



# Reflexões sobre a Arte e o seu Ensino

Jeanine Mafra Migliorini  
(Organizadora)

 **Atena**  
Editora

Ano 2018

Jeanine Mafra Migliorini  
(Organizadora)

# **Reflexões sobre a Arte e o seu Ensino**

**Atena Editora  
2018**

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação e Edição de Arte:** Geraldo Alves e Natália Sandrini

**Revisão:** Os autores

### Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

R332 Reflexões sobre a arte e seu ensino [recurso eletrônico] /  
Organizadora Jeanine Mafra Migliorini. – Ponta Grossa (PR):  
Atena Editora, 2018. – (Reflexões sobre a arte e seu ensino; v.1)

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-85107-15-4  
DOI 10.22533/at.ed.154182208

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Arte – Filosofia. I. Migliorini, Jeanine  
Mafra. II. Título. III. Série.

CDD 707

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

E-mail: [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A arte acompanha o homem desde os primórdios da humanidade. Ao longo de toda a história teve diferentes funções: já foi forma de comunicação, magia, doutrinação e tantas outras, todas elas relacionadas ao modo de organização da sociedade.

E a função da arte na atualidade qual será? Entre tantas outras uma função que se destaca: é a da reflexão acerca da sociedade atual, do que nos é ofertado e do que ofertamos aos outros. Arte provoca sentimentos, sensações, desperta o homem para uma realidade que nem sempre se tem consciência, por isso está estruturada a partir dos diversos campos do conhecimento. É na arte que muitas minorias se apresentam, onde a representatividade e a expressão se fazem livres, de julgamentos, de pré-conceitos, de paradigmas sociais estabelecidos.

Entretanto toda reflexão, discussão, contradição da arte não se encerra na linguagem visual, teatral ou tantas outras possíveis, Na atual condição a arte precisa ser debatida, pensada e apresentada enquanto pensamento, em uma linguagem explícita e compreensível a todos. Esta é a proposta deste livro: apresentar as discussões, as reflexões sobre arte para a academia, para os estudiosos e estudantes.

Entre os capítulos a abrangência dessa expressão fica evidente, quando se discutem funções da arte na atual sociedade, como pode ser utilizada para despertar o olhar para a cidade, a inclusão da mulher em espaços de arte pouco comuns, a interdisciplinaridade possível através da representação botânica, a moda, a tecnologia e até mesmo a preocupação com a acessibilidade aos espaços da arte.

Discutir sobre a arte é necessário, é adquirir consistência e consciência no que se produz e no que se vê nas suas expressões. Os trabalhos apresentados conduzem o leitor a diferentes caminhos, levando-os à reflexões, ao provocá-lo a compreender este universo tão amplo.

Enfim, como diz Alfredo Bosi: Arte é expressão, arte é conhecimento, arte é construção; com todas essas possibilidades as discussões são a ponta do novelo que nos conduz há um caminho de muitas perguntas, e nem tantas respostas, mas essa é a escolha de quem se permitiu ser contagiado pela arte!

Boa leitura e muitas reflexões!

Prof.<sup>a</sup> Jeanine Mafra Migliorini

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
OS LUGARES NÃO VISTOS NA ESCOLA PERPASSADOS PELAS AÇÕES DA ARTE CONTEMPORÂNEA	
<i>Ana Beatriz Campos Vaz</i>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>8</b>
VIESES NEUROCIÊNCIAS DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE ARTE	
<i>Samara Madureira Brito Korb</i>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>17</b>
FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ARTE	
<i>Maria da Penha Fonseca</i>	
<i>Renata Lucia de Assis Gama</i>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>28</b>
O MEIO AUDIOVISUAL COMO RECURSO DIDÁTICO NA AULA DE HISTÓRIA	
<i>Miguel Angel Ariza Benavides</i>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>40</b>
ARTE E COMUNIDADE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	
<i>Amanda Aguiar Ayres</i>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>52</b>
ARTE NOS LIVROS DO PNLD PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I	
<i>Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama</i>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>62</b>
ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO JARDIM DOS FLAMBOYANTS DO COLÉGIO PEDRO II	
<i>Mônica de Mendonça e Sica Martins Aguiar</i>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>76</b>
ARTE E TECNOLOGIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DOS ANAIS DO CONFAEB SOBRE AS POSSIBILIDADES DIDÁTICAS COM O USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS	
<i>Maria José Negromonte de Oliveira</i>	
<i>Taciana Pontual Falcão</i>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>93</b>
ARTE E RECRIAÇÃO NA ESCOLA: TRANSFORMAR E TRANSFORMAR-SE COM INCLUSÃO SOCIAL E RESPEITO À DIVERSIDADE	
<i>Kátia Cristina Novaes Leite</i>	
<i>Osimara da Silva Barros</i>	
<i>Najara Santos de Oliveira</i>	
<i>Luciane Ferreira Bomfim</i>	

<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>103</b>
SOBRE OS MODOS DE APRENDER E ENSINAR: ALTERNATIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA	
<i>Teresa Mateiro</i>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>119</b>
PROCESSOS EDUCATIVOS NO ENSINO MUSICAL EM BOA VISTA – RR: PROJETO SONS DE MAKUNAIMA	
<i>Marcos Vinícius Ferreira da Silva Leila Adriana Baptaglin</i>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>131</b>
PRÁTICAS MUSICAIS INDÍGENAS: DO ESQUECIMENTO ÀS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO MUSICAL	
<i>Warllison de Souza Barbosa Márcio Lima de Aguiar</i>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>141</b>
O CORPO COMO INSTRUMENTO DE MUDANÇAS...	
<i>Marta Lizane Bottini dos Santos Ursula Rosa da Silva</i>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>149</b>
DESVELANDO CAMINHOS COM A DANÇA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS	
<i>Lilian Freitas Vilela</i>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>158</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE PARA O ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA	
<i>Edina Lucia Correia Azevedo</i>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>171</b>
CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DO TEATRO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	
<i>Flávia Janiaski Vale Eric Vagner de Souza</i>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>183</b>
O PRÉ-CINEMA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DE INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO	
<i>Fabiane Costa Rego Adriana Costa Rego</i>	

<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>194</b>
PROCESSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR E PESQUISADOR EM ARTES VISUAIS: TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS E SEU DESDOBRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
<i>Fernanda Monteiro Barreto Camargo</i> <i>Gerda Margit Schütz Foerste</i>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>204</b>
QUANDO SAÍMOS DA INSTITUIÇÃO, ESTAMOS SÓS! TENSÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS.	
<i>Leda Maria de Barros Guimarães</i>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>223</b>
O PROCESSO DE INCLUSÃO NAS AULAS DE ARTES VISUAIS EM UMA CLASSE DE ENSINO REGULAR: REFLEXÕES SOBRE A ARTE E SEU ENSINO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE BOA VISTA-RR	
<i>Ivete Souza da Silva</i> <i>Emmanuela Chuery Schardong de Andrade</i>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>241</b>
POEMAS URBANOS: PROCESSOS DE CRIAÇÃO E AUTORIA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA O ENSINO MÉDIO	
<i>Eleni Jesus de Souza</i>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>257</b>
RELATO DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA O APRENDIZADO NAS AULAS DE ARTE: A PARTIR DO ESTUDO DOS ARTÍSTAS JOHN AHEARN E RIGOBERTO TORRES	
<i>Laura Paola Ferreira</i> <i>Fabício Andrade</i>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>267</b>
UMA VIVÊNCIA PLÁSTICA POR INTERMÉDIO DO MARCO – MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE MS	
<i>Patrícia Nogueira Aguenta</i>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>278</b>
A LINGUAGEM ESCULTÓRICA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PESQUISA DO PARFOR/FURB SOBRE VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES NAS AULAS DE ARTES	
<i>Roseli Kietzer Moreira</i> <i>Lindamir Aparecida Rosa Junge</i>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>288</b>
O OLHAR FOTOGRÁFICO COMO POTÊNCIA CRÍTICA NA SALA DE AULA	
<i>Cláudia Mariza Mattos Brandão</i> <i>Guilherme Susin Sirtoli</i>	

**CAPÍTULO 26 ..... 299**

MEDIAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL: CONSTRUINDO SENTIDO A PARTIR DA OBRA DE JOSÉ  
EZELINO DA COSTA – CAICÓ/RN

*Jailson Valentim dos Santos*

**CAPÍTULO 27 ..... 314**

A PRÁTICA DA FOTOGRAFIA CEGA: TATEANDO OUTRAS VISUALIDADES NO ENSINO DAS  
ARTES VISUAIS

*Adriano Moraes de Freitas Neto*

*Gilberto Andrade Machado*

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 324**



## OS LUGARES NÃO VISTOS NA ESCOLA PERPASSADOS PELAS AÇÕES DA ARTE CONTEMPORÂNEA

**Ana Beatriz Campos VAZ**

E.E.E.M. Frei Plácido

abcvaz@gmail.com

**RESUMO:** O trabalho é uma extensão da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Artes Visuais, pela Universidade Federal de Pelotas, concluído no ano de 2015, em que a arte contemporânea, o cotidiano e a experiência estética, em sala de aula, foram temas. Estes temas retornam aqui como parte das minhas inquietações como professora/pesquisadora. No texto apresento um projeto de trabalho desenvolvido na Escola<sup>1</sup> em que eu trabalho, com uma turma de 8º ano do ensino fundamental, no ano de 2017, no qual foram pensados os lugares não vistos na Escola, perpassados pela arte contemporânea em exercícios de experimentação do entorno.

**PALAVRAS-CHAVE:** escola; arte contemporânea; lugares.

### INTRODUÇÃO

Esse escrito aborda sobre o contexto da sala de aula e trata de questões ligadas à

paisagem e à maneira como nos dispusemos a observar o entorno. O trabalho desenvolvido pretende evidenciar novos olhares para o entorno através de ações e pensamentos permeados por produções de arte contemporânea. O texto parte de um projeto realizado com alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, com o qual dei continuidade à pesquisa desenvolvida no Mestrado em Arte Visuais, na Linha de Ensino da Arte e Educação Estética, pela Universidade Federal de Pelotas, com orientação da Profa. Dra. Ursula Rosa da Silva. A Dissertação intitulada *Arte Contemporânea – Cotidiano e Experiência Estética em Sala de Aula*, discuti sobre a arte contemporânea e sua disponibilidade plural; o cotidiano e os seus usos do modo indicado por Certeau (2009); a experiência estética como processo da maneira aventada por Dewey (2010); o contexto da sala de aula. Desse modo, esses temas são retomados aqui. Uma vez que, a arte contemporânea pelas inúmeras propostas de revelar olhares para as coisas do mundo, o cotidiano por sua potência<sup>2</sup>, pela possibilidade de poder ser revisto e, a experiência estética pela força propulsora de desencadear novas ações, permanecem como inquietações nas minhas pesquisas docentes.

1 Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido, localizada na cidade de Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil.

2 Deleuze e Guattari, em *O que é a filosofia?* consideram que a potência traz em si as possibilidades uma vez que oferece uma infinidade de caminhos, de relações.

## DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

*O Olhar do Professor Escavador de Sentidos*, este é o título do texto de autoria de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. No texto as autoras relatam sobre o professor, agente *escavador de sentidos*, como um pesquisador que seleciona o que vai fazer parte das suas aulas e, para isso, “[...] há que se convocar os olhos daqueles que pela primeira vez vão olhar/ler as imagens, seja para saborear ou estranhar o novo, o desconhecido” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p.117).

Diviso aqui a possibilidade também, de poder lidar com o conhecido, o já visto ao trazer o olhar da maneira abordada por Sérgio Cardoso (1998, p. 349), “[...] o olhar não acumula e não abarca, mas procura; não deriva sobre uma superfície plana, mas escava, fixa e fura, mirando as frestas deste mundo instável e deslizante [...]”. Assim, no momento em que se propõe ver de novo, se pode mirar por outros ângulos, os quais não haviam sido experimentados. Tal ação, proporciona uma apreensão e, com esta, um contato maior com o que nos cerca.

Nesse contexto, o professor é aquele que sai em busca de meandros onde se escondem as pequenas coisas do dia a dia. Portanto, o professor pode propor caminhos para ajudar a desvelá-las, através de pequenas ações que visitem o que está escondido na superfície, pois, como assevera Maffesoli (2008, p.5): “A profundidade está na superfície das coisas”.

A profundidade ponderada por Maffesoli, pode ser encontrada no mais próximo, porém, não percebido. O artista, ao nos propor uma mirada para objetos que, no mais das vezes, são ignorados, ao realocá-los em contextos outros, nos proporcionam uma outra possibilidade de percebê-los. De acordo com Dewey (2010, p.212), “a familiaridade induz à indiferença [...]”. Por estarmos absortos em nós mesmos, não percebemos o que vemos.

Justamente a indiferença foi o que passou distante da minha relação com a obra *Jardim da Infância*<sup>3</sup> de Lia Menna Barreto, com a qual entrei em contato na primeira edição da Bienal do Mercosul<sup>4</sup>, lá no ano de 1997. Discorri, na dissertação, que essa obra me proporcionou uma experiência estética da forma indicada por Dewey (2010), ao agenciar um mergulho nas minhas experiências pregressas, modificando meu trabalho docente. De acordo com Dewey, a experiência estética é processo que promove algo de um estado a outro, através das ações que provoca entre o vivido e o que ele propiciou, com o que pode vir a ser. Assim, no momento em que me aproximei de *Jardim da Infância*, ao retornar para meu trabalho, questioneei sobre que arte eu

---

<sup>3</sup> *Jardim da Infância* é uma obra de 1995 que traz cadeiras de criança, em madeira, queimadas e dispostas em círculo. De acordo com Paulo Herkenhoff (1997, p.230), “O território da obra de Menna Barreto é o da investigação da relação interioridade/ exterioridade do ser.” Nesse sentido, os trabalhos são atravessados pelas memórias que nos atravessam também.

<sup>4</sup> A Bienal do Mercosul acontece em Porto Alegre – RS – Brasil.

estava trazendo para minhas aulas. A partir daí, meu trabalho com arte contemporânea se tornou mais efetivo, ao visitar exposições de arte contemporânea, ao procurar por escritos de artistas ou sobre artistas. Esta procura não era tarefa fácil. Havia dificuldade na aquisição de referenciais, uma vez que, morando no interior do Rio Grande do Sul, o acesso a estes eram muito restritos. Para cada amigo que viajava, eu solicitava os materiais que pudessem trazer de suas visitas a museus e outros espaços. Minhas buscas também percorriam os jornais e revistas para subsidiar, através das imagens e textos, os trabalhos que iria propor. Esses guardados ainda carrego comigo.

Ao tratar sobre a arte contemporânea é necessário determinar sobre quais as pressuposições são almeçadas ao aproximar-me a este tema. Dewey (2010) remete que a arte é sempre subversiva, agitadora, caso contrário se torna frouxa. Apreendo aí uma relação com a arte contemporânea, a qual não me deixa indiferente diante de suas provocações. A arte contemporânea pela pluralidade e pelas possibilidades de gerar questionamentos é o que me importa como foco de trabalho.

Outro aspecto que me move em direção à arte contemporânea é a sua disposição em lidar com o cotidiano. O cotidiano é acercado como propõe Certeau (2009), como maneira ordinária de se envolver com as coisas do mundo. Em tal contexto, o cotidiano é pensado e praticado para que seja revisto, desde que a ele destinemos uma atenção diferenciada. Através dessa atenção, podemos retirar as ações corriqueiras de sua condição de pano de fundo da existência, ou seja, promovê-las ao protagonismo.

Nesse sentido, vejo a arte da maneira referida por Bourriaud (2009, p.110), como “[...] forma de uso do mundo, uma negociação infinita entre pontos de vista”. Esses pontos de vista trazem incontáveis interpretações, ou seja, não há uma resposta única para as questões e quiçá haja alguma resposta, daí advém meu interesse por tais pesquisas.

Martins e Picosque (2012) indagam sobre como recairiam as escolhas dos professores sobre as obras eleitas para o trabalho docente. As escolhas recairiam sobre preferências pessoais, pelo fato de já serem conhecidas por eles?

Penso que aqui reside um fator importante, isto é, não somos ingênuos e isentos nas escolhas que fazemos. Porém, seja qual critério que se use, as escolhas devem ser feitas. No meu caso, a obra tem que promover, em mim, uma experiência estética, tem que movimentar meus pontos de vista, tem que ser questionadora. Como refere Bourriaud (2009a, p.149): “Esta obra me autoriza ao diálogo? Eu poderia, e de que forma, existir no espaço que ela define?” Incluo aqui: o que esta obra tem a me dizer sobre mim?

Assim, a arte contemporânea tem me trazido esses questionamentos e com tais questionamentos surgem as propostas na sala de aula.

Para o trabalho discorrido neste texto, foi pensada a exploração do espaço da Escola. De acordo com Certeau (2009, p.184) os conceitos de lugar e espaço têm conotações distintas. Para o autor o lugar seria fixo ao passo que o espaço denotaria movimento. Portanto, o espaço “[...] é um lugar praticado” pelas ações que nele são

desencadeadas.

Marc Augé (2012) estabelece a distinção entre lugar e não lugar. Para o autor os não lugares seriam aqueles de passagem, os quais não trazem a marca de quem os habita, ou seja, são impessoais. A escola poderia ser este não lugar? Que lugares da Escola seriam não habitados? Que lugares não seriam vistos?

Com essas indagações foi lançada a proposta de trabalho que se desenvolveu em etapas. Num primeiro momento foi sugerida uma saída da sala de aula para realizar olhares sobre a Escola, andar no seu território, passear pelo pátio. Olhares que ajudassem a perseguir o entorno pois, como sugere Serres (2001, p. 78-79):

Desvelar não consiste em remover um obstáculo, retirar uma decoração, afastar uma cobertura, sob os quais habita a coisa nua, mas seguir pacientemente, com uma respeitosa habilidade, a delicada disposição dos véus, as zonas, os espaços vizinhos, a profundidade de sua acumulação, o talvegue de suas costuras, para abri-los quando for possível, como uma cauda de pavão ou uma saia de rendas.

Como percorrido por Serres, sem a urgência de avançar o tempo, num segundo momento foi solicitado aos alunos, que procurassem por lugares, na Escola, que nunca haviam visto. Nesse andamento, como anteriormente, poderiam realizar o registro dessas observações através de fotografias. No encontro seguinte, observamos as imagens produzidas - que foram projetadas - de modo que os colegas tiveram contato com cada um desses olhares. Confesso que fiquei surpresa porque suas miradas foram para locais os quais eu, apesar de conviver com a Escola nos últimos 34 anos, não havia percebido.

Na sequência passamos a discutir sobre o gênero paisagem, tão revisto pela história da arte. Em relação à paisagem, Cauquelin (2007, p.7) aborda, no início de seu texto - *A invenção da paisagem* - de que maneira a ideia de paisagem é construída pelas informações pictóricas que foram concebidas. Nessa concepção, “[...] a paisagem fora pensada e construída como o equivalente da natureza [...]”.

De acordo com Cauquelin, ainda nos dias atuais acredita-se em tais premissas, apesar do alargamento perceptivo alvitado pelas propostas de arte contemporânea, neste território.

O alargamento proposto pela arte contemporânea em relação à paisagem foi presença nas aulas. Para tanto, foram apresentados os trabalhos de artistas de diferentes contextos, pois de acordo com Martins (2012, p.17):

[...] o objetivo maior não é propiciar contato para que todos os aprendizes conheçam este ou aquele artista, mas, sim, que eles e elas possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes, puderam falar de seus sonhos e de seus desejos [...] de seu modo singular de pesquisar a materialidade através da linguagem da arte.

Em tal contexto foram apresentados artistas como: Christo e Jeanne-Claude<sup>5</sup>,

---

5 Artistas, os quais trabalhavam em conjunto, até a morte de Jeanne em 2009, realizando o empacotamento de prédios públicos. Assim, usavam o meio público para a exposição. De certo modo, de acordo com Archer (2001, p.104), tais práticas deram “[...] as costas para as galerias.”

Robert Smithson<sup>6</sup>, Eduardo Srur<sup>7</sup>, Coletivo Bijari<sup>8</sup>, Marlon de Azambuja<sup>9</sup>, entre outros.

Tais artistas foram eleitos pelos aspectos diversos nas obras apresentadas. Cada artista, a sua maneira, cria vínculos com a paisagem que permitem ao nosso olhar uma nova mirada. Suas obras trazem reflexões que me fazem questionar sobre como olho para o que me cerca. Que paisagem é essa que tenho no meu entorno? Que lugar é esse que eu habito? De que maneira posso intervir nesses lugares para que se tornem visíveis por outros?

Esses questionamentos foram estendidos aos alunos e formaram parte do trabalho ao orientar as ações subsequentes. No decorrer foi proposto que realizassem intervenções nesse locais, de modo a favorecer um novo olhar sobre os mesmos. As intervenções foram realizadas em grupo, pois esta era uma opção que poderiam adotar. Como acompanho esta turma desde o 6º ano, os conceitos que envolvem as produções de arte contemporânea – intervenção, apropriação, instalação - já haviam sido trabalhados anteriormente.

Na continuação creio ser relevante os depoimentos dos alunos sobre o trabalho, os quais transcrevo abaixo:

- **Aluno I:** Nossa intervenção foi fácil e criativa pois usamos folhas, galhos secos e fita durex [...] Fizemos a intervenção em um lugar que as pessoas não costumam ir[...].

- **Aluno II:** O trabalho foi legal mas foi um pouquinho difícil fazer tivemos que pegar o carrinho e o galão e levar na pracinha para fazer a intervenção. Achei o trabalho legal saímos da sala para fazer um trabalho diferente.

- **Aluno III:** Nossa experiência foi boa porque nós aprendemos a dar destaque nas coisas aonde ninguém prestava atenção antes aí quando nós começamos a colocar os sacos de pães de sanduíche da cor laranja no corrimão da escada cada pessoa que passava e perguntava porque nós estávamos colocando aqueles sacos [...].

- **Aluno IV:** A nossa intervenção foi desmontada por nós mesmas por causa da chuva e o material que nós usamos a maioria era de papel. A gente acha que mudou um pouco o local porque chamou um pouco de atenção. A gente acha que foi bom pois escolhemos o Coletivo Bijari mas mesmo assim o trabalho foi livre para escolhermos o que queríamos. A gente escolheu trazer a praça para dentro da escola [...].

- **Aluno V:** A intervenção na paisagem foi positiva porque vimos a paisagem

6 A obra apresentada foi Molhe espiral (1970, p. 76 -77) realizada distante dos olhos do público mostra, como o próprio nome remete, uma construção gigantesca de pedras em espiral “[...] se projetava da margem por sobre o Grande Lago Salgado [...].”

7 Eduardo Srur realiza suas intervenções no espaço público, alterando a percepção do espaço. Como por exemplo, a obra Caiques, com bonecos dentro de caiaques que percorrem o rio Pinheiros – SP, até encaiharem no lixo.

8 Coletivo Bijari, a obra apresentada foi Praças (IM) Possíveis. O trabalho a partir de bicicletas transformadas as quais mantêm o banco e o guidão de forma habitual, porém, com a presença de guarda sol e banco no formato de banco de praça para sentar. Ainda carregam, na parte da frente, suporte para plantas.

9 O artista esteve presente na 8ª edição da Bienal do Mercosul com Potencial Escultórico que consistia no uso de fita adesiva, na cor laranja, para empacotar uma escultura presente no Viaduto da Borges de Medeiros em Porto Alegre – RS - Brasil.

diferentemente do que vemos no dia-a-dia ela foi modificada, elaborada, transformada, programada, pensada. Interferimos na paisagem revestindo uma caixa branca dando um novo sentido [...] chamando a atenção das pessoas que observavam [...] descobrimos um novo sentido ao olhar a nossa intervenção.

Nesta etapa, é pertinente destacar que os relatos transcritos acima integraram a proposta de trabalho e fizeram parte da produção. Conseqüentemente, tais ações foram experimentadas como meios fundamentais no processo de trabalho, em que o pensamento foi visto como exercício da maneira referida por Silva (2011, p.80). No livro sobre o ensino da filosofia, a autora reitera que o ato de pensar “[...] não é apenas uma habilidade, mas demanda uma sensibilidade, que envolve um conjunto de vivências [...]”. Desse modo, o ato de pensar não decorre de um procedimento que se antevê diante mão, todavia, se concretiza na ação diante e com o que nos cerca. Por conseguinte, o ato de pensar sobre as produções permite que o aluno se veja enquanto autor e reflita sobre a sua produção. Essas ações possibilitam, ainda, que eu possa vivenciar melhor o processo de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos depoimentos dos alunos, percebo que houve empenho na elaboração dos trabalhos ao mesmo tempo em que demonstraram conhecimento sobre o que estavam buscando. Apreendo, nos relatos, a apropriação do assunto desenvolvido e o modo distinto como cada grupo resolveu as suas questões. Como referido acima, o ato de pensar sobre as produções remete ao fato de que tal pensamento evidencia que a proposta de trabalho exige uma construção, não sendo uma atividade qualquer.

As ações que foram realizadas pelos alunos e, o pensamento que estas provocaram, revelam o modo como o cotidiano se fez presente de forma apropriada e ressignificada. Os outros usos como refere Certeau (2009), estiveram evidenciados.

A arte contemporânea e a sua disponibilidade de lidar com as mais diversas formas de apresentação reitera o enfatizado por Dewey (2010) de que o material da arte pode ser extraído de qualquer nascente. Não há o que não possa ser usado, trata-se do como, discutido por Certeau (2009), ou seja, como vai ser feito esse uso. Dessa forma, novos usos foram apropriados pelos alunos em suas produções.

Os olhares dos alunos foram debruçados sobre a Escola a procura do que não era visto. Assim os cantos, o que estava escondido à espera de ser desvelado, pode ser visto, “os lugares foram praticados” ganhando possibilidade de vida pelos olhos dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ARCHER, Michael. **Arte contemporânea**: uma história concisa; tradução Alexandre Krug, Valter Lellis Siqueira. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- AUGÉ, Marc. **Não Lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade; tradução Maria Lúcia Pereira. – 9ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**; tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009. (Coleção Todas as Artes)
- BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo; tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009. (Coleção Todas as Artes)
- CARDOSO, Sérgio. O olhar dos viajantes. In: NOVAES, Adauto ... [et al]. **O olhar**. São Paulo: companhia das Letras, 1988.
- CAUQUELIN, Anne. **A invenção da Paisagem**; tradução Marcos Marcionilo. - São Paulo: Martins, 2007. - (Coleção Todas as Artes)
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes do fazer; tradução Efraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**; [organização] Jo Ann Boydston; editora de texto Harriet Furst Simon; introdução Abraham Kaplan; tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes)
- HERKENHOFF, Paulo. In: **CATÁLOGO** da primeira Bienal de Artes Visuais do Mercosul; Porto Alegre: FBAVM, 1997.
- MAFFESOLI, Michel. **A terra fértil do cotidiano**. In: Revista FAMECOS- nº 36 – agosto de 2008 – quadrimestral – p. 05-09.
- MARTINS, Mirian Celeste. Expedições instigantes. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª edição. São Paulo: Intermeios, 2012.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Professor: escavador de sentidos. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª edição. São Paulo: Intermeios, 2012.
- SERRES, Michel. **Os cinco sentidos**. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- SILVA, Ursula Rosa da. **A infância do sentido**: o ensino de filosofia e racionalidade estética em Merleau-Ponty. Pelotas: FEPráxis; Editora e Gráfica Universitária, 2011.152p.

## VIESES NEUROCIÊNCIAS DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE ARTE

**Samara Madureira Brito Korb**

Secretaria de Estado de Educação do Distrito  
Federal  
Brasília – DF

**RESUMO:** Este artigo trata-se de uma revisão teórica correlacionando estudos de neurociência cognitiva e objetos de aprendizagem. Aborda um tema relativamente recente no contexto de arte e educação: a prática pedagógica com objetos de aprendizagem e suas qualidades neurocientíficas. Pretendia-se com este estudo, analisar os vieses neurocientíficos dos objetos de aprendizagem para o ensino de arte. Na primeira parte, revisa o conceito e a trajetória dos objetos de aprendizagem na educação e no ensino de Arte, e na segunda parte, aponta os vieses neurocientíficos desses artefatos. Objetos de aprendizagem são todos os materiais pedagógicos criados ou utilizados para dar suporte à aprendizagem. Vão desde peças digitais/virtuais até tarefas para serem cumpridas. A concepção mais atual sobre essa temática, e a mais adequada para a aprendizagem em Arte, é a possibilidade de se tornarem expressões de poéticas pessoais. Por isso, recebe o nome de objetos de aprendizagem poéticos. Os resultados indicam que os objetos de aprendizagem intensificam o ensino de arte e envolvem diretamente aspectos sobre

a neurobiologia da atenção, funcionamento da memória e constructos básicos da percepção. Por mais que a aprendizagem seja uma ação individual, o professor pode ser um facilitador do processo quando utiliza recursos que requerem vários sentidos ou diferentes áreas do cérebro. É necessário criar novas estratégias para o processo ensino/aprendizagem. Utilizar objetos de aprendizagem parece apropriado e indica um caminho alternativo para experimentações e investigações no ensino de arte e na formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem em Arte. Objetos de Aprendizagem Poéticos. Neurociência cognitiva.

**ABSTRACT:** This article is a theoretical review correlating studies of cognitive neuroscience and learning objects. It is a relatively new topic in the context of art and education: the teaching practice with learning objects and their neuroscientific qualities. The purpose of this study was to analyze the neuroscientific biases of learning objects for teaching art. In the first part, it reviews the concept and trajectory of learning objects in education and art education, and in the second part, it points out the neuroscientific biases of these artifacts. Learning objects are pedagogical materials created or used to support learning. They can be digital and tasks to be fulfilled. The most



current conception about this theme, and the most adequate for learning in art, is the possibility of becoming expressions personal. This conception is called poetic learning objects. The results indicate that learning objects intensify the teaching of art and directly involve aspects about the neurobiology of attention, memory functioning and basic perceptual constructs. Although learn is an individual action, the teacher can be a facilitator of the process when using resources that require multiple senses or different areas of the brain. It is necessary to create new strategies for the teaching and learning process. Using learning objects seems appropriate and indicates an alternative mean for experimentation and research in art teaching and teacher training.

**KEY WORDS:** Learning in art. Poetic Learning Objects. Cognitive neuroscience.

## 1 | INTRODUÇÃO

Uma questão que vem sendo amplamente discutida na esfera da educação há décadas é o uso das novas tecnologias em sala de aula. Há uma linha de estudo, inclusive, que defende a substituição do professor pelas mídias digitais, a fim de automatizar a educação, reduzindo custos. Outra linha de pesquisa, ao contrário, inclui os artefatos tecnológicos e os valoriza no trabalho de sala de aula, a fim de potencializar a inteligência e tornar a educação mais participativa, lúdica, criativa, provocativa e poética. É o caso dos objetos de aprendizagem.

Os objetos de aprendizagem, conhecidos pela sigla OA, são materiais criados exclusivamente para aprender. Eles apresentam uma intencionalidade pedagógica e surgiram com o desenvolvimento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação e podem ser encontrados em diversas páginas na internet. Além de digitais, podem ser objetos físicos e tarefas para serem cumpridas. Também são instrumentos para construir espaços de subjetivação, entendimento mais recente dessa área.

Outra questão presente nas discussões sobre ensino e aprendizagem é a abordagem neurocientífica do aprendizado. Esse campo de estudo surgiu com o desenvolvimento das neurociências e visa fundamentar práticas pedagógicas a partir do conhecimento do cérebro. As neurociências não constituem uma solução para todos os problemas da educação. Mas entender como o cérebro funciona e quais ferramentas e recursos pedagógicos potencializam o aprendizado pode ser um caminho para o desenvolvimento do ensino no país. Portanto, a prática pedagógica que utiliza objetos de aprendizagem apresenta fundamentos neurocientíficos que contribuem para o ensino/aprendizagem de Arte?

O interesse por essa temática surgiu a partir de estudos elaborados no curso de extensão “Objetos de Aprendizagem Poéticos”, do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (DEX/UnB). Os participantes foram instigados a estudar, criar e aplicar Objetos de Aprendizagem Poéticos em contextos de ensino/aprendizagem, a fim de atualizar e ampliar estratégias pedagógicas para o ensino das artes visuais na

Educação Básica.

Atuando como professora de artes do Ensino Fundamental I, criei e apliquei alguns objetos. Em uma determinada experiência, descrita a seguir, notei como eles possibilitam melhores respostas ao aprendizado de conteúdos. A proposta era que os alunos apresentassem um movimento de dança de acordo com conceitos estudados em aulas anteriores. Os alunos ficaram apreensivos com a atividade, mostraram-se tímidos e reservados e diziam até que não iriam cumprir a tarefa. Então, apresentei um objeto de aprendizagem. Era um dado grande, colorido, que ao invés de número, apresentava conceitos. Bastava o aluno jogar o dado e criar um movimento para a qualidade sorteada. Para a minha surpresa, a maioria da turma participou da atividade, aplicando os conceitos e atingindo plenamente os objetivos.

Este artigo, portanto, analisa os vieses neurocientíficos dos objetos de aprendizagem para o ensino de Arte, por meio de uma revisão teórica de estudos sobre neurociência e objetos de aprendizagem. Na primeira parte, revisa o conceito e a trajetória dos objetos de aprendizagem na educação e no ensino de arte, e na segunda parte, aponta os vieses neurocientíficos desses artefatos.

O artigo apresenta tanto valor teórico quanto prático, uma vez que indica um caminho alternativo para experimentações e investigações no ensino de arte e na formação docente.

## **2 | OBJETOS DE APRENDIZAGEM X OBJETOS DE APRENDIZAGEM POÉTICOS**

O conceito de objetos de aprendizagem ainda é novo no contexto da educação brasileira e até mundial. Apesar de já existirem algumas publicações a respeito, os teóricos sobre o assunto ainda não apresentam um consenso universalmente aceito a respeito de suas definições. Isso acontece porque cada autor define objeto de aprendizagem conforme as características que deseja enfatizar (AUDINO; NASCIMENTO, 2010). Há autores que discutem as propriedades pedagógicas dos objetos de aprendizagem e outros destacam suas qualidades técnicas (Idem, 2010). É possível encontrar referências tanto na área de educação, mídias digitais e tecnologia quanto no discurso da Economia da Aprendizagem (FERNÁNDEZ; DIAS, 2015).

De acordo com Fernández; Dias (2015), os objetos de aprendizagem tem origem nos Objetos Instrucionais, projetados com a finalidade de aumentar a produtividade dos alunos, padronizar os benefícios e torná-los acessíveis a milhares de pessoas. Foi Wayne Hodgins quem primeiro conceituou o objetivo central dos OA, com base nos blocos do brinquedo LEGO, a partir da apreciação dos filhos brincando. O discurso do autor não dirige aos sujeitos da aprendizagem, pois não há referências à educação; foi pensado na dimensão econômica. Essa perspectiva recebeu o título de Economia da Aprendizagem ou Economia do Conhecimento.

Em geral, as referências encontradas para objetos de aprendizagem estão

associadas ao uso do computador e a utilização da internet. É comum encontrar autores que defendem a ideia de que objetos de aprendizagem são exclusivamente digitais e/ou virtuais utilizados para fins educacionais.

No entanto, existe uma definição mais abrangente na literatura. Além de digitais, eles podem ser objetos corporais e incorporais (FERNÁNDEZ; DIAS, 2015). Um OA também pode ser todo recurso que é utilizado como forma de ensino/aprendizagem: cartaz, maquete, apostila, livro, filme, jornal, página na web, canção, ato teatral, jogo, história, etc. Todavia, é fundamental observar sua intenção pedagógica. Nem todos os arquivos digitais são objetos de aprendizagem. É preciso que haja um discurso educativo associado a eles (SOSTERIC; HESEMEIER, 2002; AGUIAR; FLÔRES, 2014).

Fernández; Dias (2015), analisam que, na última década, diversos tipos de objetos de aprendizagem foram desenvolvidos para a educação básica, dos mais simples, como apresentações em slides, até os mais complexos, como simuladores de voo. Geralmente, eles podem ser encontrados na internet, como repositórios, e podem ser reutilizados em vários outros ambientes de aprendizagem; em aulas presenciais e à distância; sozinhos ou em grupos (AUDINO; NASCIMENTO, 2010).

