades governamentais, a sociedade deverá organizar-se para atuar em conjunto ou sozinha, reforçando ou se opondo. [...] a falta de recursos para a cultura é uma constante e, geralmente, isso é usado como álibi para a falta de ação. Se existem recursos, é preciso gastá-los; se não, cruzam-se os braços.

É por este motivo que o bibliotecário que deseja atuar como mediador deve também decidir como driblar os impasses gerados pelos processos burocráticos acerca de finanças e investimentos para a cultura, como um elo articulador que irá inserir a comunidade nas atividades culturais. Em função disso, o bibliotecário sendo o principal responsável pela inserção da comunidade, possui o papel fundamental de desenvolver atividades de atração da população usando de recursos de estudo de usuários, por exemplo, como ferramenta útil para este fim.

3. A UNIDADE DO SESC LER GOIANA

O Serviço Social do Comércio (SESC), foi criado na década de 40, pelo Decreto-Lei nº 9. 853. É mantida pelos empresários do comércio de bens, serviços e turismo, com atuação em todo o Brasil, se voltando prioritariamente para o bem-estar social dos comerciários e familiares, porém também aberta à comunidade em geral. Atua em diferentes áreas, como Cultura, Educação, Saúde, Lazer e Assistência.

O campo de pesquisa deste artigo se passa dentro do ambiente educacional do SESC Ler Goiana, localizada na zona da mata norte pernambucana. Com base no site da Instituição, a unidade ao qual se pauta este documento foi inaugurada em outubro de 2013, possui um espaço de 54 mil m², é um moderno complexo educacional, esportivo e cultural, beneficiando toda a população do município e entorno. O SESC Ler Goiana contém turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais, e Educação de Jovens e adultos (EJA). Além de dispor de museu, biblioteca, galeria de artes, parque aquático com piscinas infantil, adultos e térmica, uma academia, campo de futebol, além de dois blocos de salas de aula. Oferece vários serviços como aulas de violão, violino, canto, teatro, dança, informática, robótica, vôlei, natação, hidroginástica e outros.

3. 1 A BIBLIOTECA DO SESC LER GOIANA

A biblioteca, que faz parte da rede nacional SESC de bibliotecas, vem em seu cotidiano participar do aprimoramento intelectual, humanístico, técnico e científico dos mais diversos seguimentos sociais. Uma vez que ela presta seus serviços não somente à os comerciários, dependentes do SESC, estudantes e funcionários da Instituição, como também atende a comunidade local, decorrente da ausência de bibliotecas públicas na localidade e entorno.

Ela conta com um acervo aproximadamente de 9.000 volumes e sua frequência é 12.000 usuários por ano, abrangendo várias áreas do conhecimento e dispondo de materiais diversificados como livros em braile, de literatura, biografias, crônicas, clássicos da literatura universal e revistas. Enquanto equipamento, atua na unidade educacional diariamente – dentro e fora das salas de aulas,

promovendo a prática da leitura, através de ações educativas inclusivas e participativas junto aos estudantes e seus familiares. Trazendo esta questão para o bibliotecário no ambiente escolar temos como atribuição ser o mediador entre o estudante e a informação, para isso os acervos e suportes devem ser atualizados para suprir demanda informacional dos usuários da biblioteca. E acredita-se que os espaços e centros culturais apresentam-se como mediadores e facilitadores da disseminação da informação e do conhecimento. A Biblioteca, enquanto equipamento, tem a possibilidade de contribuir com ações sociais, atividades intelectuais, lúdicas e educativas, a saber: palestras, oficinas, fóruns de leitura, exposições de vídeos, hora do conto, exposições de livros, recitais. Atingindo uma variedade de usuários desde o público infantil, estudantes, profissionais de educação e população em geral.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Quanto a metodologia, este trabalho tem caráter descritivo qualitativo através de um estudo de caso onde foram coletadas informações sobre as ações culturais desenvolvidas em uma biblioteca. O universo da pesquisa é formado pela biblioteca do SESC Ler Goiana por meio de suas ações, uma vez que está inserida na unidade educacional. O estudo de caso justifica-se por tratar de um tema importante para cultura e a educação, bem como para a biblioteconomia, uma vez que trabalha com acesso, uso e disseminação da informação e do conhecimento.