Há uma variedade de OA no campo das ciências exatas e o modelo seguido apresenta respostas pré-determinadas, como por exemplo, quiz, palavras cruzadas, questionários de resposta simples e múltipla, exercício de verdadeiro ou falso e completar lacunas. Fernández; Dias (2015) certificam que as áreas de humanas também utilizam OA, mas agregam outras características: são mais flexíveis e podem promover reflexões críticas. Geralmente compreendem hipertextos, hipermídia, simulação, experimentos, fórum de discussão, estudo de caso, mapa conceitual, ambientes virtuais, jogos de realidade virtual, entre outros.

No entanto, os objetos de aprendizagem disponíveis pelas ciências exatas e humanas mostram-se inadequados à aprendizagem da arte, pois há que se considerar a intenção subjetiva e poética desse campo. Por isso, Fernández; Dias (2015) acreditam que no território poético, o conceito de OA deve se transformar em OAP: objeto de aprendizagem poético.

Os OA podem ser instrumentos de hegemonização da educação, enquanto os OAP apontam processos de singularização que conduzem à pluralidade, ocupando o espaço conceitual da educação e da arte por caminhos invisibilizados. (p. 3482).

O conceito de objetos de aprendizagem poéticos é apresentado por Fernández; Dias (2015) como instrumentos para construir territórios de subjetivação em contextos de educação. Surgiu da prática artístico-pedagógica realizada por Tatiana Fernández, entre estudos de arte e educação, para suas aulas de Arte Contemporânea no ensino superior, e foi elaborado a partir das ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari, sobre agenciamentos maquínicos, e pela apropriação da concepção de Objetos de Aprendizagem. O termo ocupa território epistemológico não explorado e está inserido na a/r/tografia, metodologia de investigação baseada nas artes, que enfatiza o papel

do artista (*artist*), do investigador (*researcher*) e do professor (*teacher*) na escrita da pesquisa.

Segundo os autores, um objeto de aprendizagem poético procura provocar novas formas de pensar e de se relacionar com o conhecimento. O poético, *poiese*, representa a possibilidade de espaços de experiência estética, singularidade e pluralidade, criação de territórios de subjetivação, imaginação, aparição da diferença e da dissidência.

Os OA participam cada dia mais da nossa vida em todo tipo de situações de aprendizagem, não somente na educação formal. São artefatos que passam a se amalgamar na nossa existência e não sabemos ainda o que é possível criar a partir dessas simbioses. Os OAP pretendem pensar nesses agenciamentos maquínicos ao nível de relacionamento entre sujeito e objeto como uma relação de inflexão explorando as aberturas poéticas em situações de aprendizagem. (Idem, 2015, p. 3493).

Toda prática pedagógica, sobretudo o ensino de Arte, deveria apoiar a expressão individual e o pensamento criador (LOWENFELD; BRITAIN, 1970). Todo professor pode ser um artista, na medida em que desenvolve um trabalho autoral em sala de aula. Todo estudante deveria pensar sua aprendizagem como um ato criativo e particular. Os objetos de aprendizagem poéticos parecem indicar esse caminho.

### 3 | VIESES NEUROCIÊNCIAS DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE ARTE

Existem muitas teorias para explicar a aprendizagem em Arte. Não é o objetivo deste trabalho discorrer sobre elas. Contudo, compete elucidar alguns aspectos neurocientíficos que intensificam a aprendizagem da área.

Cosenza; Guerra (2011), afirmam que professores, pais, psicólogos, neurologistas ou psiquiatras são os profissionais que mais trabalham com o cérebro. Mais do que intervir quando ele não funciona bem, uma tarefa de grande responsabilidade é contribuir para a organização do sistema nervoso do aprendiz. Por isso, a importância de se conhecer o funcionamento cerebral e como se dá o processo de aprendizagem, independente da área de atuação.

Torna-se necessário esclarecer que a abordagem neurocientífica não propõe uma nova pedagogia nem promete soluções definitivas e infalíveis para as dificuldades de aprendizagem. Os conhecimentos agregados pelas neurociências podem contribuir para o avanço da educação, visando melhor qualidade para a vida dos indivíduos e para o desenvolvimento da sociedade. “Ao conhecer o funcionamento do sistema nervoso, os profissionais da educação podem desenvolver melhor seu trabalho, fundamentar e melhorar sua prática diária, com reflexos no desempenho e na evolução dos alunos.” (COSENZA; GUERRA, 2011, p.145).

Do ponto de vista neurobiológico, a aprendizagem acontece pela formação e

consolidação das ligações entre as células nervosas, fruto de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso. Cosenza; Guerra (2011) asseguram que, apesar da aprendizagem ser um fenômeno individual e privado, que obedece às circunstâncias históricas de cada um, professores podem facilitar esse processo. “Um ambiente estimulante e agradável pode ser criado envolvendo os estudantes em atividades em que eles assumam um papel ativo e não sejam meros espectadores.” (p.48).

Preiss e Friedrich ([2015-?]) também acreditam que poderão ensinar melhor aqueles profissionais que sabem como desenvolver as capacidades cognitivas, pois produzirão estratégias apropriadas de aprendizado, capazes de reconhecer e estimular os talentos individuais dos alunos.

Bulegon; Mussoi também afirmam que:

É comum encontrar, no contexto da sala de aula, estratégias de ensino baseadas em teorias de aprendizagem meramente empíricas, derivadas das experiências pessoais e profissionais do professor, onde este ator não necessariamente dispõe de um conhecimento teórico mais aprofundado, em termos de pesquisas relacionadas ao processo de aprendizagem. (2014, p.55).

Ainda há a crença de que um bom ensino corresponde a uma boa explicação. Pode até ser fundamental que o professor possua habilidade e capacidade de explicar e descrever o conteúdo com clareza. Mas, acreditar que a transmissão de informações tem um fim, em si mesma, é insuficiente e até ultrapassado (BULEGON; MUSSOI, 2014).

Relvas (2012) também analisa que os estudos do cérebro podem contribuir para uma educação mais justa e menos excludente, já que permite ao professor compreender melhor como ensinar, pois existem muitas formas de aprender.

Cosenza; Guerra (2011) observam que as estratégias de aprendizagem que têm mais chance de obter sucesso são aquelas que levam em consideração a forma como o cérebro aprende. Os autores explicam que o cérebro tem motivação intrínseca para aprender, mas só está disposto a fazê-lo para aquilo que entende como significativo. Ou seja, o conteúdo precisa ser apresentado aos alunos de forma que eles reconheçam como importante, que atenda a expectativas ou que seja estimulante e agradável.

Para Preiss e Friedrich ([2015-?]), o desconhecido estimula de forma particular as redes neurais, fixando-se mais facilmente na memória. Um ambiente que desperte a curiosidade para o novo é sempre mais estimulante para o aprendizado, embora o interesse para cada estímulo dependa de fatores internos e do significado que cada pessoa atribui a ele. Além disso, “[...] quanto mais recursos foram empregados na transmissão de uma informação, tanto melhor ela se fixará na memória de longa duração. É mais fácil aprender com a colaboração do maior número possível de órgãos dos sentidos.” (Idem, [2015-?], p.6).

Conforme analisa Cosenza; Guerra (2011), as gerações mais antigas aprendiam principalmente por meio dos textos escritos. Porém, atualmente, os jovens e as crianças possuem à sua disposição uma imensa gama de material multimídia,

principalmente através da internet, que possibilita a construção de uma rede neural mais complexa. Para isso, os autores asseguram que é importante e útil, aproveitar mais de um canal sensorial de acesso ao cérebro. “Além do processamento verbal, usar os processamentos auditivo, tátil, visual ou mesmo o olfato e a gustação. Além do texto, é bom fazer uso de figuras, imagens de vídeo, música, práticas que envolvam o corpo, etc.” (p.63).

É preciso incluir nas salas de aula recursos visuais, auditivos, sensoriais e motores, como os objetos de aprendizagem e os objetos de aprendizagem poéticos. O ensino de Arte precisa ir além da imagem. Jogos, situações imaginárias, desafios artísticos, histórias, comida, vídeos, objetos, podem ser criados pelo professor e exclusivamente para a aprendizagem em Arte. Pesquisadores acreditam que muitas áreas do cérebro estão relacionadas ao processo de aprender e que, por isso, muitos sentidos envolvidos favorecem a aprendizagem.

Como afirma Aguiar; Flôres (2014), os OAs podem funcionar como facilitadores da aprendizagem, além de tornarem as aulas mais estimulantes, já que possibilitam adaptar-se às necessidades individuais dos alunos. Além disso, “surgem como um recurso capaz de potencializar a reestruturação de práticas pedagógicas, criando novas maneiras de refletir sobre o uso da comunicação, da informação e da interação.” (AUDINO; NASCIMENTO, 2010, p. 130).

Portanto, a aplicação de objetos de aprendizagem apresenta qualidades que favorecem o aprendizado em Arte e são congruentes aos paradigmas de atenção, memória e percepção, fenômenos básicos da neurociência cognitiva.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas sobre objetos de aprendizagem bem como os estudos da neurociência em sala de aula ainda são recentes. Todavia, eles já se mostram relevantes para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem, independentemente da área de atuação.

Entende-se que não existe uma receita única e infalível capaz de resolver os problemas de aprendizagem no ambiente escolar. Entretanto, práticas pedagógicas que se fundamentam nos conhecimentos da neurociência, ou seja, que respeitam a forma como o cérebro aprende, tendem a ser mais eficientes.

Esta pesquisa analisou os vieses neurocientíficos dos objetos de aprendizagem para o ensino de Arte. Pode-se afirmar que a prática pedagógica que utiliza objetos de aprendizagem envolve diretamente aspectos ligados às áreas de estudo da neurociência cognitiva, como percepção, memória, atenção, pensamento, emoção. Isso acontece porque os objetos de aprendizagem abrangem vários sentidos e diferentes áreas encefálicas.

Conforme apresentado na primeira parte, todos os materiais criados ou utilizados

para dar suporte à aprendizagem são considerados objetos de aprendizagem. Eles podem ser digitais/virtuais ou objetos físicos e tarefas para serem cumpridas e devem apresentar uma intencionalidade pedagógica. A concepção mais atual sobre essa temática é a possibilidade de se tornarem espaços de subjetivação, ou seja, expressões de poéticas pessoais. Mas ainda é um campo de limitação, pois ocupa território epistemológico pouco explorado.

Na segunda parte, alguns vieses neurocientíficos dos objetos de aprendizagem foram indicados. Eles pressupõem aspectos sobre a neurobiologia da atenção, funcionamento da memória, constructos básicos da percepção, envolvimento da emoção. Isso significa que utilizar objetos de aprendizagem parece provocar alterações químicas e estruturais no sistema nervoso. Mas não é possível afirmar quais alterações e como elas acontecem.

Tem-se como limitação deste estudo a carência de pesquisas na área, especialmente as que correlacionam objetos de aprendizagem e neurociência cognitiva. Nesse sentido, sugere-se a possibilidade de que se realizem pesquisas empíricas relacionadas ao tema e em contextos além da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto; FLÔRES, Maria Lucia Pozzatti. Objetos de Aprendizagem: conceitos básicos. In. **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática**. Organização: Tarouco *et al.* Porto Alegre: Evangraf, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/102993> Acesso em: 18 mar. 2016.

AUDINO, Daniel Fagundes; NASCIMENTO, Rosemy da Silva. **Objetos de Aprendizagem – diálogos sobre conceito e uma nova proposição aplicada à educação**. Revista Contemporânea de Educação, volume 5, n. 10, jul/dez 2010. Disponível em: [http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n10/objetos\\_de\\_aprendizagem.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n10/objetos_de_aprendizagem.pdf) Acesso em: 18 mar. 2015.

BULEGON, Ana Marli; MUSSOI, Eunice Maria. Pressupostos Pedagógicos de objeto de aprendizagem. In. **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática**. Organização: Tarouco *et al.* Porto Alegre: Evangraf, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/102993> Acesso em: 18 mar. 2016.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNÁNDEZ, Tatiana; DIAS, Belidson. **Objetos de Aprendizagem Poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação**. 24º Encontro da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Simpósio 8 – Pesquisa em educação e metodologias artísticas: entre fronteiras, conexões e compartilhamentos, pp. 3481-3495. Disponível em: [http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s8/tatiana\\_fernandez\\_belidson\\_dias.pdf](http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s8/tatiana_fernandez_belidson_dias.pdf) Acesso em: 8 jan. 2016.

FRIEDRICH, Gerhard; PREISS, Gerhard. **A Ciência do Aprendizado**. Revista Scientific American, [2015-?]. Disponível em: <http://www.methodus.com.br/artigo/329/a-ciencia-do-aprendizado.html> Acesso em: 9 de dez. 2015.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **O desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SOSTERIC, Mike; HESEMEIER, Susan. ***When is a learning Object not an Object: a first step towards a theory of learning objects***. International Review of Research in Open and Distance Learning, Volume 3, Number 2, October, 2002. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/106/185> Acesso em: 24 mar. 2015.



## FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ARTE

**Maria da Penha Fonseca**

Faculdade Novo Milênio/Curso de Pedagogia  
Vila Velha/ES

**Renata Lucia de Assis Gama**

Sistema de Ensino Público do Município de Vila  
Velha/Ensino Fundamental  
Vila Velha/ES

**RESUMO:** Esta pesquisa buscou verificar as contribuições da Pesquisa Didática para a formação continuada de professores de arte, por meio da investigação da prática docente em uma escola pública da rede municipal de Vila Velha/ES e acompanhamento com Grupo de Estudos em seu planejamento, fundamentação teórica, reflexão da ação pedagógica e análises dos relatos da professora regente/produção dos alunos. A metodologia adotada foi a pesquisa colaborativa que visou investigar os aspectos do processo de ensino aprendizagem em arte. Os resultados apontam que essa estratégia contribui para a apropriação de novas metodologias e concepções pedagógicas por parte dos professores e pode ser um bom caminho para a formação continuada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada. Ensino da Arte. Aprendizagem.

**RESUMEN:** Esta investigación buscó verificar

las contribuciones de la Investigación Didáctica para la formación continuada de profesores de arte, a través de la investigación de la práctica docente en una escuela pública de la red municipal de Vila Velha / ES y acompañamiento con el Grupo de Estudios en su planificación, fundamentación teórica, reflexión de la acción pedagógica y análisis de los relatos de la profesora regente / producción de los alumnos. La metodología adoptada fue la investigación colaborativa que pretendía investigar los aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje en arte. Los resultados apuntan que esta estrategia contribuye a la apropiación de nuevas metodologías y concepciones pedagógicas por parte de los profesores y puede ser un buen camino para la formación continuada.

**PALABRAS CLAVE:** Formación Continuada. Enseñanza del Arte. El aprendizaje.

### 1 | INTRODUÇÃO

O presente texto tem como foco a atualização da pesquisa Formação e Investigação a partir da prática pedagógica em Ensino da Arte, cujo objetivo foi verificar as contribuições da pesquisa colaborativa para a formação continuada de professores de arte, na companhia de autores como: Cola, Hernandez,

lavelberg, Martins, Méredieu, Pino, entre outros, com a finalidade de compreender, apreciar e replanejar a ação do professor no espaço escolar.

A pesquisa foi desenvolvida em dois ambientes, sendo um na sala de aula com a participação da professora/pesquisadora regente no grupo de alunos e outro no Grupo de Estudos.

Inicialmente a professora/pesquisadora elaborou o Projeto “Arte e Identidade Cultural da/na Barra do Jucu”, para alunos de 5º ano do Ensino Fundamental em uma Unidade Municipal de Ensino de Vila Velha/ES. O bairro é uma vila centenária de pescadores as margens do Rio Jucu, rica em manifestações populares e artísticas que interferem esteticamente na paisagem urbana e dialoga com a arquitetura local.

Considerando que a Barra do Jucu é um bairro no qual acontecem diferentes manifestações populares, optou-se pela metodologia de ensino da Cultura Visual, uma vez que essa possibilita a interpretação do entorno no qual os alunos estão inseridos, valorizando todos os aspectos visuais observados.

A Cultura Visual é uma concepção metodológica que contribui para um olhar reflexivo e tem como ponto central as imagens presentes no meio e a partir dela são produzidos, conforme seus contextos culturais, novos significados. A perspectiva da cultura visual vai além da apreciação e prazer estético, promove também a compreensão crítica dos papéis sociais e relações de poder do qual estas representações visuais se vinculam.

A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam mais do que experimentaram pessoalmente, é para que sua experiência dos objetos e dos fenômenos que constituem a realidade seja por meio desses objetos mediacionais que denominamos como artísticos (HERNÁNDEZ, 2000, pg.52).

A partir desse pressuposto o projeto desenvolvido no espaço escolar visou investigar como as manifestações culturais do entorno da escola dialogam no cotidiano escolar com os conteúdos específicos da arte, como os alunos atribuem sentido, interpretam e as utilizam em suas produções artísticas.

As diferentes formas de expressão (visuais, gestuais e sonoras) são formas do homem se expressar, se comunicar, provocar, questionar, interagir e apreender o mundo em que vive. Portanto, conviver com as diferentes formas de expressão e representação cultural, possibilita ao aluno um olhar apreciativo e reflexivo de sua realidade.

A escola, além de ser um espaço de aprendizado sistematizado e intencional, é um local de trocas, de experiências sensíveis e afetivas, e de diversidade, o que contribui para um rico diálogo entre o conhecimento formal e informal. A partir desta perspectiva, o projeto partiu da proposição de desenhos de memória, denominados: Mapas de Trajetória, com a representação do caminho percorrido de sua residência até a escola.

## 2 | EXPLORANDO ESPAÇOS DE ARTE COM ARTE

De acordo com Mériedieu (2006) a casa é o primeiro ambiente explorado pela criança e é carregada de afeto, sendo um prolongamento de seu corpo e personalidade. Logo, ao observarmos os desenhos notamos que há uma proximidade entre casa e escola, como se não houvesse distância entre eles, uma continuação da própria casa, carregada de afetividade.

Nas atividades propostas no entorno da escola, foram realizadas as seguintes ações:

- Desenho de observação da Igreja Católica, construída em 1913;
- Visita à galeria Kléber Galvêas para conhecer o artista e suas pinturas de paisagens do bairro, do município e outras localidades do estado do Espírito Santo.
- Ensaio fotográfico nas ruas do bairro, visando ampliar o olhar de reconhecimento no entorno da escola, conhecer a linguagem fotográfica (fotografia analógica e fotografia digital, enquadramento, luz). O ensaio fotográfico foi realizado em grupos, utilizando máquinas fotográficas digitais, tablet e celulares que registraram pinturas, mosaicos, esculturas em relevo, grafites e paisagens do entorno da escola.



Fig. 1. Visita à Galeria Kléber Galvêas

Fonte: A autora



Fig. 2. Ensaio Fotográfico nas ruas do bairro

Fonte: Autora

- Apropriação da imagem fotográfica – interferência – com atividades de recortes, colagens e inserção de desenhos em uma nova composição visual;
- Exposição Fotográfica, aberta à toda comunidade escolar, com cronograma de visitação e mediação dos alunos junto aos colegas de outras turmas.
- Desenho de criação/estudo para a intervenção no muro.

A finalidade da sequência de atividades foi a de possibilitar aos alunos a elaboração de desenhos e redesenhos por meio de diferentes formas e em cada uma dessas obter uma nova composição visual. De acordo com Lavelberg (2013) para instigar o aluno em um percurso criativo é necessário que o professor procure criar intervenções didáticas que possibilite desconstruir estereótipos, tais como a de sugerir meios e suportes diferentes, ou vincular os desenhos dos alunos às suas próprias experiências.

Para trabalhar a fundamentação teórica sobre a temática em estudo, a professora utilizou como apoio o livro didático *Projeto Presente*, adotado na rede municipal de ensino e projetou imagens de intervenções urbanas feitas aqui no Brasil e em outros países. Entre os capítulos apresentados no livro, três deles se integraram ao estudo em andamento, possibilitando a abordagem de conteúdos específicos, tais como o uso de máscaras em diferentes tempos e espaços, manifestações populares em diferentes regiões do território brasileiro e a arte contemporânea, com as intervenções urbanas.

De acordo com Lavelberg (2012) a **Interpretação de imagens** (grifo nosso) se dá por meio da leitura de reproduções levadas para a sala de aula e de originais em exposições. É necessário criar situações de contato com a arte indicando o significado da pintura ou do desenho no contexto em que foram produzidos e incentivando a busca do sentido deles nos dias de hoje.

Na aula seguinte foram propostas duas situações didáticas, a **produção do desenho** (em que o aluno é chamado a criar e a produzir o trabalho artístico com uma forma de expressão nem sempre valorizada dentro do espaço escolar) e o **percurso de criação pessoal** (onde o professor possibilita ao aluno a escolha do material a ser usado, orienta os procedimentos e a criação, participando do processo com interferências pontuais, e observando no trabalho pronto as singularidades da produção). A atividade teve como objetivo elaborar, através do desenho, croquis para intervenção no muro da escola que dialogasse com a cultura local.



**Fig. 3 e 4.** Desenhos de estudos para pintura no muro da escola

Fonte: Autora

O desenho é uma forma de criar e organizar imagens em nossa tela mental para depois passarmos para um determinado suporte e é uma etapa fundamental para o aluno sistematizar seus pensamentos, expressando assim, sua compreensão e experiências vivenciadas. “O ato de desenhar remete a uma atividade importante no

desenvolvimento das capacidades sensoriais e intelectuais” (COLA, 2011).

A partir desse pressuposto e considerando o aluno como produtor de cultura, pertencente a um meio social e com um jeito próprio de compreender o universo a que faz parte. É importante enfatizar que como educadores reflexivos e críticos, devemos conhecer o ponto de vista dela, buscando assim, o diálogo entre os conhecimentos deles (prévios) e os conhecimentos escolares (aqueles que se pretende trabalhar).

Inicialmente o desenho proposto para os alunos foi uma grande brincadeira, mas ao desenhar, eles foram interagindo com o meio cultural do entorno da escola, adquirindo conhecimentos e compreendendo melhor o espaço. Do gesto simples de traçar linhas e formas foram percebendo visualmente os detalhes do espaço observado, a ligação entre si e o entorno e sua ação passou a ser mais intencional.

Neste processo percebe-se que os alunos aprendem entre si ao observar o desenho do colega que está ao seu lado, trocam ideias e modos de como registrar que é observado em uma folha de papel.

De acordo com Lave e Wenger (2001), desde cedo a criança cria poética própria em seus desenhos. Ela observa, imita atos e formas de outros desenhos, incorporando-os ao seu modo, ampliando seu repertório, e faz isso tanto a partir de desenhos de artistas, da mídia, quanto de colegas. Essa afirmação nos remete aos estudos de Vygotsky (apud PINO, 2000, p. 54) o conhecimento é construído pelo homem por meio de mediações sociais nas quais o indivíduo internaliza a cultura na qual está inserido, se constituindo assim como ser humano. E nestas mediações sociais, Vygotsky elabora o conceito de zona de desenvolvimento proximal:

O conceito de zona de desenvolvimento proximal se refere às funções psicológicas emergentes, a tudo que o sujeito ainda não é capaz de dominar sozinho, mas é capaz de fazê-lo quando alguém mais experiente toma parte em sua atividade; através destas experiências compartilhadas, o sujeito se tornará competente para efetuar, de modo independente, aquilo para que, anteriormente, precisava de ajuda (ROCHA, 2000, p. 39).

A zona de desenvolvimento proximal é um processo no qual o sujeito incluído nas atividades sociais, compartilha com o outro o seu aprendizado e seu desenvolvimento, dentro das mediações formais (pedagógicas) ou informais (cotidianas).

O conceito de mediação pedagógica, como nos aponta Rocha (2000, p. 42), surge como contraponto ao que se chamam mediações cotidianas e diferencia-se dessas basicamente por duas características específicas: a intencionalidade e a sistematicidade.

Dentro do ensino formal o professor é o parceiro mais capaz em proporcionar a zona de desenvolvimento proximal do aluno. Logo, a mediação do professor no contexto pedagógico deve ser bem clara e consciente, no intuito de direcionar sua aula para o objetivo que se quer alcançar, de maneira a não limitar o aluno.

O professor deve estar atento e em sua mediação estimular para que seus alunos encontrem as suas (re) significações, e expressem por meio do desenho o seu próprio modo de criação, de forma reflexiva e consciente. Pois, apesar das influências e dos

padrões estéticos culturais da sociedade, é importante que a criança tenha liberdade para fazer as suas próprias escolhas, num diálogo construtivo com os códigos estéticos da sociedade na qual se insere, desenvolvendo assim a sua criação pessoal.

Para Lavelberg (2006), o desenho é uma das bases das linguagens artísticas, sendo sua importância inegável pela integração que propicia entre cognição, ação, imaginação, percepção e a sensibilidade. Nessa prática, a autora considera fundamental compreender como o aluno aprende e aperfeiçoa seu desenho, considerando para esse fim, a diversidade das culturas com o objetivo de que os docentes possam colaborar nesse processo.

Antecedendo a pintura no muro da escola, a professora/pesquisadora apresentou aos alunos um projeto, mostrando-os que para a ação era preciso calcular espaços para cada grupo trabalhar e suas dimensões. Explicou sobre a necessidade do planejamento como um todo, não só para o desenho em si, mas também para a aquisição de materiais. Só então foram para a ampliação do desenho sobre papel craft para confecção de moldes, utilizando o contorno do corpo de colegas de sala. Este momento propiciou ao grupo envolvido conhecimento que vão além dos instrumentos do desenho em si, uma vez que estabeleceu relações interpessoais entre os alunos, provocou a solução em conjunto para o problema de como ampliar os desenhos feitos em papel tamanho A4 para uma proporção bem mais ampla.

Os alunos participaram de todas as etapas, da divisão dos espaços, aplicação dos moldes, complementação dos desenhos e pintura dos seis painéis, sendo três da turma A (grupo observado durante a pesquisa), dois da turma B e um da turma C.



**Fig. 5 e 6.** Pintura no muro da escola

Fonte: Autora

Durante a produção e em seu resultado final observou-se que os alunos se veem nos desenhos que fazem, assim como as pessoas da comunidade que também se reconhecem nas pinturas, encontrando semelhanças físicas, por meio do tipo de cabelo e jeito de se vestir.



**Fig. 7, 8 e 9 - .** Pintura no muro da escola

Fonte: Autora

Ao concluir a pintura, a professora pesquisadora realizou uma avaliação com os alunos envolvidos sobre o que eles aprenderam com a ação realizada, e obteve como resposta que passaram a perceber as manifestações artísticas presentes na Barra do Jucu como parte integrante de sua identidade. Passaram a observar detalhes antes não vistos na própria comunidade. Inclusive, alunos que moram em bairros próximos da escola disseram que passaram a observar quais são as manifestações culturais ou artísticas presentes em suas comunidades. Disseram também que passaram a entender que a produção artística está ligada a forma do homem se comunicar e representar suas ideias e sentimentos. Gostaram muito de poder observar obras de artistas de outros lugares e fazer relação de suas obras com a arte produzida no bairro. Além de receberem elogios de outros alunos da escola e das pessoas que passavam nas ruas enquanto eles pintavam os muros.



**Fig. 10 –** Produção Final Pintura muro da Escola

Fonte: Autora

Paralelamente ao trabalho realizado na escola, o Grupo de Estudos, composto por oito professores de arte e uma pedagoga, realizava análises das atividades propostas pela professora/pesquisadora, apreciava as produções dos alunos, fazia transcrições de áudio e/ou apreciação de fotografias e vídeo, buscava fundamentação teórica para debate sobre a prática pedagógica e pesquisa colaborativa, entre outras.

### 3 | REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ENSINO DE ARTE

Entre as apreciações do Grupo de Estudos, optou-se aqui por fazer um breve recorte da ação pedagógica da professora/pesquisadora realizado com os alunos no **Seminário com leitura e interpretação de imagens.**

A apreciação se deu por meio da projeção de um trecho de vídeo, no qual um dos grupos apresenta suas conclusões sobre a leitura informativa realizada no livro didático. O grupo observou que as alunas falaram com muita maturidade, fizeram leitura, trocaram informações e ninguém se atropelou. De acordo com uma das professoras do grupo de estudos só se consegue uma fala organizada sobre determinado conhecimento que também está organizado internamente. “Observa-se que eles apresentaram detalhadamente as relações entre o que viram no entorno da escola e o conteúdo do livro” (professora A/integrante do grupo de estudos).

No vídeo com registrado da aula da professora percebe-se que ela conduziu a proposta deixando os alunos apresentarem suas observações, fazendo mediações quando necessário, criando conexões entre o visto no entorno e a arte produzida em outras partes do mundo.

Ao optar pelo formato de seminário a professora descentralizou o saber da figura do professor, oportunizou aos alunos uma maior participação e pode avaliar em suas falas sobre o que haviam compreendido das apreciações da cultura local e suas relações com a arte produzida em diferentes espaços e tempos com a representação e uso de máscaras, a representação de desenhos, pinturas, impressões com moldes vazados e grafites nos muros e paredes, tanto na antiguidade quanto na arte contemporânea.

Percebe-se que na atividade, os alunos organizaram seus pensamentos refletindo e estabelecendo relações, não só da/na arte, mas da/na vida, sentindo-se apreciador e produtor dentro de seu contexto, uma vez que estão ampliando o olhar, percepções, fazendo desenhos, mapas de trajetórias, conversando entre si, com os professores e familiares. Ou seja, a arte pode ajudar na compreensão da ação do homem no espaço que ocupa e representação de ideias e percepções do espaço do entorno, promovendo assim o reconhecimento de identidade e o pertencimento.

A prática pedagógica proposta favoreceu a incorporação de sentidos e significados da representação da imagem aos desenhos elaborados pelas crianças, possibilitando-lhes a experiência para novas possibilidades.

Além do estudo, apreciação e análises das produções dos alunos, também foi proposta ao grupo a reflexão de como a participação no Grupo de Estudos interferiu na prática pedagógica de cada um. Se houve de alguma forma a apropriação dos assuntos debatidos nos encontros.

A partir dos debates e do olhar na prática da professora/pesquisadora, percebi que minha prática era mecanizada entre o planejamento/aula/fazer. O processo passou a ter maior importância do que o resultado final. Passei a observar mais como ensino e como meus alunos respondem ao que ensino, mesmo sendo na



Educação Infantil. Mudei meu jeito de apresentar as propostas para eles. Acho que a vivência no grupo me fez repensar a prática, especialmente com relação ao desenho (Professora B/integrante do grupo de estudos).

Participar do Grupo de Estudos da pesquisa está sendo de grande valia, pois nos faz refletir nossa prática pedagógica e no processo construído com/pelos alunos, repensando o seu processo de aprendizagem e possibilitando aos alunos serem mais atuantes em sala de aula (Professora C/integrante do grupo de estudos).

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que a rotina da sala de aula, a vivência com os alunos e o trabalho partilhado possibilitaram aprendizado ao grupo envolvido na pesquisa, por meio de situações reais. Dentro de um processo de parceria de aprendizagem, entre grupo de estudos e professora foram planejando e (re) planejando os conteúdos, conforme as necessidades surgiam durante o processo, sem perder o foco do aprendizado significativo em Arte junto aos alunos envolvidos.

Com relação ao projeto proposto pela professora/pesquisadora constata-se no resultado obtido na produção final dos alunos que os objetivos traçados inicialmente foram alcançados, pois demonstram em suas falas os conhecimentos adquiridos sobre as manifestações culturais existentes no bairro em que a escola está localizada e em outras partes do país. Expressam por meio de seus desenhos sua forma de percepção do mundo ao redor e das representações das manifestações culturais presentes na comunidade em que estão inseridos. Observa-se ainda em seus desenhos o reconhecimento de pertencimento a esta cultura uma vez que se retratam em seus desenhos e falam dele com orgulho.

O projeto “Arte e identidade cultural da Barra do Jucu” contemplou conteúdos específicos da arte, a apreciação de obras artísticas e da própria produção, o desenho, materiais diversos, proporção, figura e fundo, cores, técnicas artísticas, fotografia, intervenção urbana, manifestações culturais, entre outros.

Nos depoimentos dados pelos alunos envolvidos na pesquisa sobre os momentos mais significantes do projeto destacaram-se: o desenho de observação na Praça da Igreja, a visita à Galeria Kléber Galvêas, o ensaio fotográfico nas ruas da Barra do Jucu, a exposição fotográfica e a pintura nos muros da escola.

Acredita-se que estes momentos foram destacados pelos alunos devido à experiência estética, propiciando-lhes sentido e significado diferente ao que estavam acostumados a experimentar, e essa percepção provocou mudanças em sua forma de ver e sentir arte.

Segundo Dewey (apud DEMARCHI in MARTINS, 2014) “uma experiência [...] pode nos modificar, transformar, trazer sentido aprofundado. [...] Também impulsiona a expansão e o estabelecimento de relações com outros momentos, conhecimentos,

etapas e experiências”.

Para Demarchi (in MARTINS, 2014, pag. 69) “a percepção, que faz uso de nosso corpo e de nossos sentidos, abre janelas para o mundo”.

As duas citações corroboram para nossa compreensão quanto aos depoimentos dos alunos. Não desconsideramos o que foi trabalhado em sala de aula, uma vez que momentos realizados anteriormente complementam a experiência vivenciada pelos alunos ali no ambiente externo da escola, ou seja, o conhecimento se dá na integração entre etapas que envolvem ou intercalam a teoria e prática.

Conclui-se que a participação na pesquisa colaborativa contribui para a apropriação de novas metodologias e concepções pedagógicas por parte dos professores e pode ser um caminho para a formação continuada, uma vez que possibilita uma nova postura de prática pedagógica ao refletir sobre sua ação e prática dentro do espaço da sala de aula.

Para a professora que teve sua prática pedagógica não só observada e apreciada, mas que também apreciou e refletiu sobre a mesma, a investigação foi de suma importância para o sucesso do resultado final do projeto. Ela se viu no decorrer do percurso assumindo uma nova postura diante dos alunos, de uma professora que priorizava quantidade de conteúdos e muitas vezes não parava para ouvir dos alunos o sentido que o mesmo fazia para eles, para uma professora que constrói conhecimento junto com os alunos, que ouve, promove e media a aprendizagem.

Quanto coordenadora da pesquisa foi um aprendizado impar, pois fez com que desconstruísse conceitos e práticas relativos à pesquisa, a partir da concepção da pesquisa-ação colaborativa, estabelecendo o diálogo constante entre pesquisador e professores envolvidos, trabalhando numa perspectiva de contribuição para que todos se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar. Este aprendizado se deu em muitos momentos, desde organização do planejamento, observação e reflexão da ação até as constantes retomadas do processo. Percebeu-se que nessa perspectiva não há erros, que é preciso aprender a trabalhar em colaboração com os pares.

Para o Grupo de Estudos integrante da pesquisa, percebe-se que foram vivenciados momentos de apropriação de fundamentação teórica específica sobre pesquisa didática, cultura visual, ação reflexiva do professor, formação em pares, pesquisa-ação colaborativa e desenho infantil; da observação da prática pedagógica do outro e da construção de conhecimentos em conjunto. Nas reuniões de planejamento ou de apreciações da prática pedagógica da professora ou das produções de seus alunos eram estabelecidas as relações destes com a sua própria prática, ampliando os momentos de ação-reflexão-ação da professora do projeto em realização para a prática pedagógica de cada um do grupo, independente da faixa etária de atuação.

## REFERÊNCIAS

COLA, César. **Prática de Ensino I**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação aberta e a distância. 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual Educativa e projeto de Trabalho** - Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

IABELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

\_\_\_\_\_. Desenho na educação infantil. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

IABELBERG, Rosa. MENEZES, Fernando Chui de. O Cultivo do Desenho Infantil na Aprendizagem Compartilhada. ANPAP. 2012. Disponível em [http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio4/rosa\\_ivelberg\\_e\\_fernando\\_chui.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio4/rosa_ivelberg_e_fernando_chui.pdf). Acesso em 30/06/2017.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Pensar juntos mediação cultural: [entre] laçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

MÉRIEDIEU, Florence de. **O desenho Infantil**. Tradução de Álvaro Lorencini, Sandra M. Nitrini. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PINO, Angel. **A Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação**. In PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Psicologia e educação: revendo contribuições. São Paulo: Enduc; FAPESP, 2000, p. 33-62.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi. **Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: UNIJUI, 2000

## O MEIO AUDIOVISUAL COMO RECURSO DIDÁTICO NA AULA DE HISTÓRIA

**Miguel Angel Ariza Benavides**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,  
Mestrando em Pós- Graduação em Estudos de  
Linguagens, Campo Grande, MS

**RESUMO:** O seguinte artigo apresenta-se como um resumo do resultado de investigação da tese de dissertação “O meio audiovisual: outro recurso didático para aprender história no ensino primária”, o qual abordarei a partir de uma análise de caso, relacionado a pertinência dos meios audiovisuais como recurso e meio didático no aprendizado de conceitos e eixos históricos na escola com crianças do quarto ao quinto ano, mediante o método “investigação ação” de Jhon Elliot. Além deste, a análise do método de Maria Acaso a “desconstrução da imagem visual”, servindo como modelo na estruturação de um método que fosse adequado ao contexto. Enfatizando a importância de uma leitura visual que permita ao estudante identificar diversos aspectos a respeito de uma temática histórica deste caso, e as particularidades de forma-conteúdo da imagem audiovisual. Sendo assim, realizaremos uma proposta de classe interdisciplinar onde os recursos didáticos atuaram de forma complementar. Ressaltando, porém, os aspectos particulares do audiovisual como recurso didático e a necessidade de articulá-lo com outros recursos,

para priorizar a reflexão entorno à temática que está sendo aplicada na aula, propiciando a leitura analítica do próprio estudante como leitura e reflexão coletiva. Se ressalta o papel do docente como fornecedor para o intercâmbio assertivo e a reflexão analítica por meio da estruturação metodológica e o planejamento das aulas, assim como sujeito que encaminha e apoia ativamente o processo de comunicação e finalmente reflete sobre os processos da aula. Propondo uma retroalimentação da metodologia, introduzindo a leitura da imagem audiovisual com crianças, desde os filmes.

**PALAVRAS-CHAVE:** metodologia, leitura da imagem, interdisciplinaridade, filmes, cultura visual.

**ABSTRACT:** The next article is presented as a summary of the research result of the thesis dissertation “The audiovisual media: another didactic resource to learn history in primary education”, which I will approach from a case analysis, related to the pertinence of audiovisual media as a resource and didactic means in the learning of concepts and historical axes in the school with children from the fourth to the fifth year, through the method “investigation action” of Jhon Elliot. Besides this, the analysis of the method of Maria Acaso the “destruction of the visual image”, serving as a model in the structuring of a method that was appropriate to the context.

Emphasizing the importance of a visual reading that allows the student to identify several aspects regarding a historical topic of this case, and the particularities of form-content of the audiovisual image. Therefore, we will make a proposal of interdisciplinary class where didactic resources acted in a complementary way. However, highlighting the particular aspects of the audiovisual as a didactic resource and the need to articulate it with other resources, to prioritize the reflection around the topics that is being applied in class, making possible the analytical reading of the student and a collective reflection. It emphasizes the role of the teacher as a supplier for assertive exchange and analytical reflection through methodological structuring and lesson planning, as well as subject that actively guides and supports the communication process and finally reflects on the class processes. Proposing a feedback of the methodology, introducing the reading of the audiovisual image with children, from the films.

**KEYWORDS:** methodology, reading of images, interdisciplinarity, films, visual culture.

## INTRODUÇÃO

No segundo semestre do ano de dois mil e quatorze a partir de uma prática de ensino da aula de história, com quatorze estudantes do quarto grau do primária (no contexto da Colômbia), identificamos uma problemática relacionada à queda dos resultados em dita disciplina. A partir da análise das possíveis causas, tentou-se descartar uma a uma as razões pelas quais justificam o baixo rendimento nesse período letivo. Começando desde os problemas menores aos mais abrangentes. Analisando, portanto, primeiro os fatores sócias, económicos, familiares e de saúde de cada estudante que pudessem estar intervindo no processo educacional, descartando fatores externos relacionados a este processo, fora do alcance dos entes institucionais do colégio, para depois analisar em sua particularidade, os possíveis fatores dentro do colégio e da aula que pudessem ser determinantes no rendimento desta. Utilizou-se diversas ferramentas de coleta de dados tanto na primeira como na segunda etapa, passando pela conversação com os pais, o aluno e outros docentes, tanto individualmente como no conselho de classe, para descartar fatores de caráter individual. Procedendo depois a realizar uma leitura parcial do grupo, partindo de questionários com perguntas abertas até o diálogo direto com os estudantes. O objetivo era reconhecer tanto falências na proposta metodológica do docente como fatores de motivação no estudante que permitissem dar luzes para realizar adaptações na prática da aula.

Neste último procedimento, perguntou-se pela metodologia empregada por três docentes em três disciplinas de estudo diferentes, concentrando a análise nas perguntas concernentes aos recursos didáticos empregados pelo professor assim como as metodologias de estudo na aula que eram de preferência pelos estudantes. Evidenciou-se que os estudantes tendiam a preferir as aulas que não se limitavam aos recursos didáticos tradicionais (lousa, livros, cadernos). Assim, como pelas disposições

de aulas variadas, tanto para realizar um intercâmbio com o docente, como para realizar diferentes atividades na aula. Ressalta-se, entretanto, as posições das cadeiras em círculos, o trabalho em equipe, onde notou-se um maior desenvolvimento de cada um, principalmente para a articulação da palavra que permitia-lhes uma assimilação maior relacionada as temáticas, assim como também se ressaltou o gosto pelas atividades que implicavam o jogo, o material audiovisual e o uso de imagens para complementar o diálogo com o professor e para articular o conteúdo exposto na aula.

Este gosto dos estudantes por atividades variadas, assim como o uso diversificado de recursos didáticos diferentes aos tradicionais, comprovou-se tanto pelo diálogo com os outros docentes como pelos bons resultados obtidos com relação ao período letivo anterior. Em consequência, foi necessário realizar um balance entre os conteúdos e o planejamento das aulas para uma reformulação do método e os recursos didáticos empregados na aula, procurando uma relação a qual equilibra os recursos didáticos tradicionais e novos, com os objetivos e conteúdo da aula, logrando um maior desenvolvimento dos estudantes com relação as temáticas.

Propõe-se a implementação do material audiovisual – curta-metragem e documentários – como recursos didáticos complementários à aula ministrada, valendo-se de outros recursos como o livro, jogos e o uso da palavra com perguntas e respostas, levando em conta o contexto dos estudantes como o conteúdo da aula. A implementação do meio audiovisual como recurso didático complementário aos outros recursos dá-se a partir da relação entre “educação e cultura visual” proposta por María Acaso (2009), na qual se percebe a cultura visual como uma realidade a qual se involucram as tecnologias e os meios audiovisuais, numa constante globalização midiática que influi no contexto em que se envolve o sujeito, tendo um papel indispensável deste contexto a escola e a cultural visual, fazendo um chamado à análise das imagens que somos e são expostas os estudantes.

À educação configura nossa identidade. Até o desenvolvimento da tecnologia e os meios de comunicação de massas, as principais fontes educativas eram a família e a escola. Agora a principal fonte educativa é a cultural visual, algo que está fora da escola e que muitas vezes consume-se perto da família mas não com eles.<sup>1</sup> (ACASO, 2009,p.25) (tradução minha).

Neste sentido, os filmes e o diverso material audiovisual, estando no contexto cultural participa ativamente sobre o sujeito que experiência o visual e o audiovisual, o que propõe a necessidade de realizar uma análise das imagens ao que são expostos os estudantes, neste caso relaciona-se um material audiovisual aos conteúdo da disciplina de história, tentando a partir de uma necessidade particular, abordar de forma introdutória a análise da imagem audiovisual, tentando assim responder à pergunta de investigação da dissertação, - “Qual é o potencial do uso de material

---

<sup>1</sup> La educación configura nuestra identidad. Hasta el desarrollo de la tecnología y los medios de comunicación de masas, las principales fuentes educativas eran la Familia y la escuela. Hoy la principal fuente educativa es la cultura visual, algo que permanece ajeno a la escuela y que muchas veces se consume cerca de la familia pero no con la familia. (ACASO, 2009,p.25)

audiovisual como recurso didático com crianças de idades entre os nove e doze anos do quarto ano de primária do colégio Construtores do Futuro, a respeito dos conteúdos da disciplina de história relacionados com a época pré-hispânica?”<sup>2</sup>. Poder-se-ia dizer que a proposta encaminhou-se em dois sentidos, o primeiro concentrou-se em realizar uma proposta metodológica introdutória a análise audiovisual que permite responder uma necessidade particular, neste caso o baixo rendimento acadêmico desde as temáticas propostas no conteúdo programático da aula em um contexto particular, e o segundo em reconhecer as potencialidades, dificuldades e fortalezas que resultavam deste processo antes, durante e depois do processo para reformular a metodologia e permitir uma leitura que pudesse ampliar-se nessa prática de ensino como para próximas práticas. Os dois sentidos estavam sempre trabalhando em conjunto, o que permitiu a realimentação durante o processo para conseguir cumprir os objetivos, os quais estavam divididos entre um objetivo geral -“ Descrever os processos dos estudantes do quarto ano primária do colégio Construtores do Futuro localizado em Bogotá, Colômbia na disciplina de história, no processo da implementação do material audiovisual como recurso didático, para identificar o potencial do uso de dito material como recurso didático, para ser implementados posteriormente na estratégia metodológica da área de história”. E três objetivos específicos:

- Analisar a população de estudantes ao que dirige-se a pesquisa, com o fim de selecionar o material audiovisual adequado desde seu contexto e suas próprias necessidades.
- Estabelecer diferenças nos resultados do uso do material audiovisual como recurso didático e os resultados prévios dos estudantes na disciplina de história, com o fim de realizar uma comparação que permita identificar mudanças significativas no processo de ensino da disciplina.
- Reconhecer dificuldades e fortalezas nos processos de implementação do material audiovisual como recurso didático com o propósito de gerar um referente para criar futuras propostas metodológicas as quais levem em conta o material audiovisual e os meios audiovisuais como recurso didático.

Entende-se que o audiovisual apresenta-se como recurso didático que faz parte da cultura visual na qual os estudantes encontram-se inseridos também, e que chega a cumprir um papel ativo na modificação da estratégia metodológica que o docente propõe na aula, deixando de lado a concepção de que o material audiovisual que apresenta-se aos estudantes pudesse ser um simples objeto instrumental que não muda de forma significativa os processos de aprendizagem dos alunos e as relações do ensino na formação escolar e seu contexto cotidiano o qual encontra-se inseridos fora da escola.

---

<sup>2</sup> ¿Cuál es el potencial del uso de material audiovisual como recurso didático con niños de edades entre los 9 y los 12 años de cuarto grado de primaria del Colegio Constructores del Futuro, respecto a los contenidos del área de historia relacionados con la época prehispánica? ARIZA, 2015,p.17.

## A CULTURA VISUAL: A CULTURA VISUAL NA EDUCAÇÃO

A cultura visual é um tópico que convoca pedagogos e estudiosos da educação como Kerry Freedman, Fernando Hernández e Maria Acaso a pensar o papel da educação e particularmente o papel da educação artística no ensino da cultura visual, entendida por Acaso como:

O conjunto de objetos, experiências e representações a partir dos que geramos significado a través do linguagem visual que faz parte de nossa vida cotidiana. São todas aquelas coisas que pueblan nossa experiência do dia a dia que estão construídas a través do linguagem visual e que nunca antes ninguém ocupou-se de estudar: as cerâmicas que pueblan as estanterias de nossas casas, as fotografias do jornal esportivo e do coração, os cromos que intercambiam as crianças e adolescentes, os vídeo games, a pornografía, a barbie [...] dentro do termo incluem-se as representações visuais comerciais e dedicadas ao entretenimento, as imagens com fins recreativos ou de ócio, é dizer as que mais contato tem com nós [...] A cultura visual é, por tanto, quase todo o que me rodeia.<sup>3</sup> (2009,p.161)

Se bem Acaso direciona o ensino da cultura visual desde a educação artística por sua proximidade com o estudo do visual, a proposta não se reduz unicamente à área artística. Ou seja, esta não é a única área desde onde pode-se analisar e estudar a cultura visual, senão que “trata-se de uma perspectiva que tem intenção de estabelecer nexos entre problemas, lugares e tempos” (HERNÁNDEZ, 2007, p.58)<sup>4</sup>, para replantear as concepções unidireccionais dos enfoques nas disciplinas e os recursos e propostas da prática docente. Assim o papel do docente independentemente da área desde onde seja abordada a cultura visual, é fazer possível um espaço de encontro que permita o diálogo entre diversas disciplinas e recursos distantes uns de outros. Neste caso o audiovisual como recurso didático permite uma leitura visual que se complementa com outros recursos didáticos para chegar a compreender um tema em particular.

No caso particular desta pesquisa o docente se especializou em ensino da área artística, porem realiza práticas de ensino na área de história. No entanto, a partir dos conhecimentos da área artística e a leitura visual, propõe o desafio de articular uma metodologia que quebre a unidireccionalidade dos métodos e os enfoques, mas que se adeque ao contexto dos estudantes e os conteúdos da aula, ressaltando assim, também a necessidade da reconsideração do currículo.

### PROPOSTA DE MARIA ACASO PARA UMA DESCONSTRUÇÃO DE UMA REPRESENTAÇÃO VISUAL

A seguinte proposta elaborada por Acaso para desconstruir uma representação visual, obedece a ideia de entender o visual como um texto, que é também um artefato cultural que contém informação e que é interpretado pelo leitor. No livro a autora propõe

<sup>3</sup> Tradução minha.

<sup>4</sup> Tradução minha.



duas metodologias, porém consideraremos aqui a mais pertinente para o presente trabalho.

Esta proposta de Acaso referenciada no livro “La educación artística no son manualidades” (2009), é um pressuposto que abre um panorama para a posterior proposta de uma metodologia própria de desconstrução da imagem visual, ou como pretende Acaso com o texto visual, para os estudantes do presente projeto.

“Proposta de sistema de análise por desconstrução, plano de compreensão de representações visuais”. (ACASO, 2009, p.145).

1. Primeiro passo: classificação do produto visual.
  - 1.1 Classificação por meio
  - 1.2 Classificação por função
2. Segundo passo: estudo do conteúdo
  - 2.1 Análise preiconográfico
    - dos elementos narrativos
    - das ferramentas do linguagem visual
  - 2.2 Análise iconográfico
    - punctum
    - dos elementos narrativos
    - das ferramentas do linguagem visual
  - 2.3 Fundido
3. Terceiro passo: estudo do contexto
  - 3.1 Autor ou autores
  - 3.2 Lugares
  - 3.3 Momentos
4. Quarto passo: enunciação
  - 4.1 Mensagem manifesto
  - 4.2 Mensagem Latente

## PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E METODOLOGIA

A partir da anterior proposta de Acaso e o diagnóstico prévio da população de estudantes que deu como resultado a classificação de uma série de fortalezas que se caracteriza pela boa disposição dos estudantes para o trabalho em equipe assim como a boa disposição para o trabalho com os novos recursos didáticos, como o aspecto importante em quanto aos recursos em que o colégio possuía, os recursos tecnológicos e bibliográficos, suficientes e necessários para o desenvolvimento da proposta. Também identificou-se algumas dificuldades que os estudantes apresentavam deficiências na argumentação verbal dos conceitos ou tópicos da disciplina, assim como a escassa participação individual que permitisse um aporte no desenvolvimento

da disciplina assim como outros aspectos referentes a esgotamento com os recursos didáticos tradicionais e a falta de inovação metodológica por parte dos docentes, situação que se dava não só com relação a disciplina de história. Identificou-se também uma série de oportunidades: os estudantes tinham acesso a diversos materiais de consulta, nenhum estudante apresentou algum tipo de problema cognitivo ou físico, que impedisse assistir as aulas e interromper seu processo de estudo, como também o interesse pelos tópicos da aula.

Destaca-se também, que a metodologia da pesquisa se classificou no modelo da investigação, ação onde o pesquisador – neste caso pesquisador e docente – é sujeito que participa ativamente do processo educativo com os estudantes, aprofundando na compreensão do contexto para identificação de problemáticas e a implementação de metodologias para sua resolução que levam em consideração o sujeito e o envolvimento ativo e participativo em conjunto do docente com os estudantes.

Portanto, considerando-se o anterior, se propõe uma metodologia que esteja em concordância com os objetivos da pesquisa, levando em conta que o material audiovisual seja tomado como recurso didático, de apoio para conseguir cumprir as metas propostas no currículo da área de história, o que quer dizer que não há pretensão alguma em que os estudantes sejam especialistas na análise de filmes, mas que o olhar seja crítico e questione-se pelas representações do audiovisual apresentadas em relação a seu contexto e aos tópicos propostos pelo docente no planejamento curricular.

1. Fase um: seleção do material audiovisual.
  - 1.1 Classificação segundo o contexto.
  - 1.2 Pertinência teórica do material
2. Fase dois: apresentação do material e análise do conteúdo pôr os estudantes e docente.
  - 2.1 Tópicos
  - 2.2 Lugares e personagens enunciados
  - 2.3 Relação com conhecimentos prévios
3. Fase três: pesquisa noutras fontes bibliográficas por parte dos estudantes.
  - 3.1 Livros.
  - 3.2 Conteúdo online
4. Fase quatro: re visualização do material audiovisual
  - 4.1 Comparação do mensagem manifesto no audiovisual apresentado, respeito à informação achada em outras fontes bibliográficas.
  - 4.2 Socialização, contextualização temática.
5. Fase cinco: abordagem de atividade em aula.
  - 5.1 Contextualização por parte do docente, trabalho em grupo em uma atividade de criação de conto, obra de teatro, historieta, exposição

ou noticiário.

5.2 Desenvolvimento

5.3 Socialização grupal

5.4 Avaliação: feita pelo próprio estudante, o grupo, os demais colegas e o docente tomando em consideração o próprio processo para uma valoração crítica e autocrítica do processo por acima dos conteúdos. (ARIZA, 2015, p. 65)

## PROPOSTA EM ANDAMENTO

O projeto enfoca-se no processo de ensino das metas específicas propostas para aula de história - 1. O estudante reconhece os fatores que deram origem ao povoamento da zona andina da Colômbia. 2. Identifica os principais lugares indígenas da Colômbia e sua importância na época pré-colombiana. 3. O estudante reconhece aspectos da cultura Tayrona como o comércio, sua organização política e sua economia. 4. Estabelece aspectos da cultura Muisca como o comércio, economia, sua organização política e seus costumes- os quais surgem a partir de quatro temáticas principais: 1. Os primeiros habitantes do território Colombiano. 2. O rol da cultura Tayrona e Muisca na época pré-colombiana. 3. Aspectos da cultura Tayrona. 4. Aspectos da cultura Muisca. Baseado nisso plantou-se a abordagem destes tópicos com o documentário “Las tierras del oro” (COOPER, 2013), e o curtametragem “El último zaque” (YAYA, 2011), tomando em consideração aspectos do contexto de estudantes como a idade, pertinência das imagens com o contexto de aprendizagem e a capacidade de leitura, o tempo a decorrer e a relação com as outras fontes bibliográficas que consultam-se antes e depois.

O projeto teve uma duração de nove sessões, em duas delas realizou-se a mostra do documentário e curta metragem, nas quais permitiu um diálogo primeiro entre docente e estudantes, para realizar uma leitura inicial dos contextos que enunciavam-se para passar a terceira etapa de revisão bibliográfica complementar no que se fez uma socialização e leitura com o grupo dos pontos mais destacáveis, assim como o destaque de dúvidas, perguntas e vazios. As etapas aconteceram levando em conta a ordem dos tópicos e logros como também etapas de análise, avaliação e socialização.

Na quarta fase se realizou- uma segunda mostra dos filmes que permitiu analisar as imagens representadas e os conteúdos em relação a bibliografia complementar revisada, para passar à fase cinco de abordagem de atividade grupal que inclui: contextualização, desenvolvimento, socialização e avaliação.

Foi proposto um cronograma de desenvolvimento que foi-se modificando por cada sessão finalizada, cada sessão se dividiu por etapas: sensibilização, atividade, socialização ou diálogo, esclarecimentos de dúvidas e avaliação. Dependendo da

aplicação de duas ou mais etapas, pelo tipo de sessão e o uso de diversos recursos.

Sessão um: diagnóstico sobre estado de compreensão dos conceitos com relação as características específicas da cultura Tayrona e Muisca, abordados no bimestre anterior. Identificando, assim, dificuldades e pontos fortes mediante atividades de compreensão, perguntas abertas e atividade em grupo.

Sessão dois: sensibilização. Realizou-se uma introdução à metodologia com os filmes como recurso didático auxiliar. Aplicou-se a primeira mostra do curta metragem “El último zaque”, e posteriormente uma observação das primeiras impressões com o conteúdo do filme mediante uma socialização em grupo.

Sessão três: desenvolvimento. Seguimento da temática da segunda sessão, socialização e questionamentos com pergunta aberta que complementavam-se com o diálogo do docente. Revisão bibliográfica e consulta por parte dos estudantes, apontes, resumos, desenhos e diálogo em grupo para destaque de pontos e esclarecimento de dúvidas.

Sessão quatro: Desenvolvimento. Socialização dos conceitos consultados na aula anterior destacando características da cultura Muisca seguido por uma segunda mostra do curta metragem “El último zaque”. Leitura visual destacando a partir da comparação com a bibliografia consultada, os modos de representação dos personagens, localização temporal- histórica, localização geográfica, as figuras do vilão e herói, os aspectos culturais percebidos e as diferenças com outras culturas Colombianas e o contexto atual dos estudantes.

Sessão cinco: Socialização: Criação e apresentação em grupo, sobre os aspectos da cultura Muisca através de atividade em grupo: exposição, criação de conto, representação teatral. Explicação e contextualização para reforçar os aspectos da cultura Muisca vistos na aula anterior por parte do docente. Avaliação.

Sessão seis: Introdução de aspectos da cultura Tayrona. Mostra do documentário “Las tierras del oro.”

Sessão sete: Desenvolvimento: Finalização de mostra do documentário. Socialização e destaque da cultura Tayrona; modos de representação dos personagens, localização temporal- histórica, localização geográfica, os aspectos culturais percebidos e as diferenças com outras culturas Colombianas, especialmente com a cultura Muisca. Perguntas abertas. Leitura comparada entre as aproximações, as culturas feito no curta metragem “El último zaque” e o documentário “Las tierras del oro”. Proposta de atividade por equipes: escritura de roteiro e criação de noticiário Muisca. Trabalho independente por estudante na escritura de um resumo curto dos aspectos da cultura Musica trabalhados em sessões passadas.

Sessão oito: Explicação de atividade. Divisão de noticiário por temáticas, objetivando que cada equipe aborde distintos aspectos dos Muisca. Atribuição de funções por estudante, na escritura do roteiro. Trabalho individual em casa por parte dos estudantes.

Sessão nove: Sessão final. Apresentação do noticiário. Diálogo em grupo e

conclusões finais destacando aspectos gerais no uso do recurso do audiovisual assim como a participação em relação ao conteúdo por parte dos estudantes e o docente. Auto avaliação e aspectos a destacar em outras propostas de aula.

Na reflexão e análise das sessões, evidenciou-se que para que o material audiovisual tivesse uma incidência significativa se precisava uma complementação permanente com outros recursos didáticos às vezes direcionado pelo docente. O discurso do filme complementava-se com a análise de outras fontes bibliográficas que geravam perguntas relacionadas às temáticas e conceitos da cultura Muisca e Tayrona que se debatiam individualmente ou em grupo mediante as distintas atividades de aula.

A análise das representações visuais no curta-metragem e documentário estava direcionado na interpretação dos modos em que se representavam alguns dos aspectos de cada cultura complementada pela segunda consulta bibliográfica. O desafio do docente foi direcionar e acompanhar a leitura analítica das representações, destacando aspectos da colonização desde o lugar religioso, cosmológico, práticas sociais e costumes culturais entre as duas culturas sem chegar a juízos de valor ou morais, mas que permitissem ao estudante questionar-se sobre aquilo que estava sendo dito pela imagem audiovisual e às outras fontes bibliográficas para chegar às conclusões preliminares. Assim quando se propor uma série de atividades em grupo e individuais, se realiza um processo de avaliação que tem a ver com o desenvolvimento oral e escrito na exposição e capacidade de relacionar os conceitos para argumentar uma série de fatores de mudanças das culturas, evidenciando os vazios, confusões e fortalezas; a fim de priorizar o processo e avaliação qualitativa sobre avaliação por nota.

Ao considerar o audiovisual como recurso didático complementar para o alcance das metas propostas na disciplina, destacam-se aspectos diferenciadores com relação aos resultados dos bimestres anteriores, onde priorizou-se o uso de recursos didáticos e metodologia tradicional. O audiovisual como recurso didático transformou as dinâmicas da aula e obrigou a adoção de uma metodologia mais ativa a qual possibilita, ao estudante, o diálogo e a reinterpretação de tópicos e conceitos da aula, a partir do mesmo audiovisual; mas este último em constante relação de diálogo com outras fontes bibliográficas. Assim, o consenso face a leitura e interpretação dos significados visuais de um filme, documentário ou curta-metragem permitem debates entre os mesmos estudantes e o docente que complementam-se com uma leitura comparativa com outras fontes, ampliando às possibilidades e capacidades argumentativas. Considera-se, assim, algumas fortalezas e debilidades com relação ao uso do material audiovisual nesta análise de caso assim como algumas considerações finais para próximas propostas e intervenções.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste caso ao implementar material como recurso didático foi indispensável

propor desde a mesma metodologia para obter um diálogo com o contexto escolar, os conteúdos e os outros recursos didáticos que já haviam sido empregados, tentando uma complementação que nutrisse o processo de ensino, pois apresentar o material audiovisual por si mesmo, sem ter uma relação com o resto de recursos didáticos, não quer dizer necessariamente que se realize uma compreensão nem interpretação analítica dos conteúdos correndo o risco de que se compreendessem o novo recurso como um objeto de ócio e não de estudo. A inter-relação entre conteúdo, metodologia e recursos didáticos permitem ao docente e estudantes, direcionar o processo de ensino e aprendizagem de forma interpretativa e analítica.

Ao levar em consideração, um tipo de material audiovisual específico para implementar no processo de ensino, foi imprescindível desenvolver um planejamento de aula que dialogou com o contexto, sendo suficientemente flexível para enfrentar os desafios que surgiam.

Portanto, foi necessário uma integração entre às capacidades dos meios audiovisuais, os espaços e a estratégia metodológica nos que incluem-se um plano geral de trabalho por sessão, uma motivação, perguntas e respostas abertas no transcurso da aula; atividades em equipe que permitissem o intercâmbio de ideias na geração de sentido à respeito dos conteúdos, e a avaliação e controle permanente do audiovisual em relação com os outros recursos didáticos, assim como desde sua própria determinação.

O papel do docente neste caso, tenta-se focar no acompanhamento ativo do processo de ensino propondo as atividades e direcionando o processo em conjunto com os estudantes. A partir das próprias necessidades que foram surgindo, no caso da avaliação, levou-se em conta majoritariamente o processo e desenvolvimento de cada um dos estudantes. Assim no caso da criação do noticiário enfatizou-se o papel ativo e o desenvolvimento dos conceitos, a partir da apresentação em equipe, valorizando a capacidade interpretativa, analítica e argumentativa. O que consideramos um aspecto dos mais relevantes na pesquisa foi que o material audiovisual proposto, desde o modelo metodológico; permitiu compreender uma forma de geração de sentido no estudante em concomitância com seu contexto e o conteúdo, trocando o sentido da aula e o processo de ensino. Repercutindo, assim, de forma positiva nos resultados. Ao introduzir, porém, uma leitura de imagem audiovisual, apresenta-se não só como recurso no processo de ensino; mas também, como lugar de encontro de análise e interpretação do próprio contexto do estudante.

## REFERÊNCIAS

ACASO, M. **La educación artística no son manualidades**. Madrid: La catarata. 2009

APARICI, R., & MATILLA GARCÍA, A. **Imagen, video y educación**. Madrid: Fondo de Cultura Economica de España. 1989

ARIZA, M. **El medio audiovisual, otro recurso para aprender historia en primaria.** Bogotá. 2015.

COOPER, J. (Dirección). **Lost Kingdoms of South America: Lands of Gold** [Filme]. Reino Unido. 2013

HERNÁNDEZ, F. **Las espigadoras de la cultura visual.** Barcelona: Octaedro. 2007

YAYA, D. (Dirección). **El Ultimo Zaque** [Filme]. Colombia.2011.

## ARTE E COMUNIDADE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

**Amanda Aguiar Ayres**

Universidade do Estado do Amazonas  
Manaus – Amazonas

**RESUMO:** O presente artigo propõe apresentar parte da experiência do projeto “Arte e Comunidade” da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O trabalho tem buscado viabilizar a integração entre as dimensões de: Ensino, Pesquisa e Extensão. E, assim, garantir que os discentes do curso de graduação vivenciem, em um momento previamente planejado de sua formação, práticas artísticas pautadas em metodologias de criação contemporâneas bem como reflexões teóricas junto à comunidade Colônia Antônio Aleixo (localizada na Zona Leste da cidade de Manaus). A proposta é composta por um amplo leque de discussões, olhares, metodologias e possibilidades. Contudo não temos a pretensão de esgotá-las agora. O objetivo principal é suscitar provocações que possibilitem abrir espaços de intercâmbio entre os diversos educadores (as), pesquisadores (as) e artistas presentes nesse importante momento histórico de encontro internacional/nacional realizado na Região Norte do Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte. Comunidade. Contemporaneidade.

**ABSTRACT:** This article aims to present part of the experience of the “Art and Community” of the Universidade do Estado do Amazonas (UEA). The work has sought to facilitate the integration of the dimensions of: Teaching, Research and Extension. And thus ensure that undergraduate course students to experience, in a previously planned moment of its formation, artistic practices based on contemporary creation methodologies and theoretical reflections by the Colônia Antônio Aleixo community (located in the East Zone of the city of Manaus). The proposal consists of a wide range of discussions, looks, methodologies and possibilities. However we do not intend to exhaust them now. The main objective is to raise provocations that allow open exchange of space between different educators, researchers and artists present this important historical moment of meeting international / national held in the North of Brasil.

**KEYWORDS:** Art. Community. Contemporaneity.

### 1 | COMPARTILHAMENTOS INICIAIS

O primeiro desafio que propomos assumir no trabalho desenvolvido no projeto “Arte e Comunidade” é a problematização dos saberes necessários a educação do futuro, já amplamente apresentados por Edgar Morin



(2011). Compreendemos que a educação precisa provocar a formação de uma humanidade com pensamentos abertos, escutas sensíveis, pessoas comprometidas com a transformação de si mesmas e do mundo. Nesse contexto, a escuta sensível propõe:

Um 'escutar/ver' que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude meditativa no sentido oriental do termo. A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para 'compreender do interior as atitudes e os comportamentos, os sistemas de ideias, de valores, de símbolos e de mitos [...] A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado [...] É preciso sem dúvida saber apreciar o 'lugar' diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar sua palavra ou sua capacidade 'criadora'. Mas a escuta sensível recusa-se a ser uma obsessão sociológica, fixando cada um em seu lugar e negando-lhe uma abertura para outros modos de existência, a não ser os impostos pelo papel e pelo status. Mas ainda a escuta sensível supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa no seu 'lugar', começemos por reconhecê-la em seu ser, na qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora (BARBIER, 2005, p.95-96).

As práticas pedagógicas adotadas pelo coletivo são fundamentadas nos princípios de solidariedade, ética e justiça social. Analisamos a importância de considerar as complexidades presentes na constituição natural do ser humano (físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico...) e sua relação com a sociedade (histórica, econômica, sociológica, religiosa...) que também se compõem por tessituras diversas. Assim, os emaranhados de complexidades presentes nas relações não podem ser apreendidos nas abordagens dos conhecimentos fragmentados, limitados a disciplinas isoladas e desintegradas dos princípios naturais constitutivos tanto dos seres humanos como da sociedade.

Ao partir dessas inquietações introdutórias buscamos trilhar novos caminhos, experimentar processos que questionem os condicionamentos impostos por uma estrutura impositiva, opressora e infértil. Para tanto, a primeira ação que propomos é "costurar". O projeto "Arte e Comunidade" se propõe a aventura de costurar as partes que foram fragmentadas do seu todo complexo natural, estabelecendo redes diversas de diálogo, como por exemplo: a) Ensino, pesquisa e extensão; b) Cursos (no momento histórico atual a parceria se realiza principalmente pelos cursos de teatro e música); c) Linguagens artísticas diferentes; d) Disciplinas (esperamos em um futuro próximo superar essa nomenclatura); e) Seres Humanos (docentes, discentes e moradores da comunidade); f) Instituições, entre outras.

Vale ressaltar que nem tudo são flores! Os desafios são enormes. Propor articulações que reverberam para além do modelo tecnicista tradicional é bastante dispendioso e exige uma constante atitude coletiva de resistência. Contudo ao valorizar os conhecimentos que os diferentes sujeitos trazem consigo em uma dimensão de costura ampla nos é permitido também deslumbrar a construção de saberes mais significativos. Estes nos estimulam a superar as diferentes dificuldades apresentadas

no caminho e oferecem o combustível necessário para seguir viagem. Ainda que o trabalho seja fundamentalmente composto por esse amplo contexto multidimensional, sugerimos um mergulho mais sistematizado no universo da sensibilização estética proposta pela linguagem teatral. Consideramos que ela já apresenta complexidades mais do que suficientes para aqui compartilhar. Contudo se o (a) leitor (a) embarcar verdadeiramente nas ideias apresentadas poderá observar a presença dos conceitos propostos por Morin (2011) ao longo de todo o nosso diálogo.

O Teatro, assim como as demais linguagens artísticas que se apresentam com estruturas complexas e multidimensionais, não flutua na superficialidade das questões que envolvem a sociedade. Ele mergulha com profundidade na realidade social vivenciada em cada momento histórico. E com a sua potencialidade sensível de metaforizar a vida busca provocar a construção de olhares poéticos interventivos. Contrapondo, assim, a imposição do pensamento único atribuído cotidianamente em nossa sociedade massificada. É por meio do compartilhamento desse olhar que Marina Henriques Coutinho compõe a sua inspiradora obra “A favela como palco e personagem”:

O cotidiano da cidade, contraditório e desigual, é propício ao surgimento de atitudes de rebeldia e inconformidade violenta, mas também aberto a ações criativas, ao surgimento de movimentos alternativos capazes de modificar o presente estado das coisas (COUTINHO, 2012, p.54).

Nesse contexto, nos propomos a despertar o olhar, a escuta, o olfato e o paladar para a reverberação de uma sinestésica poética nos espaços de resistência em que ocupamos. O discurso proferido pelos meios de comunicação de massa, e por consequência também pelo senso comum, estigmatizam as comunidades de periferia como o local da violência, do tráfico e da “bandidagem”. Contudo se nos atentarmos para outra perspectiva, mais reflexiva e orgânica, poderemos compreender a periferia como um território rico em expressividades artísticas e manifestações culturais.

Considerando esse contexto, vamos perpassar pelos seguintes tópicos nesse trabalho: A pedagogia do teatro, O Teatro Comunitário, A prática teatral, o Mestre-Encenador e as considerações em processo. No primeiro momento apresentamos o termo “Pedagogia do Teatro” e a sua importância ao assumir as especificidades que envolvem o teatro enquanto área de conhecimento. Em seguida relacionamos os diferentes conceitos que abarcam os trabalhos realizados no âmbito das comunidades e defendemos o posicionamento de que “Teatro Comunitário” é bem empregado as nossas especificidades. Ele contempla as ações, as reflexões e o contexto local em que o projeto se realiza. Na sequência, expomos a relevância do desenvolvimento de processos criativos na formação dos diferentes sujeitos, tanto na perspectiva dos discentes do curso de teatro como dos participantes do projeto no âmbito da comunidade. Indicamos ainda a discussão sobre o conceito de mestre-encenador proposto por Marcos Aurélio Martins Bulhões (2003) a fim de explicitar a concepção que orienta os experimentos laboratoriais dos processos criativos realizados no contexto

do projeto. E, por fim, pontuamos parte das reflexões desafiadoras que nos provocam e as análises contextuais que nos conforta como parte de uma rede colaborativa de sensibilidades poéticas.