Segundo Gil (2007), a pesquisa qualitativa é aquela que não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados, e o pesquisador é instrumento chave. Para Yin (2010), por outro lado, o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes (YIN, 2010, p.39). Com base na literatura apresentada, realizamos um recorte temporal de 2019 a 2023 sobre as ações desenvolvidas pela citada biblioteca. Diante dessa afirmação algumas das ações realizadas serão apresentadas.

5. AS AÇÕES CULTURAIS DA BIBLIOTECA

Com base na literatura estudada, nota-se que o conceito de cultura tem se alterado nos últimos anos, indo de encontro às mudanças e evoluções da sociedade. Para maior esclarecimento usaremos aqui as abordagens apresentas por Melo e Vieira (2012) uma vez que conceitual as práticas que são consideradas ações culturais e sua diferença entre a animação cultural.

QUADRO 1 – DIFERENÇA ENTRE AÇÃO CULTURAL E ANIMAÇÃO CULTURAL

ANIMAÇÃO CULTURAL	AÇÃO CULTURAL
Fazer a leitura de um poema	Promover ações em torno da literatura, cultura.
Montar uma peça de teatro	Estudar o teatro
Realizar algum esporte	Estudar a relação entre o esporte e a educação
Assistir um filme	Educar pelo e para o cinema, mostrar o sentido do que se passa no filme.
Realizar pinturas, desenhos	Ensina sobre e para a arte

Fonte: Melo e Vieira (2012)

5.1 AÇÕES EM TORNO DA LITERATURA, CULTURA, ESPORTE E SAÚDE

5.1.1 Difundindo a literatura engajada/ marginal e o rap na escola

A ação teve como objetivo promover a valorização da poesia engajada/ marginal, dos raps da cidade onde se passa este estudo de caso. Na ocasião convidamos dois grupos para estar apresentando aos estudantes da escola SESC Ler Goiana, o que acontece na cena cultural da cidade quando se trata desse segmento. Os estudantes da educação infantil, assistiram as declamações de poemas e no final desenvolveu-se uma batalha de rima na qual eles também puderam participar.

5.1.2. Um artilheiro entre nós: relação entre o esporte e a educação

Na ação descrita apresentou-se a história dos três times de Pernambuco a saber: Sport, Náutico e Santa Cruz. Entre os colaboradores da Instituição de ensino, encontra-se um professor de futebol, que passou por vários times e foi um dos grandes artilheiros na década de 70 chegando a jogar com o rei Pelé.

No livro os artilheiros dos autores Carlos Celso Cordeiro, Roberto Vieira e Lucídio Oliveira, temos a descrição dos feitos esportivos do ex atleta e professor Fernando Santana. Em sua palestra ele relatou como o jogo de xadrez o ajudou em relação as estratégias utilizadas em campo e também na concentração para tirar boas notas na faculdade. Foi um momento muito rico de informação no qual os estudantes da educação infantil e da EJA puderam contemplar alguns dos seus troféus e ouvir a importância da disciplina no esporte e na educação.

5.1.3 Valorização de escritoras negras

No momento descrito a seguir, realizou-se uma contação de histórias, de autoras negras ou sobre mulheres negras, a saber apresentou-se a história de Zizi: o menino viajante de Conceição Evaristo e Carolina de Jesus de Adriana de Almeida Navarro. Para além desse momento, houve exposições de vídeos que contavam para as crianças sobre a vida dessas autoras, seguido da realização de uma ação de pintura, onde os presentes foram convidados a desenhar uma dada autora ou sua respectiva história, sendo esta escolha realizada pelos próprios participantes.

5.1.4 O projeto Mulheres Incríveis

No ano de 2022 vivenciou-se, na unidade, na biblioteca do SESC Ler Goiana um momento para celebração dos 100 anos da semana de arte moderna, proporcionado por meio do contato com a obra “50 brasileiras incríveis: para conhecer antes de crescer” de Debora Thomé. A escola, portanto, utilizou-se de algumas mulheres, como inspiração, para realizar o projeto mulheres incríveis. Desenvolvido com intenção de enaltecer mulheres importantes em nossa sociedade e que deixaram grandes contribuições artísticas e culturais. Esse momento foi realizado tanto com os estudantes SESC Ler Goiana como em parceria com a escola Augusto Godim de ensino médio, também da cidade de Goiana.