## **2 | CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL: A PEDAGOGIA DO TEATRO E O TEATRO COMUNITÁRIO**

### **2.1 Pedagogia do teatro**

O projeto “Arte e Comunidade” propõe articular a prática artística, o desenvolvimento de processos criativos, a formação de espectadores e as diferentes possibilidades de construção de conhecimentos em um contexto pedagógico complexo. No campo da linguagem teatral pautamos o desenvolvimento de experiências que contemplam o acúmulo histórico sistematizado e orientado pela Pedagogia do Teatro. Koudela (2003) registra que o termo busca evitar a “camisa de força” gerada pela limitação dos conceitos de pedagogia, didática e metodologia, sedimentando a epistemologia da área de conhecimento no teatro. Dessa maneira, a expressão é utilizada em variados contextos.

Segundo a autora, a definição provoca não apenas ampliar o universo de pesquisa na área, mas incluir na discussão os mestres do teatro (encenadores, teóricos, dramaturgos) bem como inseri-los na história da cultura. A proposta foi impulsionada com o intuito de legitimar o teatro ligado a questões educacionais como área de conhecimento. A nomenclatura Pedagogia do Teatro abrange amplas dimensões que contemplam os nossos anseios nos desdobramentos propostos na relação entre comunidade e universidade no contexto da contemporaneidade.

### **2.2 Teatro comunitário**

No campo do teatro e comunidade destaca-se a relevância de incentivar a construção de pesquisas e processos artístico-pedagógicos criativos pautados na prática de colaboração social bem como no compartilhamento de conhecimentos sensíveis. Mas afinal, o que estamos nos referindo quando falamos em teatro comunitário?

Entende-se por teatro comunitário o teatro praticado nos bairros carentes, o teatro amador não subvencionado, o teatro espontâneo que surge embrionariamente em conjuntos habitacionais dos subúrbios, em favelas ou mesmo em igrejas de orientação progressista, tanto em pequenos como em grandes centros urbanos (LIGIÉRIO, 2003, p.20).

Existe uma diversidade de termos que conceituam a cena desenvolvida no âmbito da comunidade. A discussão é ampla e não pretendemos exauri-la aqui. Propomos

destacar objetivamente o universo de discussão que contextualiza parte das nossas reflexões teóricas e ações práticas. Conforme nos apresenta COUTINHO (2012) o termo teatro aplicado é apresentado como referencia internacional por ser abrangente e contemplar a diversidade de modalidades teatrais que se aplicam a contextos diversos como nas prisões, comunidades rurais, periferias, hospitais, entre outros.

O termo teatro aplicado assume, portanto, que diferentes categorias como teatro na educação, teatro na prisão ou teatro para o desenvolvimento não são áreas necessariamente separadas, mas um grupo de práticas que se interconectam, porque comungam os mesmos valores. É certo, porém, que antes de chegar a esta perspectiva mais unificadora, vários autores contribuíram com debates em torno de cada uma das categorias em questão (COUTINHO, 2012, p.96).

Consideramos a relevância do conceito em um aspecto mais amplo. Destacamos a importância política de agregar em um mesmo grande grupo representativo a cena teatral que atua com o intuito de dar voz ao silêncio das maiorias. Contudo reconhecemos também a importância de valorizar a singularidade das ações e reflexões que propomos. Como enfatiza COUTINHO (2012) o termo aplicado nos causa estranhamento no Brasil por historicamente nos remeter ao contexto da ditadura. Momento em que se pautavam as licenciaturas curtas por considerar que para as artes bastavam uma formação superficial já que o seu objetivo era a aplicação educacional. Nesse sentido, Marcia Pomeo Nogueira (2007) irá defender o uso da palavra Comunidade.

Para a autora é possível, ainda, compreender o teatro na comunidade em três vertentes distintas: Teatro para Comunidades, Teatro com Comunidades e Teatro por Comunidades. Na primeira o teatro é realizado por artistas para as comunidades sem reconhecer sua realidade, deixam sua “mensagem” sem se comprometer com um engajamento mais profundo junto à comunidade. No segundo reconhece-se a importância das especificidades de cada comunidade, existe uma investigação sobre a sua realidade, mas o objetivo é a montagem de uma obra teatral pelo grupo de artistas envolvidos. No terceiro há a inclusão das próprias pessoas da comunidade no processo de criação, em que o conteúdo e os modos de produção teatral são trabalhados com o intuito de refletir as questões da comunidade e fortalecê-la.

Em nossa experiência, inicialmente, optamos por utilizar o termo mais geral: Teatro Comunitário, conforme proposto por LIGÉRIO (2003), pois desenvolvemos uma mescla de propostas que envolvem tanto a formação dos discentes do curso de teatro da UEA como da comunidade envolvida. Ao propormos o desenvolvimento de processos criativos colaborativos todos os sujeitos envolvidos (discentes e comunidade) são criadores do processo. Assim, tanto as questões que provocam uns como outros estão na pauta, o que positivamente tem possibilitado estimular as diferentes habilidades, valorizar os desejos coletivos bem como viabilizar o intercâmbio de conhecimentos.

Por outro lado, temos realizado também oficinas que tem possibilitado aos discentes a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos estudados ao longo do curso de graduação de maneira sistematizada, refletindo sobre os objetivos dos conteúdos trabalhados e sua organização em uma prática artístico-pedagógica

direcionada. Segundo TELLES:

Caracterizada como uma ação pedagógica ativista, onde o professor/oficineiro direciona as atividades de forma a estabelecer um exercício dialético entre o seu conhecimento e o que os participantes trazem de seu universo sócio-cultural. Nesta medida a oficina torna-se um momento de experimentar, refletir e elaborar um conhecimento das convenções teatrais, buscando instrumentalizar os participantes de um conhecimento teatral básico, incentivando-os a desenvolver uma maior percepção da comunidade onde atuam, vivência de uma atividade artística que permite uma ampliação de suas capacidades expressivas e consciência do grupo (TELLES, 2004, p.26).

Reconhecemos a fundamental importância da troca de experiência entre os diferentes participantes que se mantêm em constante processo de ação-reflexão-ação (princípios básicos da pesquisa-ação). De modo a viabilizar a construção de conhecimentos em um movimento espiralado que se amplia a cada nova experimentação.

Nesse contexto, não poderíamos deixar de reconhecer também a importância da formação de espectadores. Assim, propomos a fruição de obras teatrais bem como o seu processo de mediação. Segundo DESGRANGES (2006) precisamos afirmar a relevância da formação dos espectadores a considerar que a análise da obra teatral não é um talento natural, mas sim uma conquista cultural. Nesse trajeto tem sido possível sensibilizar a comunidade para os diferentes conhecimentos que abrangem o arcabouço proposto em um espetáculo de teatro composto por símbolos, signos, cores, formas, texturas, poesias, desdobramentos e reflexões.

Assim, tanto os processos de montagem – e a compreensão dos diferentes núcleos que a compõe: atuação, figurino, cenografia, maquiagem, iluminação, sonoplastia, entre outros - como a oportunidade de fruição de obras teatrais compõe uma proposta singular complexa que mescla um pouco de cada um dos conceitos apresentados por NOGUEIRA (2007): teatro para-com-por comunidades. Nesse sentido, reconhecemos também a importância política da afirmação do termo Teatro Aplicado como uma estratégia de resistência. Contudo nos sentimos contemplados nos diferentes agrupamentos, mas também marcamos a presença de nossas singularidades. Estamos em processo de experimentação, pesquisa e criação. É possível que em um futuro próximo possamos definir um termo que contemple as especificidades do contexto brasileiro, do norte do país, manauara, de um teatro interventivo que propomos para-de-com-por e re-com-por um coletivo de sujeitos híbridos que criam e re-criam suas metodologias e obras artísticas.

### **31 A PRÁTICA TEATRAL: PARTE DOS CONCEITOS QUE ENVOLVEM O TRABALHO COM OS DISCENTES DA UEA E A COMUNIDADE**

O contato com a prática teatral e o desenvolvimento de processos criativos

colaborativos possibilita valorizar os conhecimentos dos sujeitos envolvidos bem como oportunizar a construção de novos saberes reformulados por meio do diálogo e intercâmbio de experiências. Nesse sentido, a própria definição atribuída à prática teatral no Dicionário de Teatro por Pavis (2005) orienta as nossas ações:

A prática teatral é o trabalho coletivo e produtivo dos diferentes praticantes do teatro (ator, cenógrafo, encenador, iluminador e etc.) Supõe-se que a neutralidade da palavra sirva para prevenir contra a idealização dos processos da 'criação poética' (PASSERON, 1996), salientando-se o fazer coletivo dos enunciadores da cena. (PAVIS, 2005, p. 303-304).

Compreendemos que a poética considera todos os elementos necessários no desenvolvimento de um processo criativo: as etapas metodológicas, de composição, as técnicas utilizadas, as condições de realização, os sujeitos realizadores e os receptores da obra (PASSERON, 2004).

É nesse sentido que o projeto propõe buscar junto a todo o grupo envolvido caminhos que facilitem a realização de processos criativos. Explicitar a metodologia aplicada tendo por objetivo torná-la possível, ou seja, realizável pelos sujeitos que propõem executá-la. Reconhecemos que cada processo de criação é único e depende do diálogo, desejos e escolhas do grupo que o realizará.

Enfatizamos a importância dos diferentes processos de formação (tanto no campo formal como não formal) contemplar e estimular a criação dos sujeitos. As habilidades criativas, em nosso ponto de vista, estão mais relacionadas ao acesso às etapas e ferramentas que possibilitam o desenvolvimento criador do que a um “talento” natural de apenas alguns sujeitos especiais. Todo ser humano possui potencial criador; o que diferencia um do outro é a experiência de vida e o acesso aos estímulos necessários que lhe devem ser oferecidos ao longo da sua formação.

Boal (2009) contribui com a construção do nosso argumento ao afirmar que a “castração estética” vulnerabiliza o sujeito ante a possibilidade de exercer a sua cidadania e fragiliza a absorção das mensagens impostas pelos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, além de não ter condições de expressar o seu pensamento, de criar e produzir esse sujeito apresenta maior dificuldade também de refletir criticamente sobre as mensagens e imposições diárias difundidas pela classe dominante.

Apesquisadora Maria Beatriz de Medeiros (2005) também colabora com a reflexão ao enfatizar que o sensibilizar para a aisthesis (palavra grega que, de maneira bastante sintética, quer dizer percepção pelos sentidos) torna o sujeito mais vivo e fluido para a contínua transformação e análise do ambiente cotidiano, contribuindo para a sua capacidade crítica e, principalmente, para o potencial criador de mais prazer estético. Para ela, o “estar atento à estética, como alerta constante, é o contrário da devastação gerada pela homogeneização dos meios de informação de massa, é a possibilidade de sobrevivência das singularidades” (MEDEIROS, 2005, p. 97).

Boal (2009) enfatiza ainda que “o pensamento sensível é arma de poder”, quem o tem domina. Por essa razão os opressores se impõem na dominação dos meios de

comunicação de massa, espaço no qual circula o pensamento autoritário e manipulador. Nessa perspectiva, se apresenta a importância de produzirmos os nossos próprios processos de criação, bem como oferecer as ferramentas necessárias para que a formação dos diferentes sujeitos contemple essa dimensão:

O produto artístico – obra de arte – deve ser capaz de despertar ideias, emoções e pensamentos semelhantes aos que levaram o artista à sua criação. O processo estético desenvolve nossas capacidades perceptivas e criativas atrofiadas, aumenta o nosso poder de metaforizar a realidade. Somos todos artistas, mas poucos exercem suas capacidades. Há que fazê-lo! Não podemos ser apenas consumidores de obras alheias porque elas nos trazem seus pensamentos, não os nossos; suas formas de compreender o mundo, não a nossa. Seus desejos, não os nossos. Elas podem nos enriquecer; mais ricos seremos produzindo, nós também, a nossa arte, estabelecendo, assim, o diálogo (BOAL, 2009, 119).

A nossa prática artística e pedagógica propõe também a relação com os estímulos propostos por Freire (1981), que nos orienta no sentido de compreender que existir é um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se. Ao destacar os seres humanos, como sujeitos da práxis, ao impregnar o mundo com sua “presença criadora”, deixam nele marcas de seu trabalho.

Propomos, assim, estimular a formação de sujeitos criadores de pensamento sensível, de obras de arte, de reflexão, de políticas entre muitas outras dimensões complexas que os compõem enquanto pessoas do/para/com o mundo. O potencial criador dos seres humanos precisa ser estimulado para que eles exerçam, de maneira autônoma, seus potenciais naturais de produção de conhecimento próprio, autêntico e singular.

Contrapõe-se, deste modo, à estrutura de homogeneização (MEDEIROS, 2005), à massificação (BOAL, 2009) e à de imposição de slogans domesticadores presentes na sociedade (FREIRE, 1981).

Assim, salientamos a fundamental importância de contemplar, na formação dos diferentes sujeitos envolvidos no projeto o exercício de construção de processos criativos. Ao proporcionar à ampliação do acesso a prática, acreditamos contribuir no desenvolvimento de competências necessárias ao cidadão que reflete, participa e interfere criticamente na sociedade em que está inserido.

#### **4 | A CONCEPÇÃO DE MESTRE-ENCENADOR: A ORGANICIDADE DAS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS RELACIONADAS AO PROCESSO DE CRIAÇÃO**

Entre outras experiências, tomamos como inspiração os fundamentos do Laboratório de Encenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

## e as reflexões do professor Marcos Bulhões Martins:

O professor de teatro deve saber encenar. Se o grupo de alunos tiver a necessidade de se expressar cenicamente para um público, o professor deve saber orientá-lo desde a definição do tema e do tipo de linguagem estética a ser adotada, até o acontecimento teatral. Portanto, durante a sua formação, o professor deve passar necessariamente pela experiência de condução de um ou mais processos de encenação, tendo a oportunidade de refletir a sua prática tanto de encenadores que fundamentam a cena contemporânea quanto de autores do ensino do teatro (MARTINS, 2003, p. 41).

Nesse contexto, avaliamos que o futuro pesquisador-professor-artista de teatro deve desenvolver tanto a sua competência pedagógica como a artística. Desse modo, os campos se apresentam como complementares e relacionais, já que para estimular o aprendizado do fazer teatral é primordial que esse profissional possua propriedade metodológica que proporcione a socialização da linguagem. Nesse sentido, a sua formação deve contemplar a prática e a reflexão dos procedimentos de elaboração do discurso cênico com o intuito de oportunizar a condução de processos criativos.

Destacamos a preocupação de articular o discurso cênico proposto com os desejos estéticos do grupo. O resultado do trabalho se apresenta como um processo de pesquisa, diálogo e compartilhamento entre todos os participantes envolvidos. Tendo em vista esse amplo universo de competências desejáveis aos profissionais do teatro nos apropriamos do conceito de mestre-encenador proposto por Martins (2003, p. 44):

O desenvolvimento do conceito de mestre-encenador é fundamental em nossa abordagem, pois ilumina o perfil do profissional para cuja prática e formação pretendemos contribuir, trata-se de uma tradução para o termo *metteur-en-scène-pédagogue*. Evitamos expressões como diretor-professor, diretor-pedagogo, professor-diretor, que em língua portuguesa soam por demais diretivos. O objetivo do mestre-encenador é o exercício de uma didática não depositária, no sentido atribuído por Paulo Freire: partir do respeito ao universo do grupo, estimulando a apreensão de novos enfoques e práticas, pois é através do diálogo que o indivíduo constrói o conhecimento e avalia o seu aprendizado.

Martins (2003) argumenta ainda que a perspectiva do estudante e do professor como sujeitos pesquisadores tem seu fundamento teatral em discursos de diversos encenadores, como, por exemplo, Bertold Brecht e Peter Brook, ao afirmar que o encenador não deve trabalhar no ensaio a submissão daquilo que já se encontra previamente definido, mas com a experimentação de diferentes possibilidades de arranjos e configurações das cenas, ou seja, em um processo de percepção dos materiais (falas, expressões, gestos, discursos...) disponibilizados pelo grupo e estímulo à criação de novos elementos.

Ao mestre-encenador cabe descartar as escolhas fáceis e provocar as crises que possibilitem novas descobertas, sem receio de reconhecer que nem sempre conhece a solução de todos os problemas que surgem. Propor a reflexão e uma atuação propositiva por parte dos integrantes no processo de criação, bem como a utilização de estratégias que estimulem o exercício da diversidade de olhares presente no grupo,



motiva a busca por novas experiências, o interesse de pesquisa e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem dos participantes. Assim, nos apropriamos do termo mestre-encenador que, entre outros aspectos, propõe manter o caráter colaborativo do trabalho e o respeito ao grupo.

## **5 | CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO: OS DESAFIOS E AS MARAVILHAS DE SERMOS QUEM SOMOS**

O processo de provocar, refletir e questionar a ordem “natural” está imbuído na própria natureza do teatro. Nesse sentido, o Teatro Comunitário é atualmente reconhecido como uma área de pesquisa e destaque na cena contemporânea. COUTINHO (2012) destaca que com uma postura proativa a cultura da periferia tem ganhado espaço como uma das vertentes mais fortes de nossa tradição cultural. Contudo por não estar no nicho do teatro comercial nem reproduzir a narrativa única proposta pela classe dominante ela vem em um movimento lento, porém com avanços significativos, ganhando visibilidade em diferentes espaços, entre eles na academia.

Todo dia, o teatro encontra um lugar diferente para acontecer. Um fenômeno constatado aqui no Brasil e também em outras partes do mundo tem levado esta arte aos mais variados contextos e ampliado o seu acesso a diversos segmentos da população. Uma grande diversidade de práticas teatrais cruza a fronteira das salas convencionais do teatro comercial para alcançar e agir sob outras esferas, como em projetos comunitários realizados nas periferias e favelas das grandes cidades; em ações na área da educação não formal, fora dos muros das escolas; em programas em prol dos direitos humanos e da saúde; nas ações patrocinadas por empresas, pela igreja ou nos projetos das ONGs. Apesar de se tratar de um universo que se amplia com grande velocidade, a reflexão teórica e crítica sobre esse campo, entre nós, ainda é pouco sistematizada. Muito embora, recentemente, elas tenham começado a atrair a atenção do meio acadêmico e a despertar reflexões sobre o tema também aqui no Brasil (COUTINHO, 2012, P.85).

O projeto “Arte e Comunidade” assume o desafio e reconhece as dificuldades de atuar em uma tripla proposta de intervenção. A primeira se caracteriza pelo já exposto: viabilizar uma atuação junto a comunidades periféricas que pela própria estrutura geográfica da cidade a colocam “a margem” do convívio social. A segunda questão que nos exige uma postura de resistência é defender a importância da experimentação de práticas contemporâneas bem como a realização de processos criativos não comerciais, nada convencionais, com um público de não atores que encontram espaço no projeto para expressar as suas cores, formas, desejos e anseios.

A terceira é propor o entendimento que a organização da estrutura educacional tradicional não contempla as complexidades propostas na contemporaneidade. Da mesma maneira que a cena não pode se limitar a caixa preta do prédio teatral, a educação precisa ir além também da “grade curricular” que se “prende” a disciplinas isoladas que ao se arranjar em uma estrutura enrijecida não atende a complexidade

do conhecimento pertinente às linguagens artísticas que propomos trabalhar. Nesse sentido, mantemos as reflexões e ações em constantes atitudes de resistência compreendendo que a ordem natural das coisas, precisa ser questionada para que assim, possamos estabelecer algum tipo de transformação.

Na perspectiva do projeto, além de considerar os conhecimentos e as práticas artísticas realizadas no contexto da comunidade, propomos compreender a sua realidade. Ao contemplar as experiências acumuladas pelos diferentes sujeitos a ideia é refletir sobre as possíveis contribuições que a universidade pode oferecer ao ampliar as formas de acesso a experiências esteticamente sensíveis. Por outro lado, pauta-se a construção de pesquisas que venham contribuir também no processo de formação de profissionais preparados para realizar ações artísticas e educacionais interventivas condizentes com a realidade regional e o seu contexto atual.

Com mais de três anos de caminhada, o projeto tem se destacado pelos impactos positivos gerados tanto na construção de conhecimentos dos discentes do curso de teatro da UEA como da comunidade. Observamos que ao se engajarem na proposta do projeto os discentes têm se provocado a conquistar maturidade para dar continuidade às investigações no campo da educação, direção de atores, cenografia, figurino, iluminação, formas animadas, produção, entre outros. Identificamos ainda nos participantes uma disposição em compreender a importância do papel social da universidade pública de modo a promover uma atuação crítica perante a sociedade. Dessa maneira, propomos contribuir com o processo de formação de sujeitos estimulados pela curiosidade e desejo de descobrir. Pesquisadores inquietos motivados a experimentar e criar processos artísticos que contemplem a contextualização da realidade em que estão inseridos.

Por outro lado, as contribuições que o processo de intervenção fomenta na comunidade também são significativas. Os relatos da Educadora Social Comunitária que acompanha o projeto desde o seu surgimento são emocionantes, ela afirma que a experiência estética promovida pelas aulas oferecidas pelo projeto tem gerado muitas mudanças na vida dos sujeitos, entre elas a facilitação de uma rede de diálogo na comunidade que abrange as famílias, parceiros comunitários (ONGs, igrejas, voluntários) e escolas promovendo um envolvimento maior dos participantes. Incentivando ainda a ampliação da visão de mundo dos sujeitos envolvidos que, entre muitos outros aspectos interventivos, têm sido motivados a refletir, criar, sonhar e, assim, pensar caminhos para concretizar os seus planos futuros.

A experiência tem despertado ainda uma postura de autonomia nos participantes envolvidos que tem compartilhado os conhecimentos construídos no processo com outros sujeitos interessados no bairro onde moram. Nesse sentido, o projeto tem desenvolvido a capacitação de multiplicadores com o intuito de que a comunidade possa dar continuidade ao projeto, atendendo suas necessidades, anseios, objetivos e sonhos com autonomia. A expectativa é que o projeto possa atender uma nova comunidade bem como ampliar o seu campo de atuação. E assim, possibilitar

a construção de uma rede que promova o diálogo e a troca de experiências entre diferentes comunidades.

## REFERÊNCIAS

AYRES, Amanda Aguiar. **Processo criativo e atuação em telepresença na formação de professores de teatro**. Dissertação de Mestrado: Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

COUTINHO, Marina Henriques. **A favela como palco e personagem**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

DESGRANGES, Flavio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KOUDELA, Ingrid D. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **Hifens e reticências...** In: SANTANA, Arão P. (Coord.). SOUZA, Luís Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina C. **Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação**, São Luís: EDUFMA 2003.

LIGÉRO, Zeca. **Teatro a partir da Comunidade**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2003.

MARTINS, Marcos B. **O professor como mestre-encenador: os fundamentos do Laboratório de Encenação da UFRN**. In: SANTANA, Arão P. (Coord.). SOUZA, Luís Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina C. **Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação**. São Luís: UFMA, 2003. p. 41-59. MEDEIROS 2005.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis**. Chapecó: Argos, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. **Tentando definir o teatro na comunidade**. Anais da IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2007.

PASSERON, René. **A poética em questão**. Tradução: Sonia Taborda. Revista Porto Arte, v. 13, n. 21, mai. p. 11-15, 2004.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

TELLES, Narciso. **Teatro Comunitário: Ensino de Teatro e Cidadania**. In: MACHADO, Irley; TELLES, Narciso; MERISIO, Paulo; MEIRA, Renata B. (Orgs.) **Teatro, Ensino, Teoria e Prática**. Uberlândia: EDUFU, 2004, p. 19-28.

## ARTE NOS LIVROS DO PNLD PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

**Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama**

Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP  
– Univ. Estadual Paulista, Departamento de  
Educação  
Presidente Prudente - SP

**RESUMO:** A alfabetização linguística e alfabetização matemática recebem na atualidade grande atenção por parte dos teóricos que tratam dos conteúdos e das diretrizes dos componentes curriculares presentes na Educação Básica do país, porém, estudos recentes, apontam que o ensino de Arte em todos esses segmentos é fundamental para desenvolver o potencial crítico e criativo dos educandos. Nesse sentido, é importante conhecer e analisar os materiais didáticos que promovem e mediam os saberes dos alunos. No ano de 2016, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD agregou às coleções ofertadas o Livro Didático de Artes para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. Atento as premissas acima, esse texto visa apresentar as considerações parciais de um estudo em andamento sobre as propostas que tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores presentes nos livros didáticos direcionados para o ensino de Arte pelo PNLD, destinados ao Ensino Fundamental I.

O levantamento foi realizado nas três coleções aprovadas pelo PNLD, Coleção Projeto Presente, Coleção Porta Aberta, Coleção Ápis. No Guia do Livro Didático do PNLD/Arte do Ensino Fundamental I disponibilizado em versão digital, defende que a escola tem a obrigatoriedade e a responsabilidade de promover o ensino e aprendizagem em Arte. O estudo aqui relatado buscou compreender como é apresentado o ensino e aprendizagem das artes e se neles são contempladas as conceituações da “Abordagem Triangular” proposta por Ana Mae Barbosa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Arte, PNLD, Livro Didático.

**ABSTRACT:** Linguistic literacy and mathematical literacy are currently receiving a great deal of attention from theorists who deal with the contents and guidelines of the curricular components present in the Basic Education of the country. However, recent studies indicate that the teaching of Art in all these segments is fundamental for develop the critical and creative potential of learners. In this sense, it is important to know and analyze the didactic materials that promote and measure the students' knowledge. In 2016, the Programa Nacional do Livro Didático - PNLD added to the collections offered the Didactic Book of Arts for

the 4th and 5th years of Elementary School I. In view of the above premises, this text aims to present the partial considerations of a study in progress on the proposals that aim to subsidize the pedagogical work of the teachers present in the textbooks directed to the teaching of Art by the PNLD, destined to Elementary School I. The survey was carried out in the three collections approved by the PNLD, Coleção Projeto Presente, Coleção Porta Aberta, Coleção Ápis. In the Guide to the Textbook of the PNLD / Art of Elementary School I available in digital version, argues that the school has the obligation and responsibility to promote teaching and learning in Art. The study here reported sought to understand how the teaching and learning of the arts is presented and if they contemplate the concepts of the “Abordagem Triangular” proposed by Ana Mae Barbosa.

**KEYWORDS:** Art Teaching, PNLD, Didactic Book.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promulgada em 1961, estabeleceu a Educação como princípio constitucional brasileiro, sendo alterada em 1971 e acrescentada ao seu corpo a “Educação Artística” como prática educativa, sem cunho de disciplina escolar. Porém, em 1996, o Ensino de Artes foi incorporado à LDB como disciplina obrigatória da Educação Básica, com o intuito de promover o desenvolvimento cultural e estético dos estudantes para que manifestem suas subjetividades.

A partir da incorporação do Ensino de Arte como componente curricular nas escolas brasileiras foram surgindo vários questionamentos, desde as metodologias que deveriam ser aplicadas até os conteúdos que deveriam ser abordados. Com o objetivo de nortear a elaboração dos programas curriculares das escolas, contribuindo para a melhoria da prática docente, em 1997, o Ministério da Educação (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes às disciplinas que compõem o currículo escolar da rede pública e privada, de acordo com o nível de escolaridade dos estudantes, incluindo entre eles o PCN-Arte.

OPCN-Arte, documento que norteou o ensino de Arte, propõem que o conhecimento artístico deve transitar entre a produção, a fruição e a reflexão, e, atualmente, no documento recém aprovado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o processo de ensino e aprendizagem deverá articular seis dimensões do conhecimento, criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão como mecanismo de compreender as linguagens das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro estabelecendo desta forma os conteúdos necessários para a formação do conhecimento artístico nas escolas.

Sendo assim, ao longo de três décadas, as escolas se valeram de diferentes recursos para implementar as propostas do PCN - Arte. Essa foi uma trajetória marcada por equívocos, acertos e construções significativas, também foi marcada por

lutas para que os profissionais vinculados ao Ensino de Arte sejam reconhecidos e aceitos nas escolas. Ainda, foram décadas onde o debate sobre as metodologias e fundamentações teóricas que deveriam nortear a prática docente foram estruturando-se.

Entre as propostas, a que mais se destaca é a que foi elaborada pela educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa que estabeleceu reflexões significativas quando indicou que o conhecimento em Arte deve abordar: a história da Arte, a leitura da obra de Arte e o fazer artístico. Essa triangularidade foi denominada por Barbosa de “Abordagem Triangular” (BARBOSA e CUNHA, 2010). A proposta da triangularidade almeja efetivar o conhecimento de e sobre a Arte nas escolas.

A “Abordagem Triangular”, engloba vários pontos de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo como:

a) leitura da imagem, saber reconhecer os elementos constitutivos da visualidade (linha, ponto, figura fundo, textura, cores, entre outros elementos);

b) objeto ou campo de sentido da Arte: análise, interpretação e julgamento, a contextualização, que traz a obra para a realidade vivida pelos alunos e não tem a obrigatoriedade de limitar-se a biografia do artista ou a história da Arte, mas é importante esclarecer que também não são negadas quando estas se fazem necessárias para facilitar a análise da obra;

c) fazer artístico, espera-se proporcionar uma vivência e experiência durante toda a produção, tornando o processo de ensino e aprendizagem completo e significativo para os educandos, aplicando na prática os conceitos abordados durante a leitura e contextualização.

Nesse sentido, a triangularidade proposta por Barbosa fundamenta e amplia as propostas presentes do PCN-Arte: produção, fruição e reflexão.

Percorrendo a história do Ensino de Arte no país, observa-se que várias tentativas são efetivadas para sistematizar a Arte Educação nas escolas, FERRAZ e FUSARI (1999), no livro “Metodologia do Ensino de Arte” delineiam um perfil dessas propostas e metodologias.

No início do século XIX, durante o Brasil Imperial, o ensino de Arte foi estruturado a partir do ensino artístico (desenho) visando a uma preparação para o trabalho (operários). Em meados do século XX prevaleceram os princípios do liberalismo, com ênfase na liberdade e aptidões individuais, do positivismo, que valorizou o racionalismo pautando a educação pelo cientificismo. Surgiram também, propostas que priorizavam a experimentação psicológica e o livre fazer.

Após a criação e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, na década de 70, houve um período em que o caos, os conflitos e os tecnicismos no Ensino de Arte prevaleceram. A partir da década de 80, após a retomada de movimentos de organização de educadores, influenciados pelas associações de Arte Educadores, estabeleceu-se uma discussão e surgiram os primeiros cursos de pós-graduação voltados para a pesquisa em Arte.

Nesses cursos, os Arte Educadores se fortaleceram e divulgaram propostas fundamentadas teoricamente para ancorar o trabalho dos professores em salas de aulas. Ainda, segundo FERRAZ e FUSARI (1999), a luta e os movimentos para incluir a obrigatoriedade do Ensino de Arte nas escolas e na redação da Nova LDB, após a Constituição Brasileira de 1988, gerou a necessidade de produzir materiais para fundamentar essa disciplina.

Nas décadas seguintes surgiram novas propostas, geradas pelas investigações e experiências pedagógicas no campo da Arte, elaboradas, principalmente, nos cursos de pós-graduação, propondo inovações relativas a essa modalidade de ensino. Dentre essas contribuições a “Abordagem Triangular”, proposta por Ana Mae Barbosa, se destacou no cenário brasileiro.

Acompanhando essa evolução, os materiais didáticos referentes ao Ensino de Arte também se modificaram e adentraram as escolas. FERRAZ e SIQUEIRA (1987) relatam uma pesquisa realizada no livro “Arte-Educação. Vivência, experiência ou livro didático? ”

Para que pudéssemos discutir com mais propriedade o que vinha ocorrendo nas aulas de Educação Artística, enquanto associadas da AESP (Associação de arte-educadores do Estado de São Paulo) propusemos a realização de uma pesquisa com professores desta disciplina, que tinha por objetivo o levantamento de materiais e métodos de arte-educação, utilizados na rede de ensino estadual, municipal e nas escolas particulares da região da grande São Paulo para o 1º grau. (FERRAZ e SIQUEIRA, 1987, p. 12)

Ainda, nos dados levantados pelas autoras, é possível detectar duas informações relevantes:

HIPOTESE 2 – A maioria dos professores de Educação Artística NÃO ADOTA o livro didático.

Na amostra, esta hipótese também é confirmada:

71,5% dos professores não adotam LD.

28,5% dos professores adotam LD.

HIPOTESE 3 – A maioria dos professores não adota o livro didático, MAS O UTILIZA na preparação de suas aulas.

Na amostra, confirma-se esta hipótese, [...] (FERRAZ e SIQUEIRA, 1987, p. 26)

A pesquisa mencionada acima, confirma que a presença do Livro Didático destinado ao Ensino de Arte, acompanhou o desenvolvimento e adentramento dessa disciplina nas escolas e é visto como mecanismo para que ocorra uma prática sistematizada.

Nesta perspectiva, esse texto relata levantamentos nos materiais didáticos que promovem mediação entre os saberes trazidos pela comunidade e os saberes difundidos pela escola. Para colaborar com essa mediação o Governo Federal

implementou várias ações através do Ministério da Educação (MEC).

Dentre essas medidas, em 2016 foram enviados via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para as escolas públicas de Ensino Fundamental I de todo o país, as coleções selecionadas para serem escolhidas pelos professores. Esses livros visam subsidiar o trabalho pedagógico em sala de aula. Nessas coleções foram incluídos, pela primeira vez, livros destinados ao Ensino de Arte. A chegada nas escolas do livro didático para subsidiar o Ensino de Arte pode ser entendida como um alento para os educadores.

Assim, o presente texto pretende elaborar um estudo comparativo entre as argumentações presentes nos livros didáticos do PNLD para compreender o ensino de Arte, tendo como foco norteador a “Abordagem Triangular”. Para tanto, serão analisados livros distribuídos pelo PNLD que subsidiarão o Ensino de Arte no Ensino Fundamental I (2016 a 2018). Segundo o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no link Histórico, o PNLD foi iniciado em 1929 com outra denominação e é considerado como o programa de distribuição de livros mais antigo das escolas públicas brasileiras. O site aponta que, com o Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, o PNLD substituiu os planos anteriores, estruturando a base do programa atual:

Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (BRASIL, 2012)

Vale ressaltar que o Guia do Livro Didático do PNLD/Arte do Ensino Fundamental I disponibilizado em versão digital, defende que a “construção do conhecimento em Arte é um direito do(a) aluno(a)” (BRASIL, 2016, p.9), sinalizando que a escola tem a obrigatoriedade e a responsabilidade de fornecer o aprendizado.

Nesse sentido, no ano de 2016, o PNLD agregou às coleções ofertadas o Livro Didático de Artes para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I (EF-I). No entanto, o FEND, por considerar a importância de outros materiais didáticos distribuídos pelo MEC como, por exemplo, o Caderno de Formação 6 do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2005, optou por não oferecer o livro para o 1º, 2º e 3º anos do EF-I.



## 2 | ANÁLISE PARCIAL DOS LIVROS DIDÁTICOS

### Coleção Ápis

Publicada pela editora Ática, em 2016, no conjunto de livro da Coleção Ápis, o livro de Arte é de autoria da Arte-Educadora Eliana Pougy. O livro é dividido em unidades:

- Unidade 1 – A Arte é feita com o quê?

Trançando saberes entre Arte, Ciências e História

- Unidade 2 – Qual o papel da Arte na vida da gente

Trançando saberes entre Arte e Língua Portuguesa

- Unidade 3 – Por que os artistas fazem Arte?

Trançando saberes entre Arte, História, Geografia e Língua Portuguesa

- Unidade 4 – Afinal, o que é Arte?

Trançando saberes entre Arte, Matemática e Língua Portuguesa

- Ciclos de festejos (divididos em: Ciclo Carnavalesco, Ciclo Junino e Ciclo Natalino). Cada ciclo é subdividido em 2 temas que se subdividem em 2 subtemas e que tem o intuito de contribuir com a preservação do patrimônio cultural, por meio do contato com a cultura popular brasileira. Cada exemplar acompanha um CD.
- Biografia
- Bibliografia
- Indicações de sites

As unidades são abertas com uma imagem em páginas duplas trazendo um box com questionamentos sobre o que será estudado em todo o capítulo. Cada seção é aberta com o subtítulo “Bate-papo para começar” levantando questionamentos sobre o conhecimento prévio dos estudantes, fazendo com que o aluno traga suas experiências extraescolares para a sala de aula, “contextualizando”, com a temática proposta. Além das perguntas, as páginas apresentam imagens grandes e pequenas que devem ser acompanhadas e entendidas com a ajuda da página quatrocentos intitulada “Informações complementares para aberturas de capítulo”, tendo como proposta “a leitura da obra de Arte.”

Vale ressaltar que a coleção foi elaborada utilizando como referencial teórico a “Abordagem Triangular”, porém é chamada erroneamente de “metodologia”. Ana Mae Barbosa, em seu livro “Tópicos Utópicos”, justifica porque sua proposta não é uma metodologia, pois ela não propõe sequências metodológicas, mas um direcionamento teórico para o ensino de Arte. A partir deste livro, passou a denominar seu pensamento

por “Abordagem”. Como “Sugestões de Leitura” são citados nove livros de Ana Mae Barbosa, sendo que quatro deles compõem o referencial dessa pesquisa.

### **Coleção Porta Aberta**

Publicado pela Editora FTD, o livro de Arte é organizado por três autores, Solange Utuari, Pascoal Ferrari e Simone Luiz, cada um atua em diferentes áreas das linguagens das Artes.

A coleção é dividida em quatro unidades e toda elas trabalham com vertentes diferentes para compor o estudo de cada linguagem, divididos em seções e boxes que facilitam a compreensão dos assuntos propostos.

- UNIDADE 1 – Linguagem da Arte
- UNIDADE 2 –Arte se faz com o quê?
- UNIDADE 3 – De onde vêm as ideias?
- UNIDADE 4 – Em busca de mais aventuras.

Nas unidades, é perceptível a preocupação dos autores em apresentar produções de diferentes regiões do país e as diferentes materialidades utilizadas no decorrer dos tempos. Também é possível perceber que o livro demonstra preocupação com os processos criativos e sua temporalidade.

São apresentados como mediadores que auxiliam na compreensão das linguagens, personagens que caracterizam profissionais das respectivas áreas:

- Ana, uma bailarina que apresenta dicas sobre dança, fazendo referência à atriz e bailarina brasileira Ana Botafogo;
- Guto, personagem interessado por interpretação que tem um diário de bordo onde registra suas vivências, referenciando o cenógrafo brasileiro Guto Lacaz;
- Lobinho, músico que gosta de tocar instrumentos e cantar, referenciando o compositor Heitor Villa-Lobos;
- Anita, personagem com gosto por pintura e criações com cores fortes, faz referência à artista plástica Anita Malfatti.

O livro foi construído baseado em dois conceitos que interligam conhecimentos, ora promovendo conexões interdisciplinares que trabalham as linguagens da Arte dentro do currículo escolar, ora promovendo a transdisciplinaridade, o que permite aos educandos transitarem em temas transversais.

Como estudo sobre a história do Ensino de Arte no Brasil apresentam a “Abordagem Triangular” de Ana Mae Barbosa, ressaltando que é uma concepção de Ensino de Artes que “possibilita a apreciação, leitura e análise de obras artísticas, bem

como propõem a percepção da Arte como produto histórico-sociocultural, estético e técnico.” (UTUARI, S.; FERRARI, P. e LUIZ, S., 2014, p. 98).

A coleção apresenta duas listas de referências bibliográficas, sendo que uma é destinada para os estudantes, composta por uma biblioteca (referenciais de livros), uma filmoteca (referenciais de filmes) e uma lista de sites “Estudantes on-line: artistas para conhecer” e acompanha um CD com faixas musicais que auxiliam nas atividades propostas. A outra indicação bibliográfica destina-se a subsidiar teoricamente os professores para desenvolverem suas práticas.

### **Coleção Projeto Presente**

Publicado pela editora Moderna em 2014 e organizado por Rosa Iavelberg, Tarcísio Tatit Sapienza e Luciana Mourão Arslan é o livro que apresenta o menor número de páginas de atividades para alunos e o maior manual para professores. Dividido em oito unidades, sendo as quatro primeiras indicadas para o quarto ano:

- Unidade 1- Culturas do Brasil;
- Unidade 2 - Pessoas e lugares;
- Unidade 3 - Há muitas formas de fazer Teatro;
- Unidade 4 - Musicando.

E as quatro últimas destinadas ao quinto ano:

- Unidade 5 - Corpo e Arte;
- Unidade 6 -Arte para todos;
- Unidade 7 - Histórias da Arte e Histórias em quadrinhos;
- Unidade 8 - Desenhos animados.

Cada unidade é dividida em oito capítulos, mas cada um tem um objetivo específico.

A coleção propõe que além dos temas curriculares sejam trabalhados os temas transversais ética, meio ambiente, pluralidade cultural e saúde que são indicados por ícones coloridos.

O livro tem como diferencial, a sessão “De leitor para Leitor”, com indicações de livros, um glossário, um CD com vinte e três faixas com descrição no Manual do professor e link para o “Objeto educacional digital”.

O manual do professor apresenta a “Abordagem Triangular” como pressuposto teórico, porém não cita no texto de apresentação a autora Ana Mae Barbosa e nem faz referência à “Abordagem Triangular”, referindo-se à triangularidade como: Fazer Arte, Fruir Arte e Refletir sobre Arte remetendo aos PCN-Arte.

### 3 | CONSIDERAÇÕES

Esse texto apresenta parte das considerações obtidas após desenvolver uma análise dos livros dos PNLD destinados ao Ensino de Arte. Buscou-se descobrir se nos livros são encontrados conteúdos que problematizam a formação em Arte, se apresentavam atividades que contemplam a história da Arte, a leitura da obra de Arte e o fazer artístico, como propõe a “Abordagem Triangular”. Ainda, se existiam atividades para promover a cultura e diversidade cultural local e do país e que fomentassem o referencial teórico e crítico dos educandos e educadores para atingir uma Educação Emancipadora, como enfatiza Barbosa, “Defendo a Cultura Visual e a Arte, ambas contextualizadas socialmente, historicamente e vivencialmente. ” (BARBOSA e CUNHA, 2010).

É importante ressaltar que nos três livros analisados as atividades propostas valorizam as artes e culturas de outros povos, valorizam Artes e artistas do país, manifestações culturais, materiais e imateriais, a diversidade étnica e cultural do Brasil, além de propor atividades para que os alunos expressem suas subjetividades a partir dos conhecimentos obtidos. O que se percebeu foi que o pensamento de Barbosa sobre a tríade do conhecimento Arte é a contribuição acadêmica que transita livros didáticos.

Barbosa afirma também que a Arte possui conteúdos próprios, não a veicula como contemplação ou como recurso para implementar outras disciplinas. Ao contrário, assegura que para efetivar a compreensão da Arte são necessários outros saberes como a História, a Sociologia, a Química, entre outros.

Nesse sentido, todos os livros analisados estão em desacordo com o pensamento de Barbosa, somente o livro da coleção “Projeto Presente”, da Editora Moderna, se distancia dessa proposta de utilizar a Arte como desencadeadora de conhecimentos para outras disciplinas.

Para Ana Mae “Arte é cognição”, constitui-se em um processo educacional próprio e possui suas especificidades referentes ao dado cognitivo. Destaca a importância do fazer, mas não o fazer isoladamente, sem a compreensão. Para ela, o fazer, o ler e o contextualizar devem ser combinados, ou seja, ressalta o não isolamento das concepções. Defende a importância do contato com as obras de Arte e especifica que é necessário saber sobre a sua produção, leitura e contextualização. Valoriza o essencial do objeto artístico, ou seja, valoriza a Arte por ela mesma.

Entretanto, alguns pontos não favoráveis devem ser mencionados quanto aos materiais do PNLD: são organizados com excesso de informações, condensadas em mínimos de espaços, sem preservar a qualidade do papel, das ilustrações e possuem um caráter racional e útil.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA A. M.; CUNHA F.P. **Triangular** – no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2013. 184p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2016: arte – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 068 p.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A Arte no ciclo de alfabetização. Caderno 06. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2016.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. LDB. **Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em: 25 Jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Arte: ensino fundamental anos iniciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 junho. 2017.

FERRAZ, M. E.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_; SIQUEIRA, I.S.P. **Arte-Educação: vivência, experiencição ou livro didático?** São Paulo: Loyola, 1987.

IABELBERG, R.; SAPIENZA, T.; ARSLAN, L. **Presente**: Arte. São Paulo: Moderna, 2014.

POUGY, E. **Ápis**: Arte. São Paulo: FTD, 2014.

UTUARI, S.; FERRARI, P.; LUIZ, S. **Porta Aberta**: Artes. São Paulo: FTD, 2014.

## ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO JARDIM DOS FLAMBOYANTS DO COLÉGIO PEDRO II

**Mônica de Mendonça e Sica Martins Aguiar**

monisicasica@gmail.com

PPGARTES - UERJ

Colégio Pedro II- Rio de Janeiro

**RESUMO:** O presente artigo pretende compartilhar as experiências vividas no projeto **SemeArte**, uma proposta de diálogo entre o campo das Artes Visuais e o campo da Educação Ambiental desenvolvido no Jardim dos Flamboyants do Colégio Pedro II. Criado e realizado pela equipe de professores de Arte do Espaço Cultural do colégio, o projeto investiga as possibilidades de expansão de conhecimentos e ampliação de relações entre Ciência e Arte. Aborda também a oportunidade de viver e compartilhar arte na escola, para além da sala de aula. O trabalho envolve uma abordagem sócio crítica da educação ambiental, que tem na participação e nos processos coletivos a sua base.

**PALAVRAS CHAVE:** arte. educação ambiental. diversidade. diálogo.

**ABSTRACT:** The present article aims at sharing experiences lived in “Projeto Semearte”, a proposal of dialogue between the Visual Arts and the Environmental Education fields in the Flamboyant Gardens at Colégio Pedro II. This

project, created and developed by the team of Visual Arts teachers from the school Cultural Department, investigates the possibilities of spreading the Knowledge and increasing the relationship between Science and Arts. It also approaches the opportunity of living and sharing arts not only inside the classroom but also beyond it. This work involves a social and critical approach of environmental education whose basis lies in the participation and collectible processes.

**KEY WORDS:** arts. environment education. dialogue. diversity.

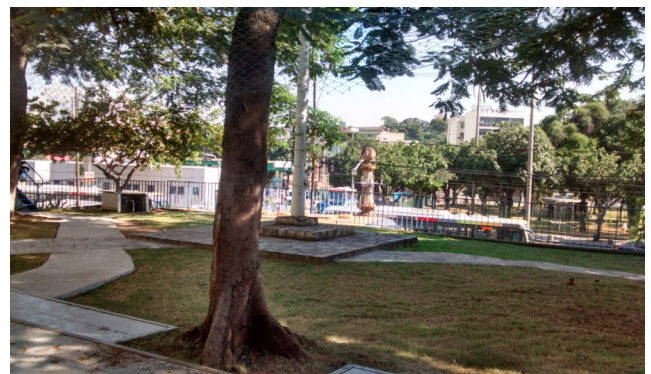


Ilustração 1 - Jardim dos Flamboyants

Fonte: Elaboração do autor, 2016.

O que mata um jardim,  
não é abandono...  
O que mata um jardim  
é esse olhar vazio, de quem passa  
por ele indiferente.

**Mário Quintana**

No início do ano de 2016 a equipe do Espaço Cultural começou o ano letivo enfrentando um grande desafio: potencializar e restaurar, o espaço do Jardim dos Flamboyants do Colégio Pedro II. Este local encontrava-se bastante destruído, pois no ano anterior o bairro de São Cristóvão, onde se localiza o colégio, passou por um grande acidente de explosão, ocorrida em outubro de 2015, deixando vários imóveis nos arredores, bastante danificados. A equipe do Espaço Cultural envolveu-se em criar um projeto que fosse modificando esse lugar aos poucos, envolvendo servidores e funcionários, ligados a diversos setores do colégio, como jardinagem, serviços gerais e a própria reitoria. E assim foi surgindo o **SemeArte**, projeto de Arte / educação ambiental no Jardim do Espaço Cultural do Colégio Pedro II. Fizemos então uma arrumação prévia com a participação desses servidores. Jardineiros, pedreiros e eletricitas nos ajudaram a adaptar e ressignificar o lugar com aproveitamento de materiais, idealizando um novo espaço preparado para receber grupos em atividades educativas de Arte e Educação Ambiental.

O Colégio Pedro II, uma grande escola pública de educação básica, possui no prédio de sua reitoria um hall de exposições criado em 1999, com o objetivo de ampliar na comunidade interna e externa do colégio, um contato maior com Arte e Cultura, levando aos servidores, alunos e professores, a oportunidade de exercitarem a fruição estética de diferentes manifestações artísticas, em exposições montadas e mediadas por essa equipe, ao longo do ano letivo. O hall de exposições fica ao lado do jardim dos Flamboyants, e nessa área externa, tem sua oficina de Criação Artística, onde serão realizados os encontros de arte/educação/ambiental.

A equipe, formada por quatro professores de Artes Visuais, debruçou-se no início do ano, a criar coletivamente o projeto **SemeArte**, uma ideia empolgante, por ser desde a sua criação construída a muitas mãos, e pelo desafio de cruzar e tramar diferentes saberes, em redes de encontros com o ser de cada um, e com os outros seres, nessa grande teia da vida. O projeto foi pensado como um espaço para receber diversos grupos, em diversas propostas, e que a cada encontro, fossem alterando o local com diferentes intervenções artísticas.

Assim, essa equipe vem desenvolvendo ao longo de 2016 o projeto **SemeArte**, com o objetivo de intervir no Jardim dos Flamboyants, modificando este local, trazendo a ele ações e atitudes significativas envolvendo a relação homem, natureza, sociedade e cultura.

Este projeto pretende possibilitar vivências estéticas em arte/educação/ambiental na resignificação deste território, em um movimento de construção permanente de reflexões, que tragam o aprendizado e o respeito às múltiplas formas de vida do planeta.

Sensibilizar para a conexão homem/natureza se faz necessária e urgente diante de um mundo que está perdendo o contato com a poesia que se encontra na vida, assim como se distanciando da natureza e não se sentindo parte dela, ao contrário, utilizando-a com sentido predatório e voltado para o lucro imediato.

O saber humano integral faz interagirem sempre a razão e a emoção, a ciência e a arte, a verdade, a bondade e a beleza, a experiência da arte e da ciência não são opostas e não há entre elas um juízo antagônico de qualidade, de confiabilidade. Abrem-se por caminhos diferentes, mas não divergentes, as dimensões do real e do sentir e pensar a realidade, através dos quais os seus olhares, as suas sensibilidades, as suas teorias e os seus métodos constroem, desconstruem e reconstruem conhecimentos que são, uns do cientista e, outros, os do artista (BRANDÃO, p.7)

O projeto teve como objetivos:

Desenvolver a percepção estética para as formas da natureza, abordando a relação homem/natureza na grande teia da vida.

Sensibilizar os sentidos para o espaço externo do Colégio Pedro II, localizado entre o Espaço Cultural e a piscina, como uma área potencialmente de jardim.

Conhecer ambientes de jardins, pessoas e artistas que desenvolvem ações transformando espaços em lugares de harmonia homem/natureza.

Criar intervenções artísticas com elementos recolhidos no próprio jardim e outros, utilizando-os em diferentes composições.

Construir, com diferentes turmas do colégio, partes do ambiente do jardim que se constituirá um espaço coletivo produzido a muitas mãos.

A partir do mês de março de 2016 começamos a divulgação junto às turmas do colégio, e abrimos as inscrições para participação nas propostas de Oficinas de Arte e Educação Ambiental, que vem ocorrendo desde então.

As oficinas atendem a diferentes faixas etárias e diferentes grupos, incluindo de professores/servidores/idosos/pais de alunos/famílias.

Iniciamos o projeto em um sábado recebendo as famílias, pais e alunos de diferentes campus do colégio, para vivermos no jardim um encontro entre Arte e Natureza.

Em nossos estudos consideramos ideias e conceitos da educação ambiental crítica bastante adequadas ao nosso propósito, tendo em Paulo Freire uma referência importante, ao considerar a ideia de ser humano inacabado, em constante mudança, cujo processo de educação acontece nas diversas possibilidades de leituras do mundo. A Educação ambiental transformadora enfatiza a educação como processo permanente, cotidiano e coletivo, pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida, os modos de relação com a natureza, redefinindo o modo como nos organizamos em sociedade e como damos sentido à vida, ampliando a consciência de ser no mundo. As relações entre arte e educação ambiental podem levar a um diálogo intenso e profundo, tendo na estética, entendida aqui como educação do sensível, uma forma de apreensão do mundo. Arte /educação como forma de compreender e viver o ambiente, desde o espaço mais imediato, ligado à cultura local, até os mais longínquos, onde a força está nas hibridizações, na interculturalidade, com infinitos espaços, que se relacionam e se interligam em redes e teias culturais.

Assim, em uma manhã de sábado as educadoras Maria Letícia Miranda, Mônica Sica e Jaqueline Vasconcelos receberam as famílias inscritas para vivenciarem



no período de 3 horas, atividades lúdicas e sensibilizadoras, que envolveram as percepções e a expressão artística na linguagem das artes visuais. Os participantes foram convocados a apresentar suas famílias, mudando os seus sobrenomes para elementos da natureza tais como: Família das Águas, Família dos Ventos, Família das Flores, Família das Montanhas e etc... Em seguida, todos foram convidados a escolher um elemento da natureza entre os apresentados em uma mesa bastante diversa, (conchas, pedras, sementes, folhas, galhos e etc.) para com ele contar uma história. À medida que iam escolhendo os elementos, iam também contando suas histórias. O encontro com a natureza foi aparecendo sempre de forma muito natural.. Foi proposto ao grupo montar sobre uma mesa a forma da mandala. Composta com variedade de elementos, esta construção realizou-se de forma coletiva e espontânea. Nesse momento nosso propósito era abordar a singularidade do ser em diálogo na coletividade. A mandala evoca ao mesmo tempo o ser de cada um como também o Universo.



**Ilustração 2:** Roda de apresentação das famílias

Fonte: Elaboração do autor, 2016.



**Ilustração 3-** Elementos da natureza,

Fonte: Elaboração do autor, 2016.



**Ilustração 4** Construção coletiva da mandala

Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Quem quer que seja, qualquer pessoa é uma fonte original, única, insubstituível e irrepetível de suas próprias sensações e sensibilidades, e também de seus símbolos, sentidos de vida, significados de mundo, seus saberes e suas sociabilidades ( sua capacidade de viver em um mundo social e de criar mundos de vida social). Em um a pessoa, qualquer pessoa reside a sua vida vivida, sentida e pensada. E em seu interior ela guarda tudo o que nela, para ela e através dela, constitui algo mais do que entre outras tantas identidades. (BRANDÃO, p.4, 2014)

A forma surgida evocou a diversidade do planeta. Em roda contamos o Mito de Criação do Universo dos Índios Guaranis, que nos define como seres filhos do sol

e da lua, compostos pelos quatro elementos, água, fogo, terra e ar, seres anciãos, ancestrais de grande sabedoria. Somos também irmãos dos reinos vegetal, animal e mineral. Em seguida propusemos Dança Circular, “Força da Paz”, um mantra pelo respeito à diversidade e pela paz no planeta.



**Ilustração 5:** Mandala coletiva

Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Para aqueles que pensam a questão ecológica em seus aspectos filosóficos e espirituais, é de singular importância à construção de uma ética que nos permita viver harmoniosamente sobre a Terra, e que se baseie no sentido de respeito e de cordialidade pela Terra e por seus habitantes. Para estes pensadores, tal ética somente poderá surgir a partir da superação da visão de mundo que tentou reduzir todos os seres à condição de objetos cujo valor reside no lucro que podem produzir. Essa ética, por sua vez, implica uma mudança radical em nossa maneira de compreender a nossa identidade enquanto humanos e o nosso lugar no Cosmos, o nosso lugar entre os outros seres. (MANGABEIRA, p.71, 1991)

Um convite ao reconhecimento do espaço do Jardim. Todos receberam uma prancheta, com papel branco, lápis 6B e borracha, e o desafio de percorrer diferentes espaços com olhos de que vê pela primeira vez, olhos investigadores, curiosos e atentos. Buscar o registro através do desenho.



**Ilustração 6:** Observação no Jardim

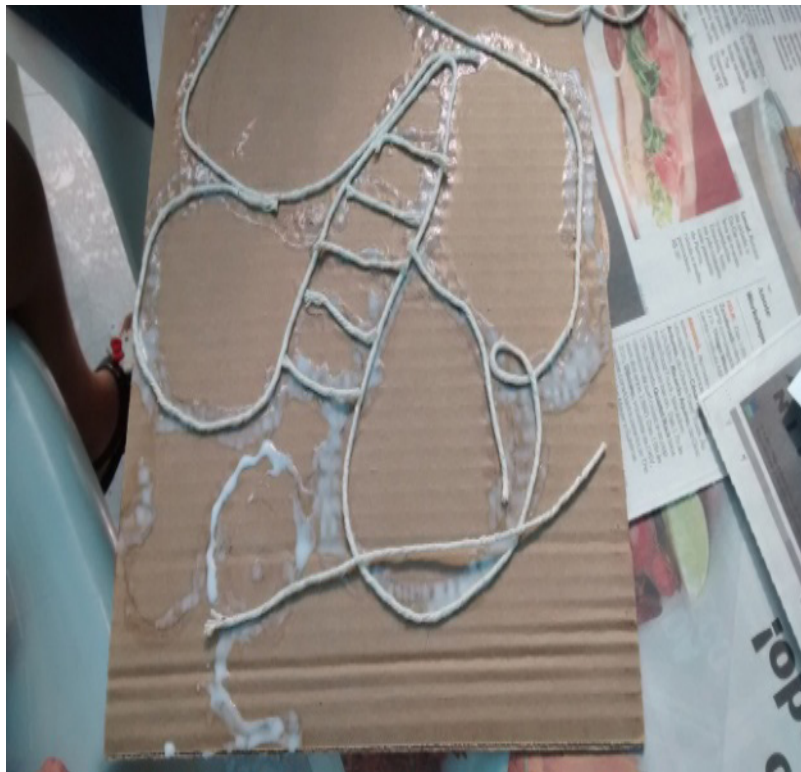
Fonte: Elaboração do autor, 2016.



**Ilustração 7:** Esboços no Jardim

Fonte: Elaboração do autor, 2016.

No retorno às mesas, trazendo os esboços feitos à lápis, foi proposto ao grupo uma experiência plástica de técnica mista, partindo da colagem com barbante. Em seguida propusemos pintura com tintas de terras em diferentes tonalidades. O trabalho poderia ser desenvolvido tanto individualmente como também em duplas ou trios familiares. Alguns participantes trouxeram elementos do jardim como flores para fazer parte de suas composições.



**Ilustração 8:** Colagem com barbante

Fonte: Elaboração do autor, 2016.



**Ilustração 9:** Composição - tinta de terra e elementos da natureza

Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Desde a nossa origem somos e seguimos sendo seres dominados por uma razão prática ou por uma razão simbólica. Somos seres portadores do símbolo e do significado. Seres obcecados pela forma. E ela é o caminho original do transformar o fazer com técnica no criar com arte. A experiência estética não é uma espécie de desdobramento secundário e dispensável, um pequeno luxo dos seres humanos. Ela é, ao contrário, sua natureza mais elementar. Nós nos tornamos humanos porque criamos. (BRANDÃO, p.8, 2008).

A condição de realização humana nos processos educativos é necessária e fundamental para expandir conhecimentos e promover a ampliação na compreensão do mundo e o repensar das relações eu- eu, eu-outro, eu- nós no mundo, em

movimento de busca de novas relações sociais. Uma perspectiva em educação que aborda a vida em seu sentido mais profundo e a sustentabilidade planetária, de modo a levar à compreensão da tríade natureza-sociedade-educação. Processos relativos à aprendizagem que se traduzem em percepção sensível e capacidade reflexiva, redefinindo o modo como nos organizamos em sociedade, como damos sentido à vida.

E assim o projeto **SemeArte** vem sendo desenvolvido a muitas mãos, modificando aos poucos, este espaço chamado Jardim, o qual convidamos diferentes grupos a conhecer, cuidar, intervir e participar. A Arte tem sido a grande mediadora desse encontro homem e natureza, essa natureza que ele também é, nessa trama de fios da vida, que envolve todos os seres, vindos da mesma criação e participando do mesmo mistério da vida. Grupos de diferentes faixas etárias do Ensino Fundamental I do Campus São Cristóvão têm participado regularmente de oficinas de mediação e criação estética, tendo o espaço do Jardim como tema inspirador, e ao mesmo tempo espaço a ser habitado, reconhecido, apropriado e modificado com arte e poesia. Lugar de co-habitar, junto com os outros seres, junto aos colegas da turma e também às árvores, aos insetos e passarinhos, flores, ervas daninhas, e todos os seres que por esse espaço de jardim transitam.



**ilustração 10:** Roda de conversa com a professora Letícia

Fonte: Elaboração do autor, 2016.



**Ilustração 11:** Desenho de observação com a professora Márcia

Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Trabalhamos com o foco no despertar da singularidade para o convívio e a troca na coletividade. Entendemos que a participação e os processos coletivos são a base para o trabalho de arte /educação/ambiental que pretendemos realizar. Sensibilizamos os diferentes canais de percepção para ler o mundo partindo da leitura de si mesmo e do grupo ao qual pertence, expandindo esse perceber para o entorno mais imediato, o jardim e tudo que nele habita, nos incluindo nesse pertencimento.



**Ilustração 12** Modelagem de flores do Jardim

Fonte: Elaboração do autor, 2016

Entendemos que a mencionada reviravolta social que queremos viver está relacionada à crise social e planetária que vivemos. Para enfrentar esta situação, comungamos da ideia de transformação que se dá através da busca de novas formas de viver, sentir, pensar e entender o mundo e, portanto, não instituída na alienação ou mecanização do ser humano. Neste sentido, pensamos transformação\ libertação pelo reencantamento.

A crise que hoje atravessamos é uma crise de visão e mundo, de civilização. É portanto, uma crise de sentido, uma crise de caráter espiritual. Entendemos 'visão de mundo' como a trama de representações, conceitos e valores por cuja mediação os homens tecem sua inserção na vida. E é exatamente esta tessitura, ou este paradigma – para usar uma palavra que está em voga – que nos dias de hoje, em todos os países e em cada lugar, está como esgarçada. (UNGER, p.53)

Os desafios da pós-modernidade nos apontam para mudanças de paradigmas, onde as “*práticas estéticas*” detém papel fundamental junto às “*maneiras de ser*”. Por isso, desejamos nos debruçar sobre o nosso próprio fazer, investigando as possibilidades de diálogos entre Arte e Educação Ambiental, como também repensar o papel do Espaço Cultural do Colégio Pedro II como lugar de construção de novas concepções de conhecimentos, criando e possibilitando a existência de lugares de

encontro e de *partilha do comum* (RANCIÈRE), de diálogos múltiplos entre saberes plurais. Vivenciando experiências de *com partilhar* e de *com viver*.

Dentro dessa perspectiva recebemos também para um projeto de média duração **o Grupo de Artes do Programa CPlI aberto à Terceira Idade**. Essa turma afeiçoou-se pelo espaço rapidamente, e vem participando semanalmente de um encontro de Arte desenvolvido nesse jardim. Por essa razão esse grupo pode desenvolver uma intervenção nesse local mais consistente. Começamos com uma sensibilização para as árvores que povoam conosco esse lugar. Fomos ao encontro das mesmas, reconhecemos sua presença e tipo. Resolvemos presenteá-las com flores, material construído pelo grupo a partir de sucatas de garrafas pet e materiais de armarinhos como contas, miçangas e outros. Os participantes se envolveram muito com essa ideia e trouxeram no encontro seguinte, muitos materiais e possibilidades de criação, pesquisando por conta própria na internet. Percebemos que de uma ideia pesquisada, iam surgindo outras ideias e outras criações. Enquanto trabalham na oficina artística, os participantes vão contando e enredando histórias de muitas memórias, de lugares onde passaram suas infâncias, do contato de cada um com as árvores, com a terra, em momentos diferentes de suas vidas.



Ilustração 13: Grupo da terceira idade em oficina com a professora Mônica

Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Duas goiabeiras foram escolhidas para ganhar uma intervenção de flores. O grupo é muito entusiasmado e disponível à participação. Parecem buscar nesse fazer um com- viver, onde se colocam muito abertos e com desejo de criação e de participação.

Mobilizaram-se também a trazer mudas de flores e outros elementos para compor o jardim, como pingentes feitos com tecidos e contas. E assim vão construindo e dando forma a um fazer coletivo, onde se ajudam, passam a técnica e o desejo de realizar, de um para o outro. O que vai contaminando o grupo. Decidiram que a melhor maneira de pintar as flores seria com material que pode resistir à chuva, é o ideal para elas seria o esmalte de unhas. Trouxeram grande variedade de cores e com um farto repertório de elementos passaram alguns encontros construindo lindos pingentes coloridos.





**Ilustração 14:** Criação coletiva de pingentes

Fonte: Elaboração do autor, 2016.



**Ilustração 15:** Intervenção na goiabeira

Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Diferentes grupos têm passado por esse jardim deixando nele marcas do encontro que tiveram com a arte, na perspectiva de intervir no espaço, percebendo esse lugar como lugar especial, que pode ser modificado pelas várias pessoas que por ele vão passando e vão vivenciando momentos de coletividade, cultura e arte. Saberes que podem ser experimentados na escola, para além da sala de aula. Entendemos que o Espaço Cultural do Colégio Pedro II estende suas ações para o jardim, investigando junto a diferentes grupos, os infinitos diálogos possíveis entre arte e natureza.

Habitamos a terra criando maneiras de não apenas colher os frutos das árvores e pescar os peixes dos rios, mas também de lavar a terra e dar nomes e significados aos frutos da terra e dos rios. Nomes, sensações, símbolos, saberes, sentimentos, sentidos e significados. Pois para a ave que pousa num galho, a árvore é a sombra, o abrigo, a referência no espaço e o fruto. Para nós, seres da natureza, habitantes

da cultura, ela é tudo isto e é bem mais. É um nome, ou vários, e é uma lembrança, um objeto de estudo, uma tecnologia de cultivo e de aproveitamento. É a pluralidade “disto” por ser uma imagem carregada dos afetos, e é o objeto da tela de um pintor, a conta da caderneta de um lenhador, uma futura ponte sobre um rio, um poema, o lugar de um túmulo, uma possível morada de um deus, ou mesmo uma própria divindade que por instante divide com um povo indígena uma fração de seu mundo terreno. (BRANDÃO, p.9 2014)

O Projeto **Semearte** segue de modo a ser fiel ao pensamento libertador, de ser uma possibilidade de pensar a educação ambiental, não por uma visão dogmática da arte, mas de mãos dadas com o sentir, integrando arte, educação, culturas, natureza e sociedade, com uma visão compartilhada, onde a ecologia dos saberes possa nutrir e alimentar cada sessão e cada encontro de alunos e professores, visitantes de diversos contextos e lugares.

Acreditamos no lugar da arte de modo mais abrangente e generoso, voltado para interculturalidade e para uma visão libertadora. Por isto, entendemos a arte fundamentalmente como lugar, como instância transformadora integrada à vida. A articulação solidária entre arte vida, em uma relação fértil, natural e intercomunicante, envolvendo e hospedando saberes de diversos cenários, em uma visão humanizadora, é que cremos ser a chave de retorno a uma ancestralidade, de integração com a natureza, cujo acesso pode ser reconquistado.



**Ilustração 16** A Poética de Manoel de Barros

Fonte: Elaboração do autor, 2016.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, **Nós os humanos, do mundo à vida, da vida à cultura** Editora Cortez, São Paulo, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, **Natureza e Sociedade, Cultura e Ambiente**, Campinas 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, **Com Sentido e com Beleza, a Educação e a Arte ou A Arte como Educação ou A Educação como Arte**, Campinas, 2008.

LOUREIRO, Carlos F.B, TORRES, Juliana Rezende, (Orgs.) **Educação Ambiental dialogando com Paulo Freire**, Editora Cortez, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Elisabete, **A Educação Ambiental & Manoel de Barros**, Diálogos Poéticos, Editora Paulinas, São Paulo, 2012.

MANGABEIRA, Nancy Unger, **O Encantamento do Humano: Ecologia e Espiritualidade**, Edições Loyola, São Paulo, 1991.

RANCIÈRE, Jaques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2009 (2ª. edição).

## ARTE E TECNOLOGIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DOS ANAIS DO CONFAEB SOBRE AS POSSIBILIDADES DIDÁTICAS COM O USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

**Maria José Negromonte de Oliveira**

Prefeitura do Recife  
Recife, Pernambuco

**Taciana Pontual Falcão**

Universidade Federal Rural de Pernambuco –  
UFRPE  
Recife, Pernambuco

**RESUMO:** Esse artigo apresenta uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sobre o tema: “Arte e Tecnologia: possibilidades didáticas com o uso de dispositivos móveis no ensino de artes visuais” realizada nos anais do Congresso Anual da Federação dos Arte/Educadores do Brasil (Confaeb). Nessa RSL foram selecionados artigos que tratam do uso de dispositivos móveis nas aulas de artes visuais dos estudantes do Ensino Fundamental (6º-9º Ano) e Ensino Médio. Nessa perspectiva almejou-se saber: (i) Quais os dispositivos móveis utilizados no Ensino de Arte para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio? (ii) Que propostas de trabalho são apontadas nas pesquisas que se utilizam de dispositivos móveis neste contexto? Com base nos critérios de inclusão e exclusão e após análise de títulos, palavras-chave e resumos, foram selecionados dezoito trabalhos e apresentados os resultados. A extração de dados baseada nestes artigos

revelou que dos seis congressos disponíveis para a RSL esses artigos evidenciam a utilização de dispositivos móveis, como aparelhos celulares, câmeras fotográficas, projetores de imagens, computadores. Dentre as atividades realizadas pelos professores destacam-se pesquisas na internet sobre diversos temas trabalhados com estudantes e a criação de Blog com portfólios digitais (Pbwork). Nas produções poéticas há documentários, micrometragens e filmes de animação editados com os recursos do software *Movie Maker* e outros com a técnica do *Stop Motion*. Para captação das imagens, a modalidade fotografia foi a mais empregada, tanto para fazer retratos como autorretratos (“*selfies*”). As fotografias utilizadas serviram para contextualização e inspiração dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Revisão Sistemática da Literatura. Arte-Educação e Tecnologia. Dispositivos Móveis.

**ABSTRACT:** This article presents a Systematic Literature Review (SLR) on the theme: “Art and Technology: educational possibilities with the use of mobile devices in teaching visual arts”, published in the Annual Congress of the Federation of Art Educators in Brazil (Confaeb). In this SLR, we selected articles discussing the use of mobile devices in visual arts classes for students of elementary school (6th to 9th year) and secondary school. From this perspective,

the aim of the SLR was to discover: (i) What are the mobile devices used in art education for students from final years of elementary education and for secondary education? (ii) Which work proposals are pointed out in the research that uses mobile devices in this context? Based on the criteria of inclusion and exclusion, and after examination of titles, keywords and abstracts, eighteen works were selected from the six editions of the Confaeb conference with available proceedings and presented the results of the RSL. Data extracted from these articles demonstrate the use of mobile devices such as cell phones, cameras, datashow projectors and laptop computers. Examples of activities performed by the teachers include Internet research on themes discussed with the students and the creation of blogs and digital portfolios. Among the poetic productions, there are: creation of documentaries and animations edited with resources from Movie Maker software and other using the technique of stop motion. For capturing the images, photography was the most used modality, for photographs and self-portraits (“selfies”). Photographs used served as contextualization and inspiration for the students.