5.1.5 Valorização das raízes da cidade: projeto dos povos indígenas ao Catuca

A cidade de Goiana onde é realizada a pesquisa que norteou este documento, possui em suas raízes históricas e culturais uma forte presença dos povos indígenas e negros. Desse modo para valorizar essas heranças realizou-se o projeto dos povos indígenas ao Catuca, onde foram mediadas palestras com a EJA, sobre o quilombo de São Lourenço, chamado também de quilombo de Catuca. Momento em que a figura da mulher negra foi valorizada, através das marisqueiras. Além

desse momento realizou-se uma ação sobre os povos indígenas com o Criar SESC. Apresentou-se também como suporte o livro “Coisa de índio”, de Daniel Munduruku, um escritor indígena. Na ocasião, foi discursado a cerca das tribos que habitaram na referida cidade e conduzido um trabalho a respeito dos padrões da pintura indígena para os diversos rituais desde a dança à luta. Em seguida os estudantes foram convidados a desenhar os citados padrões indígenas.

5.1.6 vivenciando a distopia e decolonidade: educar pelo e para o cinema, mostrar o sentido do que se passa no filme.

A ação apresentada aconteceu com estudantes do curso de teatro, música e alguns usuários da biblioteca. Juntos eles formam o clube do livro que se reúnem duas vezes ao mês para debaterem livros, no momento vivenciando a distopia e a decolonidade, realiza-se uma análise de livros, filmes e séries que tem como evidência os problemas relacionados aos aspectos de cunho racial, das crises sanitárias, dos problemas relacionados com o aquecimento global, bem como a urgência de adotar perspectivas que busquem superar os múltiplos processos de exclusões, colonizações e invisibilidade raciais a que são submetidos inúmeros grupos sociais. Um dia voltado para as distopias que, infelizmente, não estão tão distantes da realidade. Na ocasião foram debatidos os livros: “Ensaio da cegueira” de José Saramago, “Jogos vorazes” de Suzanne Collins, “O homem do castelo alto” de Philip Kindred, e os estudantes presentes trouxeram discorrerem também acerca dos filmes “Medida provisória”, “Pequena grande vida” e “Planeta dos macacos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a proposta inicial que norteou a elaboração deste documento, entende-se que os objetivos foram alcançados, tanto no que abrange o seu registro quanto à divulgação. Entendendo-se que a realização deste estudo está em conformidade com a apresentação das atividades culturais desenvolvidas biblioteca do SESC Ler Goiana. Com base no conteúdo apresentado nota-se que é possível o profissional da informação ser atuante na função de agente cultural, construindo meios que possam aproximar os estudantes e os usuários da biblioteca. Aplicando-se pesquisas, que não devem ser generalizadas, mas que, através das ações apresentadas viabilizem a continuidade de estudos posteriores que complementem este registro e apresentem complementariedade, realizando-se, a exemplo, questionários com os participantes dessas ações, e desta forma identificando-se os impactos destas.

Acredita-se que as atividades culturais desenvolvidas na biblioteca do SESC Ler Goiana contribuem para a aquisição de conhecimento e potencializam a importância das atividades culturais por ela e nela desenvolvidas. Em relação ao profissional da informação, nota-se que a atuação de agente cultural pode ser compreendida como de maior complexidade, por exigir deste, maior interação com o público na mediação dos eventos e representando o elo entre o usuário e a biblioteca. Pressupõe-se que os estudantes e usuários frequentem a biblioteca de forma consciente, beneficiando-se de interatividade e conhecimentos por ela proporcionados, sendo assim as ações culturais seguirão como uma opção viável e positiva na comunidade em que se insere e na qual atua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. Cotia, SP: Martins Fontes, 1998.
- CABRAL, Ana Maria Rezende. Ação cultural: possibilidades de atuação do bibliotecário. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica**. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999.
- COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECOLOGIA (Brasil). **Resolução CFB nº. 199, de 3 de julho de 2018**. Dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das Bibliotecas Escolares. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.cfb.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Resolucao-199-Par3-A2metros-para-a-Biblioteca-Escolar.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2004.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MANIFESTO IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar - 1999. Disponível em: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf> Acesso em: 25 maio. 2023.
- MELO, Priscilla; VIEIRA, Ronaldo. **O bibliotecário como agente cultural**. São Paulo: AGBOOK, 2012.
- MILANESI, Luis. **A casa da invenção: biblioteca centro de cultura**. São Paulo: Ateliê, 2003.
- MILANESI, Luís. **Biblioteca**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- MILANESI, Luís. **Centro de cultura: forma e função**. São Paulo: HUCITEC, 1989.
- RAMOS, Luciene Borges. O centro cultural como equipamento disseminador de informação: um estudo sobre a ação do Galpão Cine Horto. 246f. **Dissertação** (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.
- Yin, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman. (2010).