**KEYWORDS:** Systematic Literature Review. Art Education and Technology. Mobile devices.

## 1 | INTRODUÇÃO

No universo da Arte as linguagens artísticas estabelecem uma constante relação entre si, construída a partir do desenvolvimento da sensibilização e percepções visuais, de processos ou instrumentos que possam valorizar a expressividade contida na obra, a fim de possibilitar a riqueza de conhecimentos. (TELES; NINO, 2010, p. 306)

A arte é, incontestavelmente, uma linguagem universal, que ordena e dá sentido à experiência humana. Ela perpassa tempos e lugares os mais diferentes possíveis, com objetivos os mais diversificados. Através da arte é possível conhecer a história de determinado povo.

Ela proporciona o despertar do pensamento artístico ampliando a sensibilidade, a imaginação e a percepção estética. Fatores importantes para a formação do ser e do desenvolvimento do senso crítico. Associada a arte, temos na contemporaneidade o advento das tecnologias, razão pela qual buscamos intensificar as pesquisas sobre “Arte e Tecnologia”.

Arte/Educação e tecnologia são indissociáveis, cuja relação também pode ser percebida sob o aspecto da socialização da inovação. Contudo toda inovação precisa ser ensinada e aprendida, “usamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da educação para aprender mais e saber mais sobre as tecnologias” (KENSKI, 2014, p. 44). A tecnologia pode provocar mudanças radicais na organização do ensino. As escolhas dos recursos tecnológicos dependem da turma e dos objetivos da aula. Contudo, eles por si só não garantem o sucesso no ensino.

É preciso saber usar, pedagogicamente, as novas tecnologias, que podem ser: vídeos, computadores, programas televisivos, *sites* e *softwares* educativos, etc. Esses

recursos devem motivar o estudante na busca por educação de qualidade. Daí a importância de publicações sobre o tema.

Nesse texto apresenta-se uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) acadêmica sobre o tema “Arte e Tecnologia: possibilidades didáticas com o uso dos dispositivos móveis no ensino de artes visuais”. A princípio essa investigação deveria ser direcionada ao uso de tablets (computador portátil, tipo prancheta). Entretanto, quase nada encontrávamos nas buscas iniciais, por essa razão, ampliamos para o uso de dispositivos móveis.

De acordo com Sampaio; Mancini (2007), uma RSL é um método de revisão bibliográfica que exige metodologia aplicada metódica, capaz de confrontar as evidências e similaridades nas pesquisas. Seu caráter exploratório permite analisar aspectos relevantes sobre o assunto em estudo, propondo novas linhas de investigação, identificando as lacunas e apontando novos rumos para futuras investigações. Portanto, esses resultados evidenciam o atual estado da arte sobre um tema, área específica ou fenômeno de interesse.

A RSL é um tipo de investigação planejada, controlada e bem estruturada, com estratégias de intervenções específicas, para atingir um resumo de evidências a partir da aplicação de “[...] métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos [...]”. (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 2). Ainda de acordo com os autores esses estudos podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes.

Por ser um estudo bastante criterioso e metódico, a pesquisa deve ser rigorosa. Utilizamos como base de buscas dessa RSL os anais digitalizados do Congresso de Arte/Educadores do Brasil (Confaeb), que estão disponíveis na Internet e hospedados no site da Federação de Arte/Educadores do Brasil – Faeb ([www.faeb.com.br](http://www.faeb.com.br)). Esse é um dos principais congressos brasileiros que tratam da Arte e do Ensino de Arte em suas diferentes linguagens. Trata-se de um evento anual de abrangência nacional com 25 edições nacionais realizadas e 3 edições como congresso internacional, com a última edição realizada em novembro de 2015, em Fortaleza, Ceará.

O acervo desse congresso é composto de pesquisas na área de arte e de relatos de experiências de arte/educadores que atuam nas diversas etapas e modalidades da Educação Básica e Superior, nas redes de ensino públicas e privadas, assim como nos âmbitos da educação formal e não formal.

Foram consultadas as seis edições disponíveis na internet. Destas seis, uma apresentava apenas os resumos e uma estava com o site em manutenção. Para o XXIII Confaeb, usamos CD ROM. Portanto, esse artigo tem como objetivo apresentar, definir e descrever as etapas desenvolvidas na realização de uma RSL de seis edições do Confaeb para aprofundar os estudos e responder as questões investigativas sobre o uso de dispositivos móveis no ensino de Artes Visuais.

## 2 | PRIMEIROS PASSOS DA INVESTIGAÇÃO: PLANEJAR PARA APROFUNDAR

Para fazer uma revisão sistemática é preciso elaborar uma ou mais perguntas objetivas que venham a ser esclarecidas durante o processo de construção da mesma. E, para isso, deve-se definir uma estratégia de busca, com o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão do material de pesquisa, sem deixar de fazer uma análise criteriosa dessa seleção; ou seja, a qualidade da literatura e um planejamento atento contribuem para a qualidade da revisão.

O método desse estudo teórico e exploratório, de acordo com Sampaio; Mancini (2007) é composto de três etapas: planejamento, análise de resultados e sistematização dos dados coletados por meio da elaboração de relatório. Na primeira definem-se as perguntas que nortearão o planejamento do estudo. Nesse caso, buscamos conhecer o cenário das pesquisas brasileiras sobre a utilização dos dispositivos móveis no Ensino de Artes Visuais. Para tanto, a revisão sistemática foi norteadada pelas duas seguintes questões:

- a) Quais os dispositivos móveis utilizados no Ensino de Arte para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio?
- b) Que propostas de trabalho são apontadas nas pesquisas com auxílio de dispositivos móveis nesse contexto?

Numa RSL os pesquisadores devem certificar-se de que todos os artigos considerados importantes ou com possibilidades de promover impacto na conclusão da revisão sejam incluídos. A busca da evidência tem início com a definição de termos ou palavras-chave, seguida das estratégias de busca, definição das bases de dados e de outras fontes de informação para pesquisa. Deve-se comparar os dados para fazer as “análises estatísticas apresentadas e concluir sobre o que a literatura informa em relação à determinada intervenção, apontando ainda problemas ou questões que necessitam de novos estudos” (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 1).

Para a realização de uma RSL a busca em base de dados confiável é importante, razão da escolha do Confaeb. Pesquisar em bases eletrônicas possibilita uma sondagem mais eficiente e em um tempo reduzido. Nesse estudo utilizamos uma busca manual e semiautomática no site: [www.faeb.com.br](http://www.faeb.com.br), conforme a Tabela 1 e dentre esses os anais que estão disponíveis na Web. Nesse tipo de estudo a busca em base de dados eletrônica é eficiente, pois dinamiza o processo de realização da RSL. Todavia, a base de dados escolhida apresenta interfaces diferentes e só foi possível revisar os anais dos seguintes Confaebs: XVIII, XX, XXI (consultado e não selecionado por só ter resumos), XXII, XXIV e XXV. E, o XXIII por meio da mídia (CD-ROM).

Edição Nacional	Cidade – Ano	Tema
I	Taguatinga/DF (1988)	Formação do professor
II	Brasília/DF (1989)	LDB / Evento paralelo: III Encontro Latino Americano de Arte/Educação (ELAE)
III	São Paulo/SP (1990)	Não consta
IV	Porto Alegre/RS (1991)	Ensino de arte: alienação ou compromisso.
V	Belém, Pará (1992)	Arte-educador – reflexões e práxis / Evento paralelo: 1º Fórum sobre os Currículos dos Cursos de Artes.
VI	Recife/PE (1993)	Alfabetização estética: da criação à recepção: projeto para o 3º milênio. E o II Fórum sobre os Currículos dos Cursos de Artes.
VII	Campo Grande/M (1994)	Educação estética para a América Latina.
VIII	Florianópolis/SC (1995)	Ensino de Arte e a socialização dos Bens Artísticos.
IX	Campinas/SP (1996)	Ensino de arte: rumos, ações e resistências.
X	Macapá/AM (1997)	Qualidade e produção para o ensino da arte.
XI	Brasília/DF (1998)	Políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI.
XII	Salvador/BA (1999)	É possível ensinar arte? Globalização, identidade e diferenças.
XIII	Campinas/SP (2001)	Ensino da arte: história e perspectivas; E o I Festival Sul-Sudeste de Arte sem Barreiras.
XIV	Goiânia, Goiás (2003)	Educação: culturas do ensinar e culturas do aprender.
XV	Rio de Janeiro/RJ (2004)	Trajetórias e políticas do ensino de arte no Brasil.
XVI	Ouro Preto/MG (2006)	Unidade na diversidade: tendências, conceitos e metodologias no ensino da arte.
XVII	Florianópolis/SC (2007)	FAEB 20 anos de história.
<b>XVIII</b>	<b>Cariri/CE (2008)</b>	<b>Arte/Educação contemporânea: narrativas do ensinar e aprender artes.</b>
XIX	Belo Horizonte/MG (2009)	Concepções contemporâneas.
<b>XX</b>	<b>Goiânia/GO (2010)</b>	<b>Confaeb 20 anos: indivíduos, coletivos, comunidades e redes.</b>
XXI	São Luís/MA (2011)	Culturas da pesquisa: arte, educação e tecnologia.
<b>XXII</b>	<b>São Paulo/SP (2012)</b>	<b>Educação: corpos em trânsito.</b>
<b>XXIII</b>	<b>Ipojuca/PE (2013) *</b>	Educação no Pós-Mundo.
<b>XXIV</b>	<b>Ponta Grossa/PR (2014) *</b>	<b>Educação Contemporânea: narrativas e metamorfoses do ensinar e aprender.</b>
<b>XXV</b>	<b>Fortaleza/CE (2015)*</b>	<b>Políticas Públicas e o Ensino das Artes: entre a formação e a ação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.</b>
XXVI	Boa Vista/RR (2016)	A ser realizado em novembro de 2016

**Tabela 1.** Trajetória Histórica dos Congressos - Confaeb

Fonte: Autoras, 2016

Observações: Em negrito estão os congressos disponíveis na Web; E, com (\*) os três últimos Confaeb, que apresentam também a edição de Congresso Internacional (2013 a 2015).

Numa revisão sistemática tradicional essa busca deve partir da leitura dos títulos. Com essa leitura já se faz uma pré-seleção, seguida então da leitura de palavras-



chave e pôr fim a leitura dos resumos define que pesquisas serão utilizadas nessa análise geral. Essa é a orientação metodológica de uma RSL com vistas a aperfeiçoar os estudos.

Todavia, no caso específico dessa revisão não foi isso que aconteceu. Na pré-seleção desses artigos, foi necessário considerar títulos, palavras-chave e resumos em conjunto, pois em suas construções, alguns pesquisadores da área artística usam de linguagem figurativa e nessas metáforas criam títulos filosóficos e poéticos que não deixam explícitos seus propósitos.

As categorias de análise a balizar essa RSL foram determinadas por vocábulos específicos à área tecnológica como: “tecnologia” e “arte digital”, dentre os dispositivos móveis utilizamos as palavras “computador” e “tablet”. Não usamos o termo “arte”, pois o mesmo era redundante por se tratar de um evento exclusivo de Arte/Educadores.

Edição Confaeb	Ano	Local	Nº de páginas dos Anais	Ocorrência dos termos			
				Tablet	Computador	Tecnologia	Arte Digital
XV	2004	Rio de Janeiro	344	0–zero	10 p.	51 p.	4 p.
XVII	2007	Florianópolis (nos títulos)	1.780 p.	0-zero	0-zero	2 p. (nos títulos)	0-zero
XVIII	2008	Cariri	138 resumo p.	0–zero	1 p.	47 p.	0-zero
XX	2010	Goiânia	2.336 p.	0–zero	124 p.	490 p.	31 p.
XXI	2011	São Luiz	Resumo	Acesso realizado a partir do link de cada artigo.			
XXII	2012	São Paulo	248 artigos	0–zero	0 –zero	5 artigos	1 artigo
XXIII	2013	Pernambuco	250 artigos	6 p.	23 p.	21 p.	0–zero
XXIV	2014	Ponta Grossa	160 artigos	Acesso realizado a partir do link de cada artigo.			
XXV	2015	Fortaleza	172 artigos	1 p.	8 p.	24 p.	0–zero

**Tabela 2.** Número de vezes que aparecem as palavras destacadas nos anais.

Fonte: Autoras, 2016

Como desdobramento para o planejamento de RSL se propõe a reconhecer nos trabalhos apresentados nos respectivos Confaeb's aqueles que utilizam dispositivos móveis em sua execução, para mapear nesses artigos aqueles que apresentam em suas estruturas o uso desses dispositivos no Ensino de Artes Visuais, a fim de comparar os resultados das pesquisas realizadas e dos relatos de experiências apresentados. Para tal investigação foram estabelecidos critérios de inclusão e de exclusão, conforme Tabela 3.

<b>INCLUSÃO</b>	<b>EXCLUSÃO</b>
Trabalhos apresentados na modalidade Comunicação Oral.	Trabalhos apresentados como: pôster, palestras, conferências, resumos etc.
Trabalhos realizados com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio.	Trabalhos realizados com estudantes da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Superior.
Atividades realizadas em escolas públicas ou privadas (educação formal).	Atividades realizadas em espaços complementares de aprendizagem (educação não formal).

### Tabela 3. Critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos

Fonte: Autoras, 2016

Na última etapa extraem-se os dados dos artigos selecionados e sistematizam-se os resultados para apresentação e disseminação.

## 3 | REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: AS RECORRÊNCIAS NOS ANAIS DOS CONFAEBS

Nosso interesse na revisão foi investigar **o cenário das pesquisas brasileiras sobre o uso dos dispositivos móveis no Ensino de Artes Visuais**. Inicialmente, fizemos a exploração manual das pesquisas relacionadas às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação utilizadas no Ensino de Artes Visuais. Para tal levantamento acessamos os respectivos anais no site da Faeb.

Optamos por apresentá-los na ordem decrescente. Tendo como ponto de partida o **XXV Confaeb**, evento que aconteceu em Fortaleza/Ceará, de 5 a 9/11/2015, com 4 Grupos de Trabalhos (GT). No GT - Artes Visuais encontramos 172 artigos, analisando-os, descartamos pelo título 95 artigos, verificando os resumos e palavras-chaves eliminamos 73 trabalhos.

Sendo assim 4 artigos estavam nos parâmetros estabelecidos na RSL são eles: (1) Documentando o Funk: cultura visual, cinema e gênero no ensino de artes visuais (Dias, 2015), (2) Videogames em Sala de Aula: aproximações entre cultura visual contemporânea e ensino de artes visuais (Tavares; Sérvio, 2015); (3) Formação Docente: as Técnicas Cinematográficas no Processo de Ensinar e Aprender Arte (Mendes; Kimura; Jordão, 2015); (4) Arte-Educação: a utilização de artefatos tecnológicos em sala de aula como meio de produção artística (Mendes; Marques; Lacerda, 2015).

Em Ponta Grossa, no Paraná, de 14 a 18/11/2014, aconteceu o XXIV Confaeb, com 17 eixos temáticos e um total de 198 artigos aprovados. Esse foi o primeiro grande desafio, uma vez que as interfaces desses anais são completamente diferentes. Nesse caso a primeira escolha era a da área. Portanto, Artes Visuais foi a escolhida. Esse link gerava os 17 outros links (eixos) dos grupos de trabalho, para os quais nos dirigimos verificando não só no 15º (sobre as NTIC, eixo com 5 artigos, dos quais selecionamos 3).

Contudo, acessando os demais links selecionamos 14 artigos, para averiguação mais aprofundada. Porém, desses artigos, dez foram descartados, pois se enquadravam no grupo de exclusão e os 4 selecionados foram: (5) A4 com 24 frames: processo de vivência e experimentação (Santos; Santos; Andrade; Silva, 2014); (6) Selfies e Autorretratos: a prática e a Arte na sala de aula (Costa; Piradella, 2014); (7) Estados da Copa do Mundo (Souza, 2014); (8) A leitura de imagens publicitárias veiculada em

sites e redes sociais da internet: uma prática crítica através do ensino (Firmino; Zanin, 2014).

A consulta aos anais do XXIII Confaeb, de tema: Arte/Educação no Pós-Mundo, realizado em Porto de Galinhas, Ipojuca/PE, de 3 a 6/11/ 2013 foi por CD-ROM disponibilizados durante o evento. Consultando-o, verificamos que no espaço das comunicações existem 250 trabalhos (entre artigos para Comunicação Oral e algumas propostas de oficinas e exposições). Esses trabalhos foram organizados em 6 eixos: Mediação Cultural no Pós-Mundo; Poéticas em Práticas Pedagógicas; História da Arte/Educação no Mundo e no Pós-Mundo; Espaço da/na Inclusão; Políticas Educacionais: rumos e Profissionais do/no Pós-Mundo.

Para a realização dessa pesquisa acessamos todos os 250 arquivos a fim, de verificar quais apresentavam o perfil de inclusão dessas RSL. Excluímos os que não se enquadravam a partir das leituras de títulos, palavras-chaves e dos resumos. E, dentre esses arquivos apenas 4 estão enquadrados na lista de inclusão. São eles: (9) É um livro... (Feltre, 2013); (10) Arte Contemporânea na Escola: desdobramentos exitosos (Neto, 2013); (11) De Cena em Cena: uma animação (Miguel, 2013); (12) A Imagem Digital do Celular ou Lupa Óptica? Os Recursos Tecnológicos nas Aulas de Artes (Blanco, 2013).

Outro trabalho que chamou bastante atenção foi: Conflitos de Mediação: Quando a Arte Rupestre vai à Sala de Aula no Pós-Mundo (Melo, 2013). O texto reporta-se, constantemente, as NTIC na Pós-Modernidade, mas a atividade proposta para os estudantes é de apreciação das imagens rupestres por meio das NTIC e as construções de poéticas plásticas com uso de tintas caseiras à base de carvão e açafrão moídos em retalhos de tábuas de construção.

Seguimos, então, para a consulta do **XXII Confaeb**, ocorrido em São Paulo/SP, em 2012, neste verifica-se uma interface bem diferente das demais. Nesse congresso foram apresentados 248 artigos e na página principal ao clicar em artigo apresentam-se as opções: Palestras, Mesas, Comunicações e Pôster. Para continuar as buscas acionamos as teclas Ctrl+F, para abrir a caixa de busca por palavras. Portanto, dessa busca foram selecionados apenas dois trabalhos: (13) A Tecnologia como Facilitadora no Ensino de Arte: o exemplo do Blog Arte na Aldeia (Silva, 2012); e a pesquisa sobre (14) Apropriação e Transformação de Imagens: O Ensino de Artes e as Novas Tecnologias (Miguel, 2012).

Prosseguindo com as buscas, acessamos o link do XXI Confaeb, ocorrido em São Luís, Maranhão, em 2011, cuja interface apresentava dois outros links, um para resumos e o outro para trabalhos completos. Todavia, no link dos resumos verificamos que alguns trabalhos poderiam ser utilizados nessa RSL, mas no link de trabalhos completos esses estavam indisponíveis, sendo assim foram descartados por insuficiência de dados.

No site do **XX Confaeb**, ocorrido em Goiânia, Goiás, detectamos outra interface. Os anais em forma de E-book apresentavam 2.336 páginas e a busca prosseguiu

manualmente, com o auxílio das teclas (Ctrl+F), e as palavras-chave elencadas conseguimos selecionar 45 artigos dos quais 41 foram descartados, pois tinham como foco o Ensino Superior/Curso de Extensão; Formação Docente; Pesquisa de Doutorado; Educação não Formal.

Dessa forma, 4 foram selecionados para RSL: (15) A imagem fotográfica e os desafios de ensinar e aprender artes (Ferreira, 2010); (16) O Uso das Tecnologias como Instrumento Mediador da Aprendizagem nas Aulas de Artes (Souza, 2010); (17) Um Cinema Diferente: o uso do audiovisual em sala de aula (Sousa, 2010); (18) O olhar crítico nas aulas de artes: uso da fotografia como auxílio no aprendizado em artes visuais (Vasconcelos, 2010).

Os anais do XIX Confaeb, realizado em Belo Horizonte, não estão no portal da Faeb. Já nos do XVIII Confaeb, realizado de 27 a 30/11/2008, no Cariri/CE, só estão disponíveis os resumos, o que torna insuficiente o aprofundamento da RSL. Os anais do XVII e XVI Confaebs também não estão disponíveis, e os do XV Confaeb têm outra interface (tipo E-book), com 344 páginas, das quais as partes destinadas aos GTs no eixo: Ensino de Arte e Cultura Visual, que exhibe as comunicações: GTs, pôsteres e oficinas, apresentam apenas resumos. Portanto, outro evento que não pode ser usado na construção dessa revisão.

Ressaltamos que essa RSL, foi realizada em 2 momentos distintos, em novembro e dezembro de 2015 e maio e junho de 2016. E, como é uma base digital, anais que estavam disponíveis em 2015 não estavam no período de consulta em 2016 e outro que não estava disponível agora está (a informação do site é que estão desenvolvendo o acervo).

<b>Confaebs</b>	<b>Artigos utilizados</b>
XXV – 2015 (Fortaleza/Ceará)	4 artigos (Online)
XXIV – 2014 (Ponta Grossa/ Paraná)	4 artigos (Online)
XXIII – 2013 (Porto de Galinhas/Pernambuco)	5 artigos (CD <i>Room</i> )
XXII – 2012 (São Paulo)	2 artigos (Online)
XXI – 2011 (S. Luís/Maranhão)	Nenhum, por apresentar apenas os resumos
XX – 2010 (Goiânia/Goiás)	2 artigos (Online)
XVIII- 2008 (Cariri/Ceará)	1 artigo (Online)

**Tabela 4.** Número de Anais do Confaeb utilizados na Revisão Sistemática

Fonte: autoras, 2016

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos itens anteriores apresentamos o panorama do que foi possível acessar para verificar o atual cenário das pesquisas brasileiras sobre o uso dos dispositivos móveis no Ensino de Artes Visuais. Para nortear essa investigação, a RSL teve por base

responder perguntas elencadas para a investigação, a primeira delas é:

- a) Quais os dispositivos móveis utilizados no Ensino de Arte para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio?

Verificamos os trabalhos selecionados conseguem ter unanimidade quanto ao uso da internet, ou seja, o uso de computadores, mesmo não estando explícito, existe. Também foram utilizados: aparelho celular, câmera fotográfica e projetores (data show).

- b) Que propostas de trabalho são apontadas nas pesquisas com auxílio de dispositivos móveis nesse contexto?

De acordo com as leituras realizadas verificamos nas Propostas de Trabalho que articulam o uso das Tecnologias ao Ensino de Artes Visuais, que a maioria delas utilizam a abordagem triangular como norteadora das proposições, mesmo quando não estão explícitas. Propõem pesquisas na Internet, utilização de *software* como o *Paint*, *Powerpoint*, edição de imagens (fotografias e vídeos – *Movie Maker*). Há também propostas de *Blog*, Galeria Virtual com pesquisas da *web* e produções digitais dos estudantes usando dispositivos móveis. De forma resumida as propostas são:

1. Documentando o Funk: cultura visual, cinema e gênero no ensino de artes visuais (DIAS, 2015).

**Proposta:** Articular a cultura visual, cinema, arte erudita e questões de gênero, na criação de documentários sobre o Funk, com pesquisas na internet nos computadores, as quais foram armazenadas e compartilhadas numa página *pbwork*. “A ideia era de que o *pbwork* também funcionasse como um portfólio digital, no qual os exercícios realizados em todas as etapas fossem postados, bem como, as imagens e vídeos assistidos em aula, como forma de retomar as ideias desenvolvidas” (DIAS, 2015, p. 387). Para filmagens usaram câmeras filmadoras e câmeras de celular, colocando em prática as referências de composição de imagem, enquadramento e movimentos de câmera. Para a edição utilizou-se, especialmente, o software gratuito *Movie Maker*.

2. Videogames em Sala de Aula: aproximações entre cultura visual contemporânea e ensino de artes visuais (Tavares; Sérvio, 2015).

**Proposta:** Refletir sobre o jogo eletrônico desenvolvido para uma marca de refrigerantes. Contextualização da história dos videogames, do conceito de gamificação propondo pesquisas e tratando da educação da cultura visual no ensino de artes contemporâneo e dos videogames como artefatos culturais e sua potência como pedagogia cultural e da produção de Cory Arcangel “princípio da gamificação em obras de artistas da geração dos nativos digitais para aproximar arte e educação

ao refletir sobre as críticas propostas por esses artistas usando o videogame como suporte.” (TAVARES; SÉRVIO, 2015, p. 1624).

3. Formação Docente: as Técnicas Cinematográficas no Processo de Ensinar e Aprender Arte, (Mendes; Kimura; Jordão, 2015).

**Proposta:** Realizar, com alunos do 1º ano do Ensino Médio, intervenções relacionadas ao cinema e produção de vídeo. O ponto de partida foi à análise dos filmes dos Irmãos Lumière e George Méliès (O que vejo? O que sinto? E o que penso?), exploração de conteúdos e práticas artísticas, como fotografia e a técnica de *Stop Motion*. Os alunos produziram vídeos, aliando a técnica fotográfica com a imagem em movimentação, dando vida à sua produção cinematográficas.

4. Arte-Educação: a utilização de artefatos tecnológicos em sala de aula como meio de produção artística (Mendes; Marques; Lacerda, 2015).

**Proposta:** Intervenções pedagógicas na perspectiva de discutir e questionar o uso das NTIC em sala de aula. Tendo como proposta prática a produção de um *Stop Motion* usando aparelhos celulares dos próprios estudantes. Em grupos desenvolveram animação de desenhos, de objetos, ou do próprio corpo, seguido de um texto explicativo da atividade realizada.

5. Selfies e Autorretratos: a prática e a Arte na sala de aula (Costa; Piradella, 2014);

**Proposta:** Propor atividades relacionadas às identidades culturais, utilizando aparelhos celulares, câmeras fotográficas e *tablets*. Propõe os registros de *selfies para* dialogar entre Arte e Tecnologia, empoderando os estudantes na busca pela democratização das mídias, enquanto criação, produção, divulgação, reflexão e valorização da Arte no contexto escolar. A metodologia aplicada ao projeto baseia-se nas ações da Abordagem Triangular, aliada a utilização de aparelhos tecnológicos e de ferramentas das tecnologias contemporâneas (leitura de imagens de autorretratos realizados por pintores famosos da história).

6. A leitura de imagens publicitárias veiculada em sites e redes sociais da internet: uma prática crítica através do ensino (Firmino; Zanin, 2014).

**Proposta:** Levar os estudantes a refletir sobre a avalanche de apelos comerciais disponíveis na internet que estimulam a compra. Analisar as peças publicitárias, refletir sobre a alienação dos indivíduos. Pesquisa realizada com estudantes de 6 a 14 anos.

7. Estados da Copa do Mundo (Souza, 2014).

**Proposta:** *Stop-Motion*, cinema de animação com massa de modelar. Os estudantes fizeram desenhos sobre os estados que sediaram a Copa do Mundo. Esses desenhos seriam para ajudar os alunos a fixar a história relatada pela professora. (Não fala como foi feita a animação, aparece mais restrito a história em quadrinhos).

8. A4 com 24 Frames: Processo de Vivência e Experimentação (E. Santos; C. Santos; Andrade; Silva, 2014).

**Proposta:** Oficina realizada com estudantes da 5ª série (6º ano) do ensino fundamental, de uma escola particular do Crato/CE. O artigo relata os processos vividos na produção de animação a partir do processo denominado A4 de 21 frames do animador cearense Diêgo Akel, que teve como referência o processo de criação de Norman Mac Laren, um dos nomes mais importantes da Animação Mundial, segundo o autor.

9. É um livro... (Feltre, 2013).

**Proposta:** Refletir sobre o surgimento da leitura digital e dos novos suportes tecnológicos e, sobre o risco do desaparecimento ou não do livro impresso, traçando uma trajetória do livro como objeto de arte a partir do trabalho do artista italiano Bruno Munari (livro: imagem, tátil, brinquedo, sensorial e de artista) e dos suportes digitais como celulares, tablets, computadores e laptops.

10. Arte Contemporânea na Escola: desdobramentos exitosos (Neto, 2013).

**Proposta:** Desmistificar a obra de Arte e a figura do artista como sendo algo muito distante de nossa realidade. Vivências de conteúdos de arte contemporânea como: *Happening*; *performances*; instalações; intervenções; objeto; *body art*; vídeo arte e; fotografia captação de imagem através de recursos foto-mecânico. Com pesquisas na rede mundial de computadores (*Internet*) e experimentações com câmeras de seus aparelhos celulares, máquinas fotográficas... Poderiam utilizar ferramentas de editoração de imagens como o *Photoshop* ou *Corel Draw* para manipular as imagens, mas o resultado deveria estar em uma das linguagens: fotografia ou vídeo.

11. De Cena em Cena uma animação (Miguel, 2013).

**Proposta:** Criar desenhos animados usando a técnica de *Stop Motion*, com alunos do Ensino Fundamental II. Essas aulas oportunizaram a experimentação e o conhecimento das noções básicas da linguagem de animação, o desenvolvimento

de exercícios de animação tendo como base o conceito e a técnica *Stop Motion*. Os estudos sobre as histórias e as culturas africanas foram temáticas para a criação artística elaborada com o uso das tecnologias contemporâneas. Uma educação que provoca o pensar, o sentir e o questionar numa experiência artística contínua e flexível na construção da identidade e da relação com o outro.

12. A Imagem Digital do Celular ou Lupa Óptica? Os Recursos Tecnológicos nas Aulas de Artes (Blanco, 2013).

**Proposta:** O ponto de partida desse trabalho foi a consiste nas discussões em torno da leitura da obra “O Jardim das Delícias”, contextualizar a temática religiosa vista e interpretada aos olhos do pintor Hieronymus Bosch, cujos detalhes só podem ser observados com o uso de lentes de aumento (lentes ópticas). Porém, na contemporaneidade com o uso dos registros fotográficos em celulares e suas múltiplas possibilidades, esta atividade ganhou uma nova dimensão. O tablet vem sendo utilizado em pequena escala ainda nas escolas públicas devido ao seu alto preço de mercado. Para a professora quem tem o tablet abandona o celular, pois a imagem visualizada nele é maior e possui boa definição.

13. A Tecnologia como Facilitadora no Ensino de Arte: o exemplo do Blog Arte na Aldeia (Silva, 2012).

**Proposta:** Propõe o blog *Arte na Aldeia*. Espaço virtual idealizado nas aulas de arte visuais em um colégio na cidade do Recife. Durante o trabalho abordou temas como: cooperativismo, interatividade e emancipação. O autor considera o blog como via alternativa, complementar e eficaz. Visto que, responde a um modelo dialógico no campo do ensino de arte.

14. Apropriação e Transformação de Imagens: o Ensino de Artes e as Novas Tecnologias (Miguel, 2012).

**Proposta:** A autora apresenta questionamentos sobre o ensino de Artes na escola pública: como e quando utilizar as novas tecnologias nas aulas de Artes, ou seja, transformá-las em aliadas do conhecimento, ampliando a experimentação, a observação e o conhecimento artístico, promovendo novos encontros, diálogos e as várias possibilidades do “olhar contemporâneo”. Para responder essas questões propõe utilizar com as estudantes tecnologias como: telefones celulares, máquinas fotográficas, filmadoras, computadores, internet e outros foram alguns recursos utilizados.



15. A imagem fotográfica e os desafios de ensinar E aprender artes, de Luiz Carlos Pinheiro Ferreira.

**Proposta:** Apresentar a possibilidade de intercambiar o universo da imagem fotográfica com os procedimentos do ensinar e aprender artes, principalmente, no contexto das práticas escolares. Nesta perspectiva, refletir sobre a educação do olhar e, conseqüentemente da ressignificação do repertório das aulas de arte, onde o objetivo mais relevante encontra-se na aquisição de conhecimentos relacionados com o cotidiano dos sujeitos envolvidos a partir do uso de imagens fotográficas publicitárias.

16. O Uso das Tecnologias como Instrumento Mediador da Aprendizagem nas Aulas de Artes (Souza, 2010).

**Proposta:** Desenvolver pesquisas sobre as funções da internet, com estudantes do 6º ao 9º ano de uma escola particular, a fim de analisar a linguagem e os sentidos das funções atribuídas por este grupo à internet, mediar o uso da mesma, objetivando o desenvolvimento de material didático específico a cada série como complemento dos livros adotados pela escola. Com vistas à apropriação desta cultura como conhecimento embaixador para atuações pedagógicas nos processos cognitivos do aprendizado em artes.

17. O olhar crítico nas aulas de artes: uso da fotografia como auxílio no aprendizado em artes visuais (Vasconcelos, 2010).

**Proposta:** o autor focou na prática do ensino de Artes através de abordagens tecnológicas, ou melhor, através de suportes disponibilizados pela tecnologia contemporânea como celulares que fotografam e máquinas fotográficas digitais. Através desta experiência, procurou estimular o conhecimento dos alunos através das fotografias.

18. Um Cinema Diferente: o uso do audiovisual em sala de aula (Sousa, 2008).

**Proposta:** projeto realizado em 2008, numa escola de João Pessoa/PB, com 180 alunos de sete turmas do Ensino Médio, com o objetivo de utilizar os filmes para promover trocas de informações e experiências. Utilizaram debates, análises e experimentação das configurações teóricas de imagem, movimento e som. Para isso, buscaram-se atualizar os professores e ampliar a adesão dos mesmos ao explorar filmes diversos durante as aulas e a produção de pequenos filmes, cuja culminância foi um Festival de Cinema da escola.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o processo de construção de uma RSL pode auxiliar pesquisadores a entender quais as etapas vivenciadas e os caminhos percorridos para esse fim. É necessário reconhecer, também, quais as razões provocativas para a escolha do levantamento do estado da arte sobre essa temática, pelo autor (es). Por meio deste pôde-se perceber a recorrência dos dispositivos móveis presentes nas pesquisas, apresentadas nos Congressos da Confaeb, assim como as lacunas que apresentam as pesquisas publicadas. Contudo, é importante que o leitor avalie a qualidade da revisão sistemática, selecionando as que considerarem interessantes e apropriar-se de outras diferentes revisões sobre o mesmo tema de interesse.

Almeja-se contribuir com a comunidade acadêmica com a publicação desta RSL. A publicação de resultados de pesquisas sintetiza as evidências, apontam para ações provocativas capazes de mudanças de comportamentos, que estimulem os profissionais na melhoria da qualidade de suas atividades. Dos anais analisados verifica-se que apesar da recorrência das tecnologias na escola, são poucas as pesquisas socializadas com essa temática.

Como foi descrito, esse trabalho analisou as pesquisas brasileiras realizadas e publicadas nos Anais **Congresso Anual da Federação dos Arte Educadores do Brasil (Confaeb)**. Dessas pesquisas selecionamos as que utilizam dispositivos móveis como suporte ao ensino e a aprendizagem de Artes Visuais dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A maior dificuldade desta RSL foi sem dúvidas, as diferenças entre as interfaces e a não disponibilidade de todos os anais.

Consideramos esse um dos maiores congressos na área e seus anais têm um grande potencial para contribuir com a comunidade acadêmica. Com base nos estudos realizados, sugerimos uma nova formatação nesse site, sobretudo uma padronização nos anais, para que possa ser acessado como um site de busca, contribuindo com a qualidade do ensino de arte.

## REFERÊNCIAS

BLANCO, M. C. A Imagem Digital do Celular ou Lupa Óptica? Os Recursos Tecnológicos nas Aulas de Artes. In: **XVIII Confaeb: Arte no Pós-Mundo**. Porto de Galinhas/PE, 3 a 6 de novembro de 2013. (Anais em CD-ROM).

COSTA, A. O. A.; PIRADELLA, C. R. Selfies e Autorretratos: a prática e a Arte na sala de aula. In: **XXIV Confaeb: Educação Contemporânea: narrativas e metamorfoses do ensinar e aprender**. Ponta Grossa/PR, 2014. FAEB, Federação de Arte/Educadores do Brasil. Disponível em: <<http://faeb.com.br/24o-confaeb/confaebs/anais/>> Acesso: 02 dez. 2015.

DIAS, T. R. Documentando o Funk: cultura visual, cinema e gênero no ensino de artes

visuais. In: **XXV Confaeb: Políticas Públicas e o Ensino das Artes**: entre a formação e a ação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Fortaleza/CE, 2015. FAEB, Federação de Arte/Educadores do Brasil. Disponível em: <<http://faeb.com.br/24o-confaeb/confaebs/anais/>> Acesso: 26 mai. 2016.

FAEB, Federação de Arte/Educadores do Brasil. Disponível em: <<http://faeb.com.br/24o-confaeb/confaebs/anais/>> Acesso nos meses de nov. e dez. 2015 e com complementação nos meses de maio e junho de 2016.

FELTRE, C. É um livro... In: **XVIII Confaeb: Arte no Pós-Mundo**. Porto de Galinhas/PE, 3 a 6 de novembro de 2013. (Disponível em CD-ROM).

FERREIRA, L. C. P. A imagem fotográfica e os desafios de ensinar e aprender artes. In: **XX Confaeb: Confaeb 20 anos**: indivíduos, coletivos, comunidades e redes. Goiânia/GO, 2010. FAEB, Federação de Arte/Educadores do Brasil. Disponível em: <<http://faeb.com.br/24o-confaeb/confaebs/anais/>> Acesso: 12 dez. 2015.

FIRMINO, A. C. S.; ZANIN, L. A leitura de imagens publicitárias veiculada em sites e redes sociais da internet: uma prática crítica através do ensino. In: **XXIV Confaeb: Educação Contemporânea**: narrativas e metamorfoses do ensinar e aprender. Ponta Grossa/PR, 2014. FAEB, Federação de Arte/Educadores do Brasil. Disponível em: <<http://faeb.com.br/24o-confaeb/confaebs/anais/>> Acesso: 08 nov. 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2014.

MENDES, S. M. C.; KIMURA, L. N. C.; JORDÃO, V. H. Formação Docente: as Técnicas Cinematográficas no Processo de Ensinar e Aprender Arte. In: **XXV Confaeb: Políticas Públicas e o Ensino das Artes**: entre a formação e a ação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Fortaleza/CE, 2015. FAEB, Federação de Arte/Educadores do Brasil. Disponível em: <<http://faeb.com.br/24o-confaeb/confaebs/anais/>> Acesso: 01 jun. 2016.

MENDES, S. M. C.; MARQUES A. C.; LACERDA, E. Arte-Educação: a utilização de artefatos tecnológicos em sala de aula como meio de produção artística. **XXV Confaeb: Políticas Públicas e o Ensino das Artes**: entre a formação e a ação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Fortaleza/CE, 2015. FAEB, Federação de Arte/Educadores do Brasil. Disponível em: <<http://faeb.com.br/24o-confaeb/confaebs/anais/>> Acesso: 03 jun. 2016.

MIGUEL, M. R. S. P. De Cena em Cena: uma animação. In: **XVIII Confaeb: Arte no Pós-Mundo**. Porto de Galinhas/PE, 3 a 6 de novembro de 2013. (Disponível em CD-ROM).

\_\_\_\_\_. Apropriação e Transformação de Imagens: o Ensino de Artes e as Novas Tecnologias. In: **XXII Confaeb: Educação: corpos em trânsito**. São Paulo/SP, 2012. FAEB, Federação de Arte/Educadores do Brasil. Disponível em: <<http://faeb.com.br/24o-confaeb/confaebs/anais/>> Acesso: 01 dez. 2015.

NETO, M. A. R. Arte **Contemporânea na Escola**: desdobramentos exitosos. In: **XVIII Confaeb: Arte no Pós-Mundo**. Porto de Galinhas/PE, 3 a 6 de novembro de 2013. (Disponível em CD-ROM).

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos/SP. v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>>

Acesso: 03 nov. 2015.

SANTOS, E. V. S.; SANTOS, C. E. S.; ANDRADE, I. X.; SILVA, C. R. A4 com 24 Frames: Processo de Vivência e Experimentação. In: **XXIV Confaeb: Educação Contemporânea: narrativas e metamorfoses do ensinar e aprender**. Ponta Grossa/PR, 2014. FAEB, Federação de Arte/Educadores do Brasil. Disponível em: <<http://faeb.com.br/24o-confaeb/confaebs/anais/>> Acesso: 02 dez. 2015.

SILVA, R. G. **A Tecnologia como Facilitadora no Ensino de Arte: o exemplo do Blog Arte na Aldeia**. In: **XXII Confaeb: Educação: corpos em trânsito**. São Paulo/SP, 2012. FAEB, Federação de Arte/Educadores do Brasil. Disponível em: <<http://faeb.com.br/24o-confaeb/confaebs/anais/>> Acesso: 12 dez. 2015.

SOUSA, I. B. L. Um Cinema Diferente: o uso do audiovisual em sala de aula. In: **XVIII Confaeb: Arte/Educação contemporânea: narrativas do ensinar e aprender artes**. Cariri/CE, 2008. FAEB, Federação de Arte/Educadores do Brasil. Disponível em: <<http://faeb.com.br/24o-confaeb/confaebs/anais/>> Acesso: 02 dez. 2015.

SOUZA, G. G. Estados da Copa do Mundo. In: **XXIV Confaeb: Educação Contemporânea: narrativas e metamorfoses do ensinar e aprender**. Ponta Grossa/PR, 2014. FAEB, Federação de Arte/Educadores do Brasil. Disponível em: <<http://faeb.com.br/24o-confaeb/confaebs/anais/>> Acesso: 12 nov. 2015.

SOUZA, H. V. L. Uso das Tecnologias como Instrumento Mediador da Aprendizagem nas Aulas de Artes. Goiânia/GO, 2010. In: **XX Confaeb: Confaeb 20 anos: indivíduos, coletivos, comunidades e redes**. FAEB, Federação de Arte/Educadores do Brasil. Disponível em: <<http://faeb.com.br/24o-confaeb/confaebs/anais/>> Acesso: 12 dez. 2015.

TAVARES, J. F.; SÉRVIO, P. Videogames em Sala de Aula: aproximações entre cultura visual contemporânea e ensino de artes visuais. In: **XXV Confaeb: Políticas Públicas e o Ensino das Artes: entre a formação e a ação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro**. Fortaleza/CE, 2015. FAEB, Federação de Arte/Educadores do Brasil. Disponível em: <<http://faeb.com.br/24o-confaeb/confaebs/anais/>> Acesso: 01 jun. 2016.

TELES, Sandra Maria Brandão; NINO, Maria do Carmo. Cor e Luz em Johannes Vermeer. In: ARRAIS, Izabel Concessa Pinheiro de Alencar (Org.). **Arte na Educação: múltiplos Olhares**. Recife/PE: SESC, 2010.

VASCONCELOS, D. O. O olhar crítico nas aulas de artes: uso da fotografia como auxílio no aprendizado em artes visuais. In: **XX Confaeb: Confaeb 20 anos: indivíduos, coletivos, comunidades e redes**. Goiânia/GO, 2010. FAEB, Federação de Arte/Educadores do Brasil. Disponível em: <<http://faeb.com.br/24o-confaeb/confaebs/anais/>> Acesso: 12 dez. 2015.

## ARTE E RECRIAÇÃO NA ESCOLA: TRANSFORMAR E TRANSFORMAR-SE COM INCLUSÃO SOCIAL E RESPEITO À DIVERSIDADE

**Kátia Cristina Novaes Leite**

APAE, Jacobina - Ba

**Osimara da Silva Barros**

UNEB/TIPEMSE, Salvador - Ba

**Najara Santos de Oliveira**

UNEB/TIPEMSE, Salvador - Ba

**Luciane Ferreira Bomfim**

UNEB/TIPEMSE, Salvador - Ba

**Valnice Sousa Paiva**

UNEB/TIPEMSE, Salvador - Ba

**Jucineide Lessa de Carvalho**

UNEB/TIPEMSE, Salvador - Ba

**RESUMO:** Na escola e na vida social, o uso da criatividade através do trabalho artístico é profundamente necessário como elemento de motivação educacional. A arte transmite pensamentos, sentimentos e informações e proporciona à pessoa com deficiência intelectual uma maior circulação social, além dos limites do sistema escola-família-saúde. Como contribuição para tal entendimento, este trabalho pretende discutir como a atividade artística contribui para a inclusão social e o respeito à diversidade, enfatizando a potencialidade da arte como atividade promotora de mudança de objetos e pessoas que trabalham artisticamente, proporcionando-lhes auto-estima, respeito por si mesmo e pelo

produto da arte como resultado de admiração e reverência àqueles que a contemplam. O texto também relata os experimentos bem sucedidos desenvolvidos pelo Projeto Recriando na APAE de Jacobina, que visou à inclusão social de pessoas com deficiência intelectual através da arte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte na Escola, deficiência intelectual, inclusão social.

**ABSTRACT:** At school and in social life, the use of creativity through artistic work is deeply necessary as an element of educational motivation. Art transmits thoughts, feelings and information and provides the person with intellectual disability a greater social circulation, beyond the limits of the school-family-health system. As a contribution for such understanding, this work intends to discuss how the artistic activity contributes to social inclusion and respect to diversity, emphasizing the potentiality of art as an activity that fosters change of objects and people who work artistically, providing them with self-esteem, respect for oneself and for the product of art as an outcome of admiration and reverence to those who contemplate it. The text also reports the successful experiments developed by Project Recriando at Jacobina's APAE, which aimed at social inclusion of people with intellectual disability through art.

**KEY WORDS:** Art at School, intellectual

disability, social inclusion.

## 1 | INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade vivenciamos a rica e efetiva parceria entre Arte e a Educação, indiscutivelmente ligadas sob diversas perspectivas, e segundo diferentes concepções e contextos socioculturais desde os remotos tempos das pinturas rupestres nas cavernas aos dias atuais quando a alta tecnologia chega costumeiramente a nos assustar, dadas as intermináveis possibilidades que nos apresenta relativas à comunicação, expressão, representação da realidade e facilitação da vida social.

A Arte e suas múltiplas linguagens através da experiência estética e dos fazeres artísticos, faz parte de nossas construções cotidianas, sendo muitas vezes instrumento de ampliação de nossas capacidades, compensação de nossas fraquezas, expressão dos nossos desejos e sentimentos. Encontramos nesse leque de possibilidades a sua importância para a formação de pessoas seja na escola ou nos ambientes sociais, por seu caráter essencialmente humano e humanizador, pois,

Quando criamos, colocamos um pouco de nós, do nosso universo interior no que fazemos. Dessa forma, temos a oportunidade de entrar em contato como o nosso universo interior e conhecê-lo um pouco mais. Assim poderemos entender, mudar, transformar, significar, ressignificar, transmutar, transcender, se e quando necessário. (ROCHA, 2009, p. 87)

No Brasil, o primeiro sistema educacional organizado e historicamente reconhecido, o Jesuítico, tinha como um de seus pilares o ensino de Artes. Ao longo de dois séculos o fascínio da música e do teatro aproximou os jesuítas dos indígenas brasileiros, possibilitando a comunicação de idéias e sentimentos de forma afetivamente encantadora.

Da mesma forma que fez parte da construção da escola brasileira, o ensino de arte teve papel preponderante na construção das escolas especiais brasileiras. Helena Antipoff, fundadora da Sociedade Pestalozzi em 1932, foi pioneira ao assegurar o conteúdo de arte no currículo da Educação Especial desta instituição, que foi a primeira no atendimento educacional formal ao deficiente intelectual no Brasil, seguida pela APAE em 1954. A partir de 1930, Antipoff formou professores no Estado de Minas Gerais para atender a deficientes intelectuais enfatizando em suas formações a importância da arte, com programa de “exercícios de desenho”, trabalhos manuais e canto. (Jannuzzi, 1985).

Na década de 70, a Lei de Diretrizes de Bases nº 5.692, tornou obrigatório o ensino da Educação Artística na Educação Básica. As discussões da aplicabilidade da lei deram um enfoque maior ao ensino de Artes e assim os professores perceberam a importância da disciplina no desenvolvimento dos estudantes com

necessidades especiais. Mesmo assim, as atividades realizadas eram relacionadas a trabalhos psicopedagógicos que não proporcionavam ao educando a construção de conhecimentos e novas formas de linguagem e expressão.

Atualmente vivenciamos a Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência, estabelecida pela Organização dos Estados Americanos (OEA) para o período de 2006-2016, concomitantemente às discussões em torno da proposição de uma sociedade inclusiva que acontecem desde os anos 90. A inclusão pretendida refere-se a mudança de hábitos e reações e ao modo de pensar e agir perante a sociedade e as pessoas que fazem parte dessa sociedade diferentemente democráticas e, portanto diversas, únicas.

Pensar a sociedade inclusiva implica em pensar democracia, direito, deveres e principalmente convivência respeitosa no que se refere às diferenças sociais, culturais e ideológicas, além dos diferentes estilos de vida dos integrantes dessa sociedade, onde ninguém é invisível ou menos importante na composição do todo social. Sob esse aspecto, acreditamos que a arte tem muito a colaborar, não apenas no desenvolvimento intelectual das pessoas com deficiência, mas também com o necessário processo de inclusão social destes.

## **2 | DEFICIÊNCIA, ARTE E CRIATIVIDADE**

Como em todo processo vital, a criatividade está diretamente ligada aos eventos revitalizadores da pessoa como crescimento, funcionamento fisiológico saudável, expansão de si, auto-realização e enriquecimento do campo das experiências da vida, alcançados através da possibilidade de representar, construir ou reproduzir. Para tanto, esse ser humano necessita desenvolver a capacidade de memorização, a iniciativa própria e o acreditar em si.

Acreditar nesse potencial de criatividade e autorealização pelo ser que cria e nessa criação se recria é o alicerce de todo trabalho em arte para qualquer ser humano e principalmente no trabalho artístico da pessoa com deficiência intelectual, cujos processos de elaboração esbarram no déficit cognitivo e muitas vezes num processo de estimulação ineficiente.

A Arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo, é parte deste movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo. Por isso, a Arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele (BUORO, 1996, p.20).

Em seus estudos Vygotsky(1997, p. 33 - 40) nos aponta o fato de que a qualidade das experiências obtidas junto aos grupos sociais proporcionam avanços inestimáveis na formação do indivíduo, seja este indivíduo considerado normal ou deficiente.

Ainda segundo Vygotsky as funções superiores são mais plásticas e, portanto mais facilmente educáveis que as funções elementares, pois as funções elementares são norteadas pelo núcleo orgânico enquanto as funções superiores são de domínio social. Para Vygotsky (1997, p. 33 - 40) o desenvolvimento é um processo cultural e todo o funcionamento humano se origina e se transforma nas relações sociais, o que de fato decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, a deficiência, mas suas consequências sociais, suas relações psicossociais e como são trabalhadas essas relações.

O pensamento de vygotkskyano nos leva à defesa de que todos são capazes de aprendizagens e desenvolvimento de habilidades artísticas, potencializando assim a cognição e a capacidade geral de aprender, pois no trabalho com a arte se permite o ousar, o explorar, o experimentar, o inventar, e o sonhar, sem medo de errar, amorosamente amparado por aquele que media as atividades artísticas, na escola, o professor.

A arte torna-se terreno fértil para a revelação de novas e efetivas capacidades. Aprender implica enxergar com profundidade, conhecer, ressignificar, através da atenção, da percepção, da memória, do raciocínio, da imaginação, do pensamento e principalmente da afetividade, esse sentimento que empodera o ser e lhe permite tentar sem a frustração de ser futuramente censurado.

Nessa perspectiva, a criatividade é um movimento indiscutivelmente fundamental à vida e é importante a compressão da deficiência não como algo limitante, pois em seu desenvolvimento cada pessoa com deficiência experimenta processos de elaboração e uma série de funções que compensam, equilibram e suprem as dificuldades existentes. A deficiência, a carência, o déficit, perdem sua relevância dada a reação que nasce da pessoa enquanto artista, durante seu desenvolvimento como resposta às dificuldades impostas pela condição de desvantagem em dar sentido aos próprios sentidos e em expressar verbalmente sensações e sentimentos quando estes ainda estão indefinidos, ou quando não percebidos com clareza. A Arte entra nesse cenário como facilitadora da expressão por ser multilíngue.

Ao expressar-se por meio da Arte o aluno manifesta seus desejos, expressa seus sentimentos, expõe enfim sua personalidade. Livre de julgamentos, seu subconsciente encontra espaço para se conhecer, relacionar, crescer dentro de um contexto que o antecede e norteia sua conduta (BUORO, 1996, p. 33).

A Arte se faz linguagem, pode ser lida, mostrada, interpretada e apreciada. Através da Arte o homem se relaciona com seu eu e com o mundo ao redor, desenvolve a capacidade de perceber, identificar, analisar, realizar e questionar. A arte torna-se o recurso que coloca em ação a criatividade proporcionando a quem dela se serve a possibilidade de expressar conteúdos pessoais, autoperceber-se e ter consciência de si, além de agir reflexivamente desenvolvendo habilidades e competências necessárias ao convívio social qualitativamente superior.



E é como se tudo se passasse numa grande corrente de comunicação, num cordão umbilical entre o artista e o mundo: arte como alimento. Só que aqui cessa a analogia, pois para ser arte, essa “linguagem” transcende quase que inevitavelmente o pragmático e fixa-se numa porção mágica que inclui beleza, prazer, enigma. O produto artístico é, de alguma forma, o criador – não fala por ele, é ele. (AMARAL, 1988, p.106)

E nessa perspectiva de tornar-se o produto da arte, percebe-se o gozo do ser que cria, perante sua criação, a importância do olhar que admira a obra e nesse admirar fortalece auto-estima, auto-respeito e reverência.

Assim como sou eu ele quando falo dele. Esse produto artístico, essa obra de arte, é o ponto de confluência dos afetos, das paixões, da vida interior do artista – ressoando em meus afetos, em minhas paixões, em minha vida interior. Minha fala nada mais sendo que uma caixa de ressonâncias. (AMARAL, 1988, p.106)

A obra de arte transcende o artista, ganha seu espaço nas ruas, as exposições, a mídia e ganha o reconhecimento. Dela nasce o diálogo, um ponto de aproximação, a razão para conhecer o outro. Esse diálogo desencadeado pela Arte termina por aproximar um grupo de artistas e amantes da arte ou apenas curiosos e encantados por ela, reposicionando, no caso da pessoa com deficiência, esse artista, para fora do circuito fechado, a que muitos são submetidos, onde as relações estabelecidas, a vida social, não ultrapassam a família, a escola e os serviços de saúde. Amaral (1998, p. 106), apresenta-nos ainda, a arte como um “caleidoscópio mágico ou disposição para uma aventura pessoal” enquanto construção, conhecimento e expressão. Nesse “caleidoscópio” hipotético, cruzam-se, justapõem-se e invertem: público/obra/artista, conhecer/fazer/exprimir, descobrir/inventar/figurar, natureza e sociedade/meios e linguagem, artista e subjetividade, conhecimento/execução/expressão, sugerindo uma completa simbiose criador/obra, criador/público, obra e público. É nessa aventura de criatividade, inventividade e subversão que a pessoa com deficiência intelectual alça vôos na construção de sua identidade e afirmação de seu espaço social único, pautado em suas aspirações de pertencer a um todo social onde seja verdadeiramente respeitado como ser produtivo e produtor de conhecimento. Nessa perspectiva, destacamos a afirmação de Barbosa quando salienta que o processo de identificação é sempre a produção de “uma imagem de identidade e transformação do sujeito ao assumir ou rejeitar aquela imagem reconhecida pelo outro”. (BARBOSA, 2010, p.02), comungando com Rocha (2009) que define criar como ato de expressar, registrar sua marca pessoal, seu estilo, seu modo de ver e estar no mundo.

### **3 | PROJETO RECRIANDO: INCLUSÃO E ARTE**

Cumprindo suas metas estatutárias que visam promover qualidade de vida e inclusão social às pessoas com deficiência intelectual e tendo por base o Manual para o Ensino de Artes da Federação nacional das APAEs, ARTE, CULTURA, EDUCAÇÃO

**E TRABALHO:** Proposta Orientadora das Ações, a APAE de Jacobina, instituição que atende cerca de 120 estudantes de todas as faixas etárias, com deficiência intelectual ou múltipla, atraso no desenvolvimento psicomotor e autistas, de todas as idades e classes econômicas, contando com convênios públicos e doações particulares, iniciou em fevereiro de 2013, o Projeto Recriando: Educação e inclusão social pela Arte.

Para que o deficiente alcance a integração social é preciso que sejam cumpridos os princípios da igualdade, que envolve o trabalho, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, o bem estar e a justiça social. Sendo assim é dever do Estado e, acima de tudo, da sociedade civil promover medidas práticas que rompam com velhos conceitos que geram discriminação e exclusão social para o fim de permitir ao deficiente o seu legítimo direito de ser integrado no meio social (REIS, 2009, p.9).

Nessa perspectiva, o objetivo geral do projeto é promover a inclusão social da pessoa com deficiência intelectual através do estudo, da apreciação e da produção da arte. Entre os vários objetivos específicos destacamos os seguintes:

- Observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas se em diferentes tempos da História.
- Reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos.
- Identificação de produtores em artes visuais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas.
- Pesquisa e frequência junto das fontes vivas (artistas) e obras para reconhecimento e reflexão sobre a arte presente na região em torno.
- Reconhecimento e valorização social da organização de sistemas para documentação, preservação e divulgação de bens culturais.
- Elaboração de registros pessoais para sistematização e assimilação das experiências. (FENAPAES, 2001, p. 28)

A proposta da instituição subverte ao que tradicionalmente é oferecido às pessoas com deficiência intelectual em escolas e instituições especializadas, ou seja, colorir segundo um modelo, cobrir pontos e traçados fixos, ou outras atividades similares, totalmente dirigidas, que minimizavam as capacidades intelectuais e criativas, sempre subestimadas a quem atende esse grupo social. O projeto difere também da conotação somente terapêutica comumente objetivada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual, não descartando, porém, o potencial para diagnóstico, treino de habilidades motoras, socialização e auto estima que também são conseguidos através da arte. Na perspectiva trabalhada a arte torna-se mais que simples expressão de sentimentos.

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional. (BARBOSA, 2010, p.05)

Sendo assim, o Projeto prevê diversas leituras de obras de arte a depender das potencialidades de cada estudante e seu grupo de trabalho, pois o que menos se espera é homogeneidade. Projetos interdisciplinares comungam com as demais atividades curriculares da escola e podem durar uma unidade ou um semestre letivo. O trabalho é iniciado pela apresentação das obras e seus autores, seguida das leituras técnica, política, histórica, e da leitura contestadora ou crítico-reflexiva, que por vezes torna-se terapêutica por permitir a expressão singular de sentimentos que podem ser mediados pelo professor. Posteriormente à leitura ocorre a reinvenção da realidade posta nas obras, a partir da perspectiva de vida daquele que “lê” a obra, o educando e seu olhar criativo, estimulado pelo grupo e as possibilidades a ele apresentadas pela arte.

No projeto são trabalhadas artes plásticas, literatura, música e expressão corporal, obras de artistas consagrados ou da região. Citamos como exemplo a releitura das obras de Candido Portinari, cujo processo de trabalho deu-se a partir de diferentes tipos de leitura acima citadas, seguida do processo de produção que envolve recriação da obra ou uma nova produção a partir dela. É feita pelo grupo a escolha das obras para reprodução ou recriação, planejamento da apresentação pública e ao final a avaliação dos trabalhos pelo grupo.

A culminância do projeto é sempre a exposição pública das produções, a primeira exposição foi direcionada ao público interno e às famílias, a segunda e a terceira foram abertas ao público, em via pública da cidade e na instituição com visitas de variados públicos respectivamente.

Esses momentos de contemplação do público desencadearam as mais diversas e significativas reações nos estudantes/artistas, e o trabalho como um todo faz refletir positivamente sobre o mesmo a todos os participantes, o que é traduzido na fala contida no relatório da professora Karine Leite, uma das professoras responsáveis pelo projeto, na APAE de Jacobina,

As atividades realizadas permitiram que os alunos experimentassem relaxar, rir, interpretar, dançar, interagir e se conhecer mais, e a mim também, conhecê-los mais, me fez perceber que a mesma situação que causava medo em um, para outro era um desafio a ser vencido, e diante dessas situações foi possível criar cada vez mais possibilidades de reflexão e criação, porque a criação é possível a partir do momento que o aluno reflete sobre algo, seja uma reflexão sobre o que ele sente, sobre o que o outro sente, ou que o mundo sente e ele percebe no comportamento de seus familiares, vizinhos, amigos e nos noticiários. E aí, quando não é fácil escrever ou falar o que ele sente ou pensa, a arte dá a ele a oportunidade de demonstrar tudo isso em cores, modelos, formas, movimento, riso tornando-os mais tranquilos, unidos, e desafiadores. Foi interessante perceber o quanto os grupos ficaram fortes, o quanto se articularam, o quanto provocaram. (APAE, 2014, p. 08)

No Projeto a atividade artística configura-se como recurso a ser trabalhado na educação de pessoas com deficiência intelectual, promovendo subsídios complementares ao processo de ensino-aprendizagem que vem favorecendo o desenvolvimento de habilidades necessárias à interação social com consciência de

ser e estar presente num grupo onde suas habilidades são aceitas, admiradas e desejadas.

Foi surpreendente perceber o quanto os alunos falaram mais. No final do ano eles estavam menos calados, mais seguros de suas opiniões, sugeriam mais, problematizavam mais, e tentavam mais, arriscavam respostas, isso pra mim foi o mais importante, perceber a segurança que eles tinham neles. Perceber aquele aluno que não levantava a cabeça pra falar, hoje olhar em meus olhos e fazer uma piada, comentar sobre qualquer assunto de interesse dele. (APAE, 2014, p. 08)

#### **4 | CONCLUINDO: FAZER ARTE O TRANSFORMAR QUE INCLUI**

Das pequenas às grandes mudanças são construídas o cotidiano, o ser humano produz incessantemente maneiras de adaptar-se ao novo, o que implica perceber-se de forma consciente, agir reflexivamente no processo existencial, além de expressar diferenciadamente o que é pessoal e o que é social. Acreditamos que o fazer artístico é na escola e na vida um elemento desencadeador de conexões que facilitam a elaboração dos conteúdos internos e externos ao ser humano, sendo o processo criativo um facilitador do autoconhecimento e do conhecimento reflexivo do mundo e de sua cultura, cabendo ao educador mediar esses processos de forma que toda informação possa ser transformada em conhecimento de si e de mundo, pois é na escola que o estudante aprende e tem referências para seu convívio social e humano ao proporcionar o conhecimento sobre a importância de respeito para consigo e para com o próximo.

Aos poucos, vemos a sociedade absorver o diferente, não mais à custa da legislação nacional que torna a inclusão obrigatória nas escolas e nos ambientes sociais. O conhecimento sobre o que são e o que podem as pessoas com deficiência têm rompido a invisibilidade a que foram por tantos anos fadados. À escola enquanto instituição que abarca diversas representações sociais, urge adaptar-se convenientemente às necessidades de cada sujeito, introduzindo em seu cotidiano formas de ensinar que privilegiem todas as formas de aprender através de ações e estratégias pedagógicas que garantam o desenvolvimento do educando e de suas multiplicidades e diferenças democráticas. Os recursos são os mais variados e possíveis.

A Arte é aqui proposta como linguagem acessível, possibilitadora de múltiplas expressões, sentimentos, idéias, emoções e o mais importante, interação de qualidade, pautada na valorização de si e do outro que produz e à humanidade deixa seu legado de ser contribuinte com a história. Num contexto inclusivo, e tratando-se especificamente do deficiente intelectual e de sua educação escolar, a Arte vem potencializar o desenvolvimento desse estudante e de suas estruturas mentais como recurso educacional que auxilia o desenvolvimento cognitivo melhorando seu aprendizado, e explorando suas potencialidades além da alfabetização estética, a

reflexão sobre sua cultura e o estar no mundo.

O Projeto Recriando é bem recente, está ainda em andamento, porém, os resultados até então obtidos são instigantes e desencadeiam o estudo constante do tema e encaminham-se para a conclusão da extrema importância do conhecimento sobre a inclusão de pessoas com deficiência em meio à sociedade através do ensino de Artes promovendo os sentimentos de pertença e o empoderamento daquele que produz e compartilha a sua produção artística.

Ao analisar as atividades realizadas pelos estudantes e as respostas obtidas nesse Projeto, percebe-se que foram satisfatórias e bem aceitas pelos educandos, o trato com a questão da inclusão de pessoas com deficiência em meio à sociedade, abordadas enquanto se “ensinou” sobre a arte e suas representações, pois na arte a deficiência é também representada e questionada.

No decorrer da realização das atividades artísticas presenciamos a surpresa de cada estudante com o próprio fazer artístico, a relação diferenciada que cada um passa a ter consigo e com o mundo, a iluminação que cada olhar afirmativo e admirado exerce sobre o estudante/artista e a nova relação estabelecida a partir desse olhar. A postura corporal se transforma, a auto-percepção se transforma, a relação com o mundo se transforma. O educando percebe-se incluído socialmente, não por que as leis dizem que a inclusão existe, mas por que ele sente e ao sentir revela-se outro, não mais o dependente da caridade inicial oferecida pela sociedade aos deficientes, mas outro que como todos, de alguma forma, é construtor de uma sociedade, a qual dignamente pertence, não apenas como coadjuvante.

## REFERENCIAS

AMARAL, L.A. **Deficiência, vida e arte**. 1998. 223f. Tese (Livre docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

APAE, **Relatório Pedagógico 2014**. Jacobina, 2014.

BARBOSA, Ana Mae, **Arte, Educação e Cultura**. Portal Domínio Público. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre\\_000079.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre_000079.pdf) Acesso em: jun./2010.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

DE BOTTON, Alain. **Arte como Terapia**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

FENAPAES, **Arte, cultura, educação e trabalho: Proposta orientadora das ações**. Brasília : Federação Nacional das APAEs, 2001.

Januzzi, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1985.

REIS, Jogremir S. dos. (org). **Arte como terapia no tratamento de pessoas com deficiência**. Araranguá: ACAPED, 2009.

ROCHA, Dina Lúcia C. **Brincando com a Criatividade: contribuições teóricas e práticas na Arteterapia e na Educação**. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madri: 1997.

## SOBRE OS MODOS DE APRENDER E ENSINAR: ALTERNATIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA

**Teresa Mateiro**

Universidade do Estado de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Música  
Florianópolis – SC

**RESUMO:** Os cursos de Licenciatura em Música, assim como qualquer outra licenciatura, têm três anos para se adaptar à Resolução N.02/2015, a contar da data de sua publicação. Muitas são as concepções e desafios propostos para repensar a formação dos profissionais da educação, destacando-se a colaboração interdisciplinar como solução para se ultrapassar as fronteiras disciplinares. Assim, torna-se imprescindível buscar bases teóricas e metodológicas para que seja possível elaborar programas curriculares para os cursos de licenciatura em música com uma abordagem integrada de resolução de problemas no domínio do ensino e da pesquisa. Exemplos de projetos de formação científica e pedagógica são descritos tendo a Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas ou, ainda, a estratégia de ensino Práticas Surpreendentes como alternativas para refletir sobre as estruturas curriculares e, especialmente, acerca dos modos de aprender e ensinar. Destacam-se os conhecimentos inerentes à profissão docente, isto é, o conhecimento pleno da matéria, no

caso, a música e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Além disso, os modelos de formação, aliados às concepções filosóficas dadas à música, que têm sido adotados no ensino superior apresentam características específicas nos modos de organizar os conhecimentos musicais e pedagógicos, resultando, assim, em diferentes perfis profissionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola, Perfil Profissional, Modelos de Formação, Conhecimento Profissional, Resolução de Problemas.

### 1 | INTRODUÇÃO

Semana passada, uma aluna que concluiu, recentemente, o curso de Licenciatura em Música, comentou quase em um ato de confissão: “o barulho das crianças, o cheiro da escola me deixa desesperada, eu tenho, assim, uma aversão à escola, tenho medo, não quero ter de enfrentar alunos me desafiando e, ainda, ter um salário ruim”. Fiquei sem palavras e me pus a pensar em argumentos para defender a escola, como: espaço público e democrático, espaço social de reprodução de ideologias, tempo e lugar para o conhecimento em prol do conhecimento, modelos de escolas, contexto e momento histórico como fatores determinantes, a educação e a utopia de Paulo Freire.

Que a escola é uma instituição em crise e que defender a escola soa, nos dias de hoje, um tanto fora de moda, parece ser senso comum. O ataque à escola é de longa data, como afirmam Masschelein e Simons (2015), pois sempre houve tentativas de domar o funcionamento democrático e comum da escola. As acusações, normalmente, giram em torno de: a escola não prepara para o mundo e é distante dele; a escola é um ambiente de aprendizagem desatualizado; a escola é uma invenção de poder; as crianças não gostam de ir para a escola; a escola aliena e desmotiva os jovens; aprender não é divertido; a escola é classificatória; a escola sem tecnologia não é escola; a escola reproduz a desigualdade. Estrela (1994), há duas décadas atrás, refletiu:

A escola, em todos os níveis, tornou-se lugar privilegiado da contradição – defende-se a cooperação e fomenta-se a competição; exalta-se a criatividade e pratica-se a estandardização; sustenta-se a necessidade de personalização e faz-se a massificação; prega-se a igualdade de oportunidades e produz-se a segregação; proclama-se a interdisciplinaridade e impõe-se a compartimentação; em nome da liberdade e do respeito de si e do outro, origina-se a irresponsabilização e a violência... (ESTRELA, 1994: 54).

As acusações enumeradas por Masschelein e Simons ou as contradições apontadas por Estrela podem facilmente ser reconhecidas nos cursos universitários de formação de professores – utilizarei o genérico masculino “professor” para me referir a ambos os sexos, estando ciente que essa decisão poderá despertar polêmicas. O que significa uma formação baseada na liberdade, na cidadania e na democracia? Ideais pedagógicos como a interdisciplinaridade, a criatividade, a personalização e a autoformação, conforme aponta Estrela (1994), estão mais presentes nas concepções daqueles que elaboram os projetos políticos pedagógicos do que na análise das práticas daqueles que atuam como formadores de professores.

Masschelein e Simons (2015) tentam identificar o que faz da escola uma escola, apontando por que a escola tem valor em si e por que ela merece ser reinventada. Defendem a escola como um arranjo especial de espaço-tempo-matéria que, realmente, opera de uma maneira muito particular como um tipo de reunião que torna o mundo público ou comum. Certamente, defenderiam a universidade como outra forma pedagógica pública de experimentação e pensamento coletivos. Assim, como a escola seria mais uma forma de reunião do que instituição para estudos, exercícios e pensamentos.

Como reinventar, então, as licenciaturas inseridas no contexto da universidade pública brasileira que, por um lado, enfrenta severas ameaças de privatização e apropriação e, por outro, precisa implementar cursos inovadores que ultrapassem as acusações e contradições historicamente marcadas por disputas de concepções. A Resolução do CNE (CP Nº2), que entrou em vigor em julho de 2015, e que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada destaca a base comum nacional como referência para a valorização dos profissionais da educação. Os desafios são enormes para a elaboração



dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. A saber: articulação entre educação básica e superior; sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; inserção dos licenciandos em instituições de educação básica da rede pública de ensino como espaços privilegiados da práxis docente; superação da dicotomia teoria e prática, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; integração entre as áreas de conhecimento; questões socioambientais, ética, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Tratar especificamente acerca da formação docente em música me remete a pensar em diversos temas que podem subsidiar reflexões para desvelar alguns caminhos. Entretanto, neste capítulo irei focar nos conhecimentos profissionais, nos modelos de formação e em alternativas metodológicas. Os conhecimentos profissionais e os modelos de formação têm ocupado um lugar privilegiado em meus estudos, pois considero fundamental compreender os objetivos de um curso de formação docente e suas perspectivas curriculares. Assim, irei abordar acerca da relação entre conteúdo e pedagogia na formação do professor de música e as características dos cursos de Licenciatura em Música concebidos em diferentes momentos históricos. Por fim, discutirei a aprendizagem a partir de problemas como uma alternativa para a formação docente, dando exemplos a partir de projetos de formação científica e pedagógica.