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM PRODUÇÃO CULTURAL COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES PERIFÉRICAS

Ludmila dos Santos Teixeira⁴³⁸

Resumo: Este artigo apresenta o projeto Qualificação Profissional em Produção Cultural, realizado pelo Polo Educacional Sesc, de forma gratuita e exclusiva para agentes periféricos, visando o incentivo à profissionalização na área e, conseqüentemente, a ampliação de iniciativas culturais desenvolvidas nestes territórios, bem como o fortalecimento das identidades culturais dos cidadãos destes locais. Para isso, apresenta algumas ideias e conceitos abordados na disciplina de Indústria Cultural e Novas Mídias, realizada durante a Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação, buscando explicitar os jogos de forças existentes na sociedade que induzem a homogeneizações e exclusões, reforçando ainda mais estereótipos e manutenção de poderes. Acreditando no poder da transformação social pela cultura, a Qualificação visa propiciar a criação e/ou o fortalecimento de narrativas contra-hegemônicas, apresentando outros olhares de e para as periferias, bem como descentralizando a oferta de atividades culturais no Rio de Janeiro. Além de utilizar como fontes documentos internos do Polo Educacional Sesc, o texto buscou dialogar com os textos “As identidades como espetáculo multimídia”, de Néstor García Canclini, e “Por uma outra globalização”, de Milton Santos.

Palavras-chave: produção cultural; periferia; identidades; descentralização; profissionalização.

Introdução

A Qualificação Profissional em Produção Cultural para agentes periféricos é um curso promovido de forma gratuita pelo Polo Educacional Sesc, desde 2018. Com carga-horária total de 160 horas, a formação é reconhecida pelo MEC como um curso integrante da educação profissional e tecnológica, no nível de formação inicial e continuada, integrando o eixo produção cultural e design. Os alunos concluintes recebem um diploma com a chancela Sesc e Senac.

O Polo Educacional Sesc é uma ramificação do Departamento Nacional e visa desenvolver ações inovadoras no campo educacional, que inspirem novas iniciativas em toda a Rede Sesc. Para uma melhor compreensão, cabe indicar que o Polo Educacional Sesc está situado à Av. Ayrton Senna, em Jacarepaguá, tendo como vizinhos imediatos as comunidades da Cidade de Deus e da Gardênia Azul, situadas a alguns metros.

438. Especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (LACE / IFRJ). Bacharela em Produção Cultural (UFF). Analista em Produção Cultural no Polo Educacional Sesc. Já atuou em mais de 80 projetos culturais. Idealizou e coordena a Qualificação profissional em Produção Cultural e a Escola Sesc de Artes Dramáticas. E-mail: ludmilaprodutora@gmail.com

Escrevo este artigo enquanto analista em produção cultural em atividade na Coordenação de Área de Cultura (CAC) do Polo desde 2017. A CAC é responsável pela gestão de um Espaço Cultural no qual desenvolve iniciativas que atendem tanto a comunidade interna - composta por alunos, professores e funcionários -, quanto o público-geral.

Entre as diversas atividades realizadas, em 2017 ocorreu uma edição do projeto Aldeya Yacarepaguá, na qual foram promovidos encontros prévios abertos, no intuito de pensar coletivamente as demandas e as potências do território e promover articulações que fortalecessem a rede cultural local. Porém, a iniciativa não logrou sucesso, visto que o Espaço Cultural não foi visto pelos participantes como **uma das** iniciativas culturais que integram o território e sim como **a** instituição que deveria suprir as demandas não atendidas pelo poder público. Diante deste cenário, foi preciso retrazar a rota.

Esta edição do Aldeya (2017) contou com uma programação integralmente composta por artistas e fazedores de cultura do território, não só como forma de atender à demanda de fomento (todos os artistas e oficineiros receberam o cachê baseado na tabela interna da unidade que considera o padrão profissional do mercado), mas também como forma de estreitar os laços com a comunidade e valorizar a produção cultural local. Contudo, durante o processo de contratação e também em conversas individuais com os agentes do território, identificamos diversas dificuldades do ponto de vista da organização de carreira, inserção profissional, planejamento, captação de recursos, formalização, entre outros.

Observando que em 2016 a Escola Sesc de Ensino Médio incluiu em seu currículo diversos cursos de Qualificação Profissional, ofertados exclusivamente para seus alunos do 2º ano, em 2017, a partir da demanda identificada durante a realização do Aldeya Yacarepaguá, surgiu a proposta de abrir uma turma do curso de Qualificação Profissional em Produção Cultural exclusiva para agentes residentes e/ou atuantes na Cidade de Deus e em Jacarepaguá.

O projeto foi implementado em 2018 e em seus 2 primeiros anos funcionou de forma adaptada e concomitante ao curso ofertado para os alunos do Ensino Médio. A partir de 2020 o curso passou a ser realizado exclusivamente para agentes do território e, então, foram implantadas modificações curriculares e metodológicas, visando uma melhor adaptação às necessidades profissionais do público atendido.

Cabe destacar que em função do isolamento social imposto pela pandemia Covid19, em 2020 e em 2021 o curso foi realizado integralmente no formato on-line, o que acarretou novos ajustes em função das dinâmicas específicas do ensino à distância.

Em 2022 o curso voltou a ser realizado no formato presencial, porém, passou por mais uma mudança: observando o sucesso das edições anteriores e buscando ampliar seu impacto social, o curso passou a ser ofertado para agentes culturais atuantes e/ou residentes em qualquer periferia do Rio de Janeiro e Baixada Fluminense.

Metodologia

O presente artigo visa apresentar uma breve análise acerca da Qualificação Profissional em Produção Cultural para Agentes Periféricos, correlacionando questões que atravessam a idealização e realização do projeto com temas discutidos durante a disciplina de Indústria Cultural e Novas Mídias, no âmbito da Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação (IFRJ). Para isso, realizaremos uma breve apresentação e contextualização e teceremos conexões teóricas com os textos “As identidades como espetáculo multimídia”, de Nestor Garcia Canclini, e “Por uma outra globalização”, de Milton Santos, abordados na disciplina elencada.

A necessidade de formação

Ainda que no Rio de Janeiro existam dois cursos superiores em instituições públicas - o bacharelado da Universidade Federal Fluminense, em Niterói, e o bacharelado do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia, em Nilópolis -, estes nem sempre se revelam um caminho possível para boa parte dos agentes dos territórios periféricos, seja pela dificuldade de ingresso, pelos custos de transporte ou pelos horários inconciliáveis com as opções de trabalho, entre diversos outros motivos que mantêm esses fazedores de cultura apartados das informações que podem colaborar para que suas ações se dêem de forma mais estratégica e estruturada. Eventualmente ocorrem oficinas pontuais de curtíssima duração e sem regularidade, que não dão conta da complexidade e diversidade temática que atravessa a rotina de um produtor cultural.

No cenário atual, as principais possibilidades de conseguir algum recurso financeiro ou estrutural, seja por via pública ou por via privada, se dão por meio de editais, em sua maioria com linguagens e regras complexas, ausência de orientações e suporte na fase de execução, e processos de seleção que nem sempre tratam as diferenças com equidade. Milton Santos já afirmava que “a era presente se caracteriza pelo uso extremo de técnicas e normas” e que “as técnicas da informação são principalmente utilizadas por um punhado de atores em função de seus objetivos particulares” o que gera processos excludentes, que reforçam as desigualdades.

Deste modo, a Qualificação Profissional em Produção Cultural busca desmistificar essas normas, tornar a informação efetivamente acessível, de maneira que os agentes periféricos tenham autonomia e as condições necessárias para participarem destes processos seletivos com chances de sucesso reais.

Milton Santos já observava que “os processos não hegemônicos tendem seja a desaparecer fisicamente, seja a permanecer, mas de forma subordinada” e menciona ainda que “em situações excepcionais em que conseguem manter-se autônomos é sempre em situações precárias”. No cenário cultural esta tem sido a realidade, pois os patrocínios via Lei Federal nº8.313 - principal mecanismo de incentivo à cultura em funcionamento - tem se concentrado na Região Sudeste (80%)⁴³⁹, sobretudo nuns poucos bairros das capitais, e metade de todos os recursos captados se concentram nas contas de apenas 3% dos proponentes⁴⁴⁰. Os pequenos produtores e os projetos periféricos são submetidos às mesmas regras que instituições como MASP, Orquestra Sinfônica Brasileira e a mega produtora Time For Fun, citando apenas alguns dos maiores beneficiados pela Lei⁴⁴¹. Ou seja, não há equidade ou adequações que levem a uma participação justa e que respeite as diferentes realidades de condições e estruturas.

“Isenções fiscais não são um direito, mas um privilégio dado pelo Congresso às instituições isentas para atender ao interesse público”⁴⁴², porém, como já criticava SANTOS (2000) “A tirania do dinheiro e a tirania da informação” penetram mesmo se tratando de financiamento público e esta situação precisa ser corrigida por vias políticas e uma das medidas urgentes é uma atualização radical da Lei 8.813, mas isto caminha a passos lentos e por meio de portarias e instruções normativas, que são recursos extremamente frágeis e efêmeros. Por isso, como diriam os cantores Cidinho e Doca, “se eles lá não fazem nada, faremos tudo aqui”⁴⁴³, neste momento o que está ao nosso alcance é instrumentalizar os produtores periféricos, fornecendo informações que lhes foram negadas, para que eles possam *jogar o jogo* com maior clareza e estratégia.

439. ANOREG/SP, Cartilha Mecenato, São Paulo: SP. Pág. 12.

440. SOUSA, Ana Paula. Lei Rouanet: para além dos memes. Rio de Janeiro: Veja Rio. Publicado em 08/02/2019.

441. < <http://sistemas.cultura.gov.br/comparar/salicnet/salicnet.php#>>, acesso em 30/06/2023.

442. WU, Chin-Tao. Privatização da cultura: a intervenção corporativa na arte desde os anos 1980. São Paulo: Boitempo, 2006.

443. CIDINHO, DOCA. Rap da Felicidade. Rio de Janeiro: Columbia, 1994. 5’11”

A importância de tecer outras narrativas sobre as periferias

Considerando que “A identidade é uma construção que se narra⁴⁴⁴” e que “O que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde”⁴⁴⁵, é preciso refletir sobre as narrativas que chegam até nós. Na grande mídia, a periferia é quase sempre apresentada pelo viés da violência ou da pobreza o que não apenas é uma abordagem extremamente simplista e redutora, como também pode afetar a autopercepção dos moradores destes territórios, reduzindo sua autoestima, minando suas potências, reforçando seu lugar subordinado.

Se é nos territórios que os modos legítimos de convivência se estabelecem e criam identidades locais que diferenciam uns dos outros, é preciso que a periferia narre a si para que haja legitimidade. Canclini afirma em seu texto que os meios de massa unificaram os padrões de consumo com uma visão nacional. Pensando no nosso recorte, o Rio de Janeiro, o imaginário social construído é de um Rio Zona Sul, retratado nas novelas de Manoel Carlos, e de um Rio Favelado, sempre retratado como um local de violência, crime e pobreza; como se isso fosse real e como se essas duas identidades dessem conta destes recortes.

Canclini esclarece como isso é falacioso: “Hoje a identidade, mesmo em amplos setores populares, é poliglota, multiétnica, migrante, feita com elementos mesclados de várias culturas.” É pensando nestas múltiplas identidades, nos contágios e hibridismos, na interculturalidade, que precisamos criar meios de contestar a visão hegemônica reducionista, elaborar estratégias para que os modos de ser, estar e criar da população periférica sejam valorizados em suas múltiplas formas.

A Qualificação Profissional em Produção Cultural busca o fortalecimento das expressões culturais territoriais, muitas vezes realizadas sem qualquer tipo de fomento e, por isso, frequentemente enfrentando dificuldades de continuidade e/ou expansão.

Segundo Lia Baron, essas expressões culturais territoriais

têm a força de desafiar desigualdades de variados tipos e questionam o lugar subalternizado em que seus agentes costumam ser colocados. Além de nascerem e se fortalecerem em áreas periféricas, são capazes de transformar as condições sociais assimétricas que caracterizam esses espaços. Por isso, é possível afirmar que, não apenas sendo criadas a partir de determinados territórios, elas podem revitalizá-los ou colaborar para a conformação de territórios novos, uma vez que têm a característica de instaurar modos de vida e de conexão intersubjetiva originais.

Por meio do fortalecimento identitário e da ampliação de oportunidades de criação, experimentação, fruição e divulgação da cultura periférica poderemos ganhar força, criar novas instâncias de legitimidade e subverter a lógica capitalista que “subordina as conotações locais das obras, convertendo-as em referências folclóricas secundárias”⁴⁴⁶. Desta forma, quem sabe, a periferia deixe de participar de outros contextos apenas como um fetiche social temporário e passe a ser respeitada pela potência que é e pelo que faz, dentro das suas condições.

444. CANCLINI, Nestor García. Consumidores e cidadãos – conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1996.

445. SANTOS, Milton. Por uma outra Globalização: do Pensamento Único à Consciência Universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

446. No texto de CANCLINI (1995), este trecho é referente ao mercado da arte, porém, tomo a liberdade de aqui inserir-lo num contexto mais amplo, pois compreendo que esta lógica se aplica em situações diversas de representação das periferias, frequentemente abordadas por uma via de fetiche, de excêntrico e num contexto de inserção temporária, facilmente substituível por outro tema do momento.

Considerações finais

Considerando que as narrativas sobre a periferia frequentemente são reducionistas e negativas, faz-se necessário criar estratégias que possam fortalecer e divulgar outras narrativas, que apresentem as potências e inventividades periféricas, que valorizem esses territórios e as pessoas que nele vivem.

Tendo como ponto de partida as iniciativas culturais periféricas que, por serem contra-hegemônicas, estão frequentemente em situações subordinadas e precárias, é preciso fazer com que essas iniciativas recebam os incentivos necessários para contarem com estrutura, continuidade e divulgação.

Observando que neste momento no campo cultural o acesso a recursos públicos ou privados ainda se concentra em editais pouco claros, com linguagem inacessível para uma grande parcela da população e operado por lógicas liberais, é imprescindível subverter essa lógica. Para isso, um dos caminhos possíveis é fornecer as ferramentas e informações necessárias para que estes produtores culturais periféricos consigam, de forma autônoma e autêntica, acessar novas oportunidades e recursos.

Diante do exposto, a Qualificação Profissional em Produção Cultural para agentes periféricos se revela uma iniciativa pequena e pontual, mas capaz de inspirar o desenvolvimento de outros projetos semelhantes, bem como promover o fortalecimento local e gerar desdobramentos coletivos.

Referências Bibliográficas:

ANOREG/SP, **Cartilha Mecenato**, São Paulo: SP.

BARON, Lia. **Fomento às expressões culturais dos territórios periféricos: algumas experiências brasileiras**. (pg. 237 – 251). In: Baron, L.; Domingues, Alexandre. Estudos sobre políticas culturais e gestão da cultura.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

POLO EDUCACIONAL SESC. **Regulamento do processo seletivo da Qualificação Profissional em Produção Cultural 2022**. Disponível em: <[http://](http://www.poloeducacionalsesc.com.br/2022/02/07/abertas-as-inscricoes-para-qualificacao-profissional-em-producao-cultural/)

www.poloeducacionalsesc.com.br/2022/02/07/abertas-as-inscricoes-para-qualificacao-profissional-em-producao-cultural/>. Acesso em 28/06/2022.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização: do Pensamento Único à Consciência Universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOUSA, Ana Paula. **Lei Rouanet: para além dos memes**. Rio de Janeiro: Veja Rio. Publicado em 08/02/2019. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/especiais/lei-rouanet-para-alem-dos-memes/>> Acesso em 28/06/2022.

REALIZAÇÃO