Uma versão deste trabalho foi apresentada na Mesa Redonda “Desvelando caminhos: a formação docente em arte” e publicada nos Anais do XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, V Congresso Internacional de Arte/Educadores e II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul, evento realizado na Universidade Federal do (ver MATEIRO, 2017).

## **2 | PERFIL PEDAGÓGICO ORIENTADO À MATÉRIA**

O propósito de qualquer curso de formação docente é oferecer competências profissionais na área específica da matéria – no caso da formação em arte: música, teatro, artes visuais e dança – e um perfil pedagógico como professor. O conjunto desses dois aspectos ou a relação entre eles em uma determinada formação resulta em um “perfil pedagógico orientado à matéria” (NIELSEN, 2005). O conteúdo e a pedagogia, para Shulman (1986), são dois elementos inseparáveis, uma vez que a prática pedagógica de qualquer professor está relacionada aos diferentes modos de abordar a matéria, tornando-a compreensível aos alunos. Esse tipo de conhecimento é denominado pelo autor de conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, o conhecimento que contempla a combinação entre o conteúdo da matéria, no caso a música, e a prática pedagógica. A identidade profissional dos professores é reconhecida, portanto, também por esse conjunto de conhecimentos oriundos de situações reais e que diferencia o professor de outro profissional da mesma matéria.

O conhecimento do conteúdo transformado em pedagógico é construído ao longo do exercício da profissão docente, entretanto, os primeiros desafios são, normalmente, enfrentados durante a formação inicial nas disciplinas de estágio curricular supervisionado. Adaptar os conteúdos musicais à realidade da sala de aula, transformando informação em saber por meio da comunicação e da ação interativa, são questões constantes durante o período de inserção dos estudantes no mundo do trabalho. Eles buscam sugestões de atividades, seja nas aulas da graduação, em cursos fora da universidade, em materiais didáticos ou trocando ideias com colegas e professores orientadores e supervisores. Essa atitude é característica de professores em início de carreira, pois a longa experiência está relacionada ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, uma vez que é por meio da ação e da reflexão da e na ação que os professores passam a adquirir e produzir conhecimento.

No estudo realizado por Mateiro, Russell e Westvall (2012), estudantes brasileiros, suecos e canadenses ao escreverem suas percepções sobre uma aula de música para crianças pequenas, gravada em vídeo, apontaram os anos de experiência da professora como um fator determinante para a eficácia no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Processos esses identificados pela forma dos conteúdos musicais serem ensinados. Do mesmo modo, na pesquisa de Moreira (2014), o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão foi relacionado à sua longa experiência em sala de aula. A diversidade e a efetividade dos processos de transformação ocorridos durante a prática da ação pedagógica estão diretamente associadas à forma multifacetada de compreender o conteúdo que está sendo ensinado. Para tanto, é essencial que o professor compreenda as características dos alunos e suas dificuldades.

### 3 | MODELOS DE FORMAÇÃO

Olhando para os diferentes modelos de formação docente identificam-se programas que privilegiam os conhecimentos musicais por entender que o conhecimento base de um professor é o conhecimento pleno da matéria, ou seja, a música. A concepção desses currículos está centrada na música enquanto fenômeno, atividade e objeto de estudos e, por isso, as disciplinas de conteúdo musical ocupam mais de 50% do total de horas da grade curricular (ver MATEIRO, 2009; RODRIGUES; SOARES, 2014; PIRES, 2015). Esse desenho curricular sugere uma posição privilegiada para o conhecimento técnico musical em detrimento de conhecimentos, habilidades e competências técnicas e pedagógicas para a profissão docente. A identidade do músico se sobrepõe à identidade do professor.

Com características conservatoriais, as licenciaturas em música mantêm uma estrutura curricular organizada em disciplinas isoladas, com aulas centradas no conteúdo e no professor (MATEIRO, 2009; 2015; PEREIRA, 2014). As disciplinas

pedagógicas e, principalmente, os estágios curriculares supervisionados, nesse modelo, aparecem ao final do curso, seguindo a ideia de aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação. Primeiro, o estudante adquire o conhecimento estabelecido *a priori* como o mais adequado para a formação de um professor. Essa formação é sistematizada a partir de teorias, de normas de atuação, de certas competências de comportamentos, de recursos e de estratégias pensadas para obter um resultado eficaz durante a prática pedagógica. Adquiridas tais ferramentas técnicas, o estudante, por meio do estágio, prova e comprova seus conhecimentos acadêmicos.

Talvez o modelo de formação que propõe de modo integrado o estudo entre música e pedagogia seja aquele que está se buscando oferecer em nossas universidades desde a implementação da LBD 9.304/96. São as Licenciaturas em Música que procuram equilibrar e relacionar os conhecimentos técnicos musicais com os conhecimentos didáticos e pedagógicos, deixando para trás as dicotomias entre bacharelado e licenciatura, teoria e prática, música e educação. É uma variante do modelo anterior, porém com mais disciplinas voltadas ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico e à autonomia profissional. Para a prática pedagógica foram estabelecidas 800 horas, 400h de prática e 400h de estágio curricular supervisionado, conforme a Resolução do CNE/CP 2/2002. O estágio curricular inicia na metade do curso, ou seja, está distribuído ao longo dos últimos quatro semestres.

Esses dois modelos são posteriores àqueles com ênfase em artes. Os cursos de Licenciatura em Educação Artística surgidos na década de 70, como consequência da introdução da disciplina de Educação Artística nos currículos escolares de primeiro e segundo graus – hoje denominados de ensino fundamental e ensino médio, tinham como foco o ensino das artes. Esses cursos ampliavam os conhecimentos gerais dos diferentes campos artísticos e introduziam disciplinas relacionadas à literatura, filosofia e técnicas necessárias para desenvolver um trabalho específico na área de artes. Assim, a Licenciatura Plena, de duração de cinco anos, era a combinação da habilitação geral em Educação Artística, denominada de Licenciatura de 1º grau ou Licenciatura Curta, com duração de três anos, e a habilitação específica em uma das áreas – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho – com duração de dois anos. O estudante depois de ter uma noção geral sobre as diferentes linguagens escolhia uma para se especializar. A abordagem integrada das diversas linguagens artísticas, a polivalência e o predomínio do enfoque mecânico-tecnicista são características essenciais dessa formação (ver PENNA, 2008).

Um único professor deveria trabalhar com as diferentes linguagens artísticas e essa era a ideia de integração, marcada pelo experimentalismo. Raynaut (2014: 184) afirma: “o cientista interdisciplinar seria aquele que teria o conhecimento suficiente de um amplo leque de disciplinas diversificadas para poder produzir, por si só, um modelo explicativo sintético de uma realidade complexa”. O leque de disciplinas eram as disciplinas da área de artes, mas mesmo assim, conforme Raynaut, é duvidoso que

profissionais possam tratar assuntos diversos com igual competência. A consequência, como destaca Penna (2008), foi o esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística. O estágio curricular nesse modelo também era um componente curricular situado ao final do curso, sendo concebido como uma instância complementar à formação teórica.

Outros programas de formação são aqueles onde o componente pedagógico é central enfatizando não somente o conhecimento do conteúdo (o quê), mas, sobretudo, o conhecimento pedagógico do conteúdo (como). Esses são os cursos oferecidos pelas Faculdades de Educação. No Brasil, os cursos de pedagogia, por vezes, oferecem disciplinas de música durante um ou dois semestres, porém não se caracterizam como cursos que formam professores de música. Em países como, por exemplo, Espanha, Chile, Colômbia e Venezuela (ver MATEIRO, 2010) a Licenciatura em Educação ou Pedagogia pode ser com ênfase em Música ou Pedagogia Musical. Da mesma forma, outras especialidades são possíveis, como Educação Física, Matemática, Inglês, Língua e Literatura, Química, Física, Biologia, Educação Especial, entre outras. São cursos que centram os estudos em aspectos da educação, formação, ensino, aprendizagem, instrução e didática, preparando professores para atuarem, principalmente, no Ensino Fundamental I.

A concepção da música como arte ou como ciência torna o conteúdo educacional uma questão mais complexa, pois se, por um lado, estão os aspectos práticos da música como uma arte, por outro, estão os aspectos musicológicos que implicam diferentes tradições estilísticas musicais e diferentes posições musicológicas e formações teóricas (NIELSEN, 2005). As diferentes concepções filosóficas dadas à música (ver MATEIRO, 2015) influenciam a elaboração de programas curriculares e, conseqüentemente, as práticas musicais nas escolas. Cada um dos modelos mencionados anteriormente formou ou está formando profissionais com diferentes perfis, porém com um mesmo objetivo: formar, em primeiro lugar, professores para atuar nas escolas de educação básica.

## 4 | RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) são duas propostas de ensino bastante difundidas entre os profissionais da saúde e da educação, que partem de problemas para promover o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender (BERBEL, 1998; 1999). A ideia não é nova, afinal resolver problemas é uma atividade inerente à atividade humana. Berbel (1998) defende a tese de que apesar de terem características comuns, as duas propostas apresentam diferentes caminhos que ultrapassam a abordagem tradicional de ensino. Segundo a autora, “a primeira, como uma metodologia que pode ser utilizada para o

ensino de determinados temas de uma disciplina, nem sempre apropriada para todos os conteúdos; a segunda, como uma metodologia que passa a direcionar toda uma organização curricular” (p.148).

As principais características da proposta de ensino da Metodologia da Problematização são questionar a realidade em busca de soluções de problemas detectados pelos estudantes, buscando proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico e a aprendizagem de conceitos fundamentais da área em questão. As suas cinco etapas são definidas a partir da concepção do Método do Arco, de Charlez Magueres, que considera a realidade como ponto de partida. São elas: Observação da Realidade ou Problematização; Pontos-Chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (BERBEL, 1998; 1999).

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) foi, inicialmente, concebida para o ensino da medicina, porém ao longo dos anos tem sido adaptada para outras áreas de conhecimento e outros níveis de ensino, além do ensino superior. O que constitui essa abordagem é a aprendizagem a partir de problemas da vida real que parece ter sua origem no princípio da aprendizagem autônoma de Dewey, além de outras teorias educacionais como, por exemplo, as de Bruner, Ausubel, Piaget, Rogers e Freire. A busca por uma solução para um problema contribui para desenvolver capacidades cognitivas por meio de diversos processos como, por exemplo: identificar o problema; pensar, inferir, sugerir e testar possíveis respostas; discutir soluções alternativas em grupo; e, criar um método para descobrir as respostas (CARDOSO, et al., 1996).

Os princípios da ABP colocam o estudante em contato com a realidade profissional desde o primeiro ano de formação, proporcionando a integração entre teoria e prática, a construção do conhecimento em rede e estilos diferenciados de aprendizagem que ultrapassam a forma sequencial, lógica e linear. Ademais, os alunos são responsáveis por seu desenvolvimento profissional, além do comportamento ético com professores, colegas e sociedade (MASETTO, 1996). Entretanto, conforme Berbel (1998, p.149), “os problemas são cuidadosamente elaborados por uma Comissão especialmente designada para esse fim. Deve haver tantos problemas quantos sejam os temas essenciais que os alunos devem estudar para cumprir o Currículo, sem os quais não poderão ser considerados aptos para exercer a profissão”.

O meu interesse em apresentar essas propostas está em trazer para a área da educação musical uma alternativa para a formação de professores. Não encontrei na literatura brasileira trabalhos que tenham utilizado uma dessas metodologias. Entretanto, Fink-Jensen (2017), professora de música e pesquisadora, ao buscar compreender como a teoria pode contribuir para o desenvolvimento da prática e como a relação entre a teoria e a prática na formação do educador musical pode ser abordada, propõe a implementação de uma estratégia de ensino denominada de “práticas surpreendentes”. Embora essa estratégia compreenda a introdução de teorias pedagógicas e psicológicas, tem como o ponto central de partida, assim como as propostas de ensino anteriormente mencionadas, um problema que se tornou

evidente em uma situação prática de ensino.

Essa estratégia foi introduzida como um exercício em uma disciplina do mestrado em educação musical em uma universidade da Dinamarca. A pesquisa foi realizada por meio de relatórios, entrevistas, diários de campo e pesquisas avaliativas preenchidas após a aplicação da estratégia. A parte prática das “práticas surpreendentes”, centrada na observação participante, consiste em cinco fases: preparação, observação, coleta de dados, análise e apresentação. O primeiro desafio para o estudante é ser capaz de “ver” um problema. Esse desafio está relacionado: ao sentimento de surpresa ou perplexidade de um fenômeno; aos diferentes níveis da observação e consequentes interpretações; ao uso do conhecimento teórico em três níveis – prática e experiência cotidianas, prática e conhecimentos profissionais, e prática e conhecimentos científicos. Fink-Jensen (2017) concluiu que a capacidade dos estudantes de ter uma atitude aberta como um observador participante pareceu depender do seu grau de experiência como professores de música.

## 5 | PROJETOS DE FORMAÇÃO CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA

Estudantes dos Cursos de Licenciatura e Mestrado em Música têm sido convidados a pensar sobre possíveis situações-problema vivenciadas por eles durante o estágio curricular supervisionado ou sobre situações observadas em aulas de outros professores. A situação-problema, segundo Perrenoud (2000, p.31), “obriga a *transpor um obstáculo graças a uma aprendizagem inédita*, quer se trate de uma simples transferência, de uma generalização ou da construção de um conhecimento inteiramente novo”. Deparar-se com o obstáculo é enfrentar a ausência de soluções e imaginar que jamais se encontrarão soluções. A mente do aluno, segundo o autor, se coloca em movimento a partir do momento que ele se apropria do problema construindo hipóteses, explorações e tentativas.

Durante o período de imersão nos campos de estágio ou nos campos empíricos para aqueles que estão fazendo mestrado, referendados como campos de trabalho, os estudantes identificam questões ou situações que exigem uma solução. Essas situações são registradas, por escrito e em vídeo, de forma independente em algum dispositivo móvel. A identificação dessas questões ou situações está relacionada à importância da observação na ação ou sobre a ação, reconhecendo qual foi o momento específico que gerou estranhamento ao estudante (FINK-JENSEN, 2017). Esse sentimento de surpresa ou estranhamento é explicado por Fink-Jensen como um fenômeno que consiste na “ruptura com as expectativas desenvolvidas com base em experiências, hábitos ou conhecimentos adquiridos anteriormente” (p. 205). Para tanto, é necessário que o observador tenha uma atitude sensível e aberta a novas possibilidades.

A observação é uma atividade de iniciação às técnicas de pesquisa, pois, conforme afirma Estrela (1994, p. 29), “constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática cotidiana”. A observação como uma estratégia na formação docente, na opinião de Estrela, justifica-se pelo fato do professor ou o estudante em formação ser capaz de observar e problematizar, ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas. Semelhantemente, Fink-Jensen (2017) reconhece que ver e observar são essências para atividades de pesquisa e de ensino: “Para refletir e agir sobre um problema identificado no ensino, o educador tem de ser capaz de ‘ver’ o problema” (p. 205). A autora explica que as observações são fundamentadas na percepção e esta está relacionada aos conhecimentos teóricos que aumentam a capacidade de ver na prática. Assim, existe uma diferença entre ver e conhecer. É possível ver coisas sem as conhecer, entretanto, quando se vê objetos ou fatos com conhecimento – baseado em experiências anteriores, em teorias ou em estudos investigativos, por exemplo – a percepção muda e é possível fazer relações entre a teoria e a prática.

Posteriormente, o estudo das situações pedagógicas ocorre de forma colaborativa em grupo para que os estudantes possam expressar suas ideias e obter diferentes visões sobre um mesmo problema. Por conseguinte, o conhecimento é produzido a partir da reciprocidade social para se alcançar um mesmo objetivo. Essa ideia das relações sociais como um fator importante na construção do conhecimento é denominada por Wenger (1998) de comunidade de prática. Para o autor, a prática é o significado de uma experiência da vida cotidiana, sendo fundamental associar o conceito de prática à formação da comunidade. O engajamento mútuo, o desejo de contribuir e um repertório compartilhado são as três dimensões relacionadas à prática e que a torna coerente com a definição de comunidade de prática. É dessa forma que o estudante desenvolve a capacidade de estar na interação com outros durante o processo educativo.

A reflexão individual e coletiva pode implicar em uma abordagem interdisciplinar que, conforme Torres Santomé (1998), é sustentada por diversas razões: obter mais pontos de vista acerca de um mesmo problema; considerar os limites entre as distintas disciplinas e organizações do conhecimento; alcançar níveis mais elevados com a unificação do saber; reorganizar e reagrupar os âmbitos do saber para não perder a relevância e o significado dos problemas que deverão ser detectados, investigados, controlados e solucionados; compreender um fenômeno social respeitando a realidade multidimensional que lhe é inerente; analisar as distintas nações, governos, políticas e estruturas econômicas e sociais de forma integrada e inter-relacionada, uma vez que o mundo está mais globalizado; e, por fim, defender a formação de uma pessoa mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica.

Cito três projetos de formação científica e pedagógica que contemplam as questões discutidas neste capítulo: o projeto de uma estudante que aplicou a Metodologia da Problematização durante o seu estágio curricular supervisionado realizado com um

grupo de professores que trabalham com montagem de espetáculos cênicos-musicais direcionados a crianças pequenas (MATEIRO; FONSECA, 2016); o trabalho de dois licenciandos que utilizaram o portfólio digital como um registro de evidências de suas práticas pedagógicas também durante o período de estágio curricular supervisionado realizado em uma turma de educação infantil (PEDROLLO, SHIQUEFUZI, MATEIRO, 2017); e, uma pesquisa desenvolvida com um professor de música fundamentada na ideia do professor pesquisador, tendo a observação, a relação teoria e prática e a análise de situações surpreendentes extraídas das aulas de música como fatores de influência nos processos de ensino (MADEIRA, 2015; 2016). Importante ressaltar que esses estudos fazem parte de um projeto de pesquisa mais amplo que foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade sob o parecer de número 1.328.698.

O primeiro projeto foi desenvolvido em um Curso de Formação de Professores que trabalha com linguagem teatral na Educação Infantil, além de preparar espetáculos cênico-musicais para serem apresentados em Creches e Centros de Educação Infantil. Participaram 14 integrantes, entre eles, dois homens e 12 mulheres, com idades entre 25 e 55 anos. O problema extraído do grupo foi a relação deles com a música, pois consideravam importante saber música para poder incluí-la em suas aulas e em seus espetáculos. Como desenvolver um trabalho que pudesse proporcionar conhecimento e experiência para a atuação em sala de aula com crianças pequenas, além de incluir vivências e práticas musicais na *performance* do espetáculo realizada por esses professores? Essa pergunta foi o fio condutor para encontrar soluções possíveis para o desenvolvimento do conhecimento musical desses professores de educação infantil.

Dessa forma, o estágio teve como principal objetivo desenvolver uma proposta pedagógico-musical seguindo as cinco etapas da Problematização: (1) identificar o problema; (2) definir pontos-chave para compreender com melhor precisão o problema; (3) condução de um plano para buscar possíveis soluções; (4) elaborar hipóteses e ações que possam modificar o problema; e, (5) colocar em prática e aprender a partir da avaliação dos resultados (BERBEL, 1999). Os dados foram coletados por meio de gravações das aulas, dos encontros e do espetáculo. Entre os resultados destaca-se que a Metodologia da Problematização é um processo desafiador, uma vez que exige comprometimento dos envolvidos, habilidade para trabalhar em grupo e tomar decisões, além de autonomia e capacidade reflexiva.

O campo de atuação do segundo projeto foi uma escola pública de educação infantil, com uma turma de crianças na faixa etária de quatro anos a quatro anos e onze meses durante o segundo semestre de 2017. O projeto de estágio teve a exploração sonora vocal como foco das atividades e aliada à metodologia do Drama Teatral (VIDOR, 2010) possibilitou a interação entre musicalidade, corporeidade e plasticidade de forma prática e lúdica. Todo o processo foi registrado em forma de relatórios e, para fins de pesquisa, as aulas foram gravadas em áudio e vídeo, e por meio de um portfólio digital (GALLEGO, et al., 2009; CELINO; SERAFIM, 2014). Essa ferramenta, inicialmente, foi criada como um registro de situações-problema,



entretanto, no decorrer do semestre foi se transformando em uma alternativa de avaliação do trabalho docente.

O Drama, enquanto método de ensino do teatro, pressupõe apresentar às crianças uma situação dramática imaginária para que elas se sintam como se, realmente, estivessem vivendo em tal situação. Esse processo permite que os participantes, por meio da ficção, experimentem questões do mundo real e, posteriormente, possam refletir sobre o vivido. Foi dessa forma que se desenvolveram as oito aulas de música, tendo como ponto de partida o conto de Ulisses Belleigoli, *A invenção das estrelas*. Por meio de estímulos e atividades, o grupo foi levado a descobrir o problema, bem como a buscar alternativas para solucioná-lo. O processo de ensino-aprendizagem centrou-se nas atividades de apreciação e performance, resultando em uma composição sonora vocal coletiva.

Outro trabalho a destacar é o de Madeira (2015; 2016) que, fundamentada nas ideias de Fink-Jensen, dialogou com um professor de música, que dava aulas para um quarto ano em uma escola da rede pública de ensino, a respeito de sua prática pedagógica. A partir das gravações das aulas, algumas situações foram selecionadas pelo professor para analisá-las como casos, ou seja, fatos reais que, de certa forma, instigaram a reflexão acerca de sua ação educativa. Por meio da técnica da entrevista por estimulação de recordação, o professor viu a cena como um recorte de sua aula e refletiu sobre ela em conjunto com a autora que buscava compreender a perspectiva do professor acerca das situações consideradas como surpreendentes ou inusitadas.

Cinco cenas foram descritas e analisadas: duas delas referem-se a atividades e conteúdos propostos durante a aula, mostrando a preocupação do professor com o desenvolvimento cognitivo, motor e musical de seus alunos, bem como o seu interesse em proporcionar compreensão àquilo que está sendo aprendido; outras duas cenas refletem a dificuldade e o desafio em lidar com a organização e o comportamento dos alunos, pois, por um lado, a turma tem trinta e três alunos e o professor considera que esse elevado número prejudica a prática pedagógica e, por outro, sente que os alunos demonstram um certo “desinteresse”, pois não se envolvem nas atividades como ele gostaria; e, por fim, a cena escolhida relata a surpresa do professor ao perceber que dois alunos, a partir de uma aula dada sobre instrumentos de percussão, construíram um instrumento musical por iniciativa própria.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este capítulo relatando a fala de uma estudante sobre sua percepção acerca da escola pública e, enquanto formadora, considero preocupante saber que estudantes terminam o curso de Licenciatura em Música e não querem atuar como professores em escolas de educação básica da rede pública de ensino. Compreendo

as razões, as quais relaciono com as contradições e as acusações contra a escola: “o barulho das crianças” pode ser entendido como crianças desinteressadas ou como a escola que aliena e desmotiva os jovens; “o cheiro da escola me deixa desesperada”, como metáfora, pode significar a desigualdade produzida pela escola ou, ainda, a irresponsabilização e a violência originadas pela liberdade e o respeito de si e do outro; “tenho uma aversão à escola” pode expressar o ambiente desatualizado da escola, a estandardização e a massificação; “não quero ter de enfrentar alunos me desafiando” pode indicar certa insegurança relacionada à sua formação docente; e, “não quero ter um salário ruim” evidencia a desvalorização da profissão e a incerteza de um futuro profissional que possa garantir necessidades básicas e boas condições de vida.

A escola, com suas características e processos, exerce influência na construção da prática e da identidade profissional. Entendida como lócus de formação, a escola pública, assim como a universidade, deveria ir mais além do que oferecer recursos para atender às necessidades de aprendizagem, investimento ou produção efetiva de resultados de aprendizagem, como destacam Masschelein e Simons. Repensar a formação dos profissionais da educação é sempre um desafio no que tange à relação entre o contexto da educação básica e do ensino superior, à superação da dicotomia teoria e prática, à prática como componente curricular, à dinâmica formativa, aos moldes tradicionais de ensinar e aprender, ao papel do professor, ao estágio curricular supervisionado, aos espaços de formação, à organização disciplinar dos conhecimentos e à implantação e implementação de modelos interdisciplinares.

Quanto aos programas curriculares das Licenciaturas em Música acrescenta-se, ainda, a superação do modelo conservatorial de ensino presente nas salas de aula da universidade e na concepção formativa do professor de música. É fato que os modelos de formação têm priorizado os conhecimentos musicais em detrimento dos pedagógicos. Conhecer os diversos modelos de formação é uma forma de compreender a construção das concepções que temos hoje acerca da seleção e organização dos conteúdos, assim como dos processos de ensino e aprendizagem. Parece-me que o maior dilema está entre o conhecimento musical e outros conhecimentos como os pedagógicos, psicológicos, culturais e sociológicos. Ainda que o objeto da tarefa de qualquer professor, independente da área, seja a educação, o conhecimento da matéria é essencial, pois é o que identifica a expertise de cada profissional.

É perceptível a necessidade de se buscar por alternativas para um ensino superior inovador. Apresentei a Metodologia da Problematização como metodologia de ensino, de estudo e de trabalho, a Aprendizagem Baseada em Problemas para direcionar propostas curriculares, e a estratégia de ensino práticas surpreendentes como um exercício formativo para estudantes em formação docente. Partir de problemas da vida real e resolvê-los por meio de práticas interdisciplinares parece ser comum a essas propostas que, de alguma forma, responderiam a pelo menos duas questões frequentemente apontadas: (1) o distanciamento entre os cursos de formação docente e a realidade encontrada nos locais de trabalho; e, (2) a superação do disciplinar, ou

seja, dos conhecimentos fragmentados.

Nos três projetos de formação científica e pedagógica desenvolvidos por estudantes, de Licenciatura e de Mestrado em Música, ficou evidente a dificuldade de identificar uma situação-problema que remete à importância de uma atitude de questionamento. Esse exercício faz com que os estudantes aprendam a construir respostas para uma pergunta que também é feita por eles. Então, eles enfrentam situações que os obriga a mobilizar seus conhecimentos teóricos e suas capacidades de raciocínio, ou seja, os estudantes são estimulados a pensar. Além disso, traduz a concretização máxima da ideia irrestrita de autonomia. Pode-se afirmar que, de maneira geral, a escola não dá grandes oportunidades para que o aluno aprenda a pensar, seja autônomo e criativo, tenha liberdade e tome decisões. Talvez por isso, encontrar situações-problema tenha sido uma atividade complexa para os estudantes de graduação.

Muitas são as concepções e desafios propostos pela última Resolução para repensar a formação dos profissionais da educação, entretanto, o apelo para a colaboração interdisciplinar está expresso nos diversos documentos. Apesar da produção significativa de trabalhos e dos inúmeros argumentos que justificam as atividades interdisciplinares, não há, entre os autores, um consenso sobre a definição do termo. O que há, por um lado, é o entendimento de que são necessárias ao menos duas disciplinas que se inter-relacionem e essa ação recíproca é essencial. Por outro, a necessidade de compreender e desvendar a complexidade do mundo e da cultura atual que não se deixam encaixar em domínios e categorias de pensamento estanques.

A interdisciplinaridade só acontece na prática e essa prática, em face de sua ação social, política ou pedagógica, precisa ser construída para dar o sentido do interdisciplinar, considerando que, desde a escola à universidade, a formação é de caráter especializado. Por isso, é um desafio. Os estudantes em formação – e também muitos professores – não têm essa prática e não sabem como fazer. Torna-se, portanto, imprescindível buscar bases teóricas e metodológicas para que seja possível elaborar programas curriculares para os cursos de licenciatura em música com uma abordagem integrada de resolução de problemas no domínio do ensino e da pesquisa. É nesse sentido, que trago a Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas como alternativas para refletir sobre as estruturas curriculares e, especialmente, acerca dos modos de aprender e ensinar.

## REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface (Botucatu)** [online], 1998, vol.2, n.2, p.139-154. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141432831998000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141432831998000100008&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 05/09/2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). A Metodologia da Problematização e os Ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia da Problematização: Fundamentos e Aplicações**. Londrina: UEL, 1999, p. 1-28.

CARDOSO, Ana M.; PEIXOTO, Ana M.; SERRANO, Maria Carmo; MOREIRA, Paulo. O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p.63-88.

CELINO, Marta Lúcia de Souza; SERAFIM, Maria Lúcia. O portfólio digital como tecnologia no processo de avaliação. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO, 2014. **Anais...** Buenos Aires/ Argentina, 2014.

ESTRELA, Albano. **Teoria e Prática de Observação de Classes**. Uma Estratégia de Formação de Professores. 4ª ed., Porto: Porto Editora, 1994.

FINK-JENSEN, Kirsten. Práticas surpreendentes: uma estratégia de ensino na formação do professor de música. **Revista Orfeu**, v.2, n.2, p.200-209, 2017. Tradução de Ana Ester Correia Madeira e Teresa Mateiro.

GALLEGO, Domingo; CACHEIRO, María Luz; MARTÍN, Ana Maria; ANGEL, Wilmer. El eportfolio como estratégia de Enseñanza y aprendizaje. EDUTEC, **Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, n. 30, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3167109>. Acesso em 05/09/2017.

MADEIRA, Ana Ester Correia. **Professor pesquisador: análise, reflexão e mudança na aula de música**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015.

MADEIRA, Ana Ester Correia. **O professor pesquisador na aula de música**. Curitiba: Prismas, 2016.

MASETTO, Marcos T. Aula na universidade. In: ENDIPE, 8, 1996. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1996. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>>. Acesso em 05/09/2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MATEIRO, Teresa. Desvelando caminhos: a formação docente em música. In: Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, 27, Congresso Internacional de Arte/Educadores, 5, e Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul, 2, 2017. **Anais...** Campo Grande: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017, p.65-76. Disponível em: <<http://faeb.com.br/anais-confaebs.html>>. Acesso em 16/03/2018.

MATEIRO, Teresa. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida? In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta. **Música e Educação**. Série Diálogos com o Som. Barbacena: EdUEMG, 2015, p.171-187. Disponível em : <[http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/Dia%CC%81logos%20com%20o%20Som%20Vol%202\(1\).pdf](http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/Dia%CC%81logos%20com%20o%20Som%20Vol%202(1).pdf)>. Acesso em 05/09/2017.

MATEIRO, Teresa. Músicos, pedagogos y arte-educadores com especialidad em educación musical: un análisis sobre la formación docente em países suramericanos. **Revista**

**Profesorado**, v.14, n.2, p.29-40, 2010. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART3res.pdf>>. Acesso em 05/09/2017.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, v. 22, 57-66, 2009. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/226/158>>. Acesso em 05/09/2017.

MATEIRO, Teresa; FONSECA, Dayse Fagan. A metodologia da problematização durante o estágio supervisionado: uma proposta pedagógico-musical para um curso de formação de professores de educação infantil. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 17, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UNESPAR, 2016. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregsul/regs2016/schedConf/presentations>>. Acesso em 05/09/2017.

MATEIRO, Teresa; RUSSELL, Joan; WESTVALL, Maria. Student music teachers' perceptions of pedagogical content knowledge-in-action: an inquiry across three countries. **Finish Journal of Music Education** [online], v.15, p.53-63, 2012. Disponível em <[https://sites.uniarts.fi/documents/166984/205660/FJME\\_VOL15nro2\\_netdiversio.pdf/0e350dd4-e379-434e-b76a-e77de8dd63ee](https://sites.uniarts.fi/documents/166984/205660/FJME_VOL15nro2_netdiversio.pdf/0e350dd4-e379-434e-b76a-e77de8dd63ee)>. Acesso em 05/09/2017.

MOREIRA, Thiago Alves Marques. “**Transformar música**”: o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

NIELSEN, Frede V. Music Teacher education in Denmark: Core of educational content and professionalization. In: RAIME – RESEARCH ALLIANCE OF INSTITUTES FOR MUSIC EDUCATION, 8, 2005, Copenhagen. **Proceedings** of the VIII International Symposium. Schaeffergaarden, Copenhagen, 2005, p.135-148.

PEDROLLO, Silani; SHIQUEFUZI, Alessandro; MATEIRO, Teresa. O encantar infantil: um olhar sobre a formação docente na área da educação musical infantil. Seminário de Iniciação Científica, 27. **Anais...** Universidade do Estado de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <[http://www.udesc.br/arquivos/udesc/id\\_cpmenu/6220/O\\_Encantar\\_Infantil\\_Um\\_Olhar\\_Sobre\\_a\\_Forma\\_o\\_Docente\\_na\\_rea\\_da\\_Educa\\_o\\_Musical\\_Infantil\\_15035836444402\\_6220.pdf](http://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/6220/O_Encantar_Infantil_Um_Olhar_Sobre_a_Forma_o_Docente_na_rea_da_Educa_o_Musical_Infantil_15035836444402_6220.pdf)>. Acesso em 16/03/2018.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em Música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, v.22, n.32, p. 90-103, 2014. Disponível em:<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464/388>>. Acesso em 05/09/2017.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIRES, Nair. A formação inicial do professor de música: a profissionalidade em questão. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 22, 2015. **Anais...** Natal: UFRN, 2015. Disponível em:<<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1230/546>>. Acesso em 05/09/2017.

RAYNAUT, Claude. Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para interdisciplinaridade. In: GAUTHIER, Fernando; et al. **INTERdisciplinaridade**. Teoria e

Prática, vol.I. Florianópolis: UFSC/EGC, 2014, p.169-189.

RODRIGUES, Gaspar Ribeiro; SOARES, José. A formação do professor de música na Universidade Federal de Uberlândia: questões curriculares e da prática de ensino. In: ANPPOM - CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24, 2014. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2014. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/2903/610>>. Acesso em 05/09/2017.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand**: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalización e interdisciplinaridad**: el curriculum integrado. 3ª ed. Madrid: Morata, 1998.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

WENGER, E. C. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: University Press, 1998.

## PROCESSOS EDUCATIVOS NO ENSINO MUSICAL EM BOA VISTA – RR: PROJETO SONS DE MAKUNAIMA

**Marcos Vinícius Ferreira da Silva**

Curso de Música – UFRR

Boa Vista – RR

**Leila Adriana Baptaglin**

Curso de Artes Visuais – UFRR

Boa Vista – RR

**RESUMO:** Após uma breve análise ao ensino musical presente na rede da educação básica, bem como a atual conjectura no ensino superior em Boa Vista – RR, apresentamos algumas experiências e resultados da prática docente na Oficina de Bandas Rítmicas. A atividade mesclou a sonoridade de instrumentos convencionais com outros produzidos pelos discentes, com um custo viável para a aplicação do ensino musical às crianças, jovens e adolescentes. Ampliamos tais experiências às disciplinas Produção de Material Didático em Educação I e II, que culminou com a criação do Projeto Sons de Makunaima, que abarcou desde a confecção de instrumentos com materiais alternativos, a partir do que é considerado sucata ou lixo. Após a lei 11.769/2008 que instituiu o ensino de música às escolas da rede da educação básica, apontamos à proposta da utilização de aparatos tecnológicos como ferramenta educacional, cujo objetivo foi oportunizar a inclusão de discentes sem conhecimento musical prévio e, que não tenham prática com a linguagem musical

tradicional. A propositura foi realizada por meio da interdisciplinaridade com o Curso das Artes Visuais e, a disciplina Canto, ofertada pelo Curso de Música da UFRR. Concluímos como resultado desse trabalho, o êxito da utilização dessa experiência, como rota alternativa de aprendizagem, sendo uma alternativa ao ensino musical coletivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação musical. Materiais alternativos. Interdisciplinaridade.

**ABSTRACT:** After a brief analysis of the musical education present in the basic education system of Brazilian school, as well as the current conjecture in higher education in Boa Vista - RR, we present some experiences and results of the teaching practice in the Workshop of Rhythmic Bands. The activity has merged the sonority of conventional instruments with others produced by the students, with a viable cost for the application of music teaching to children, youth and adolescents. We broadened these experiences to the discipline of Production of Didactic Material in Education I and II, which has culminated with the creation of the Sounds of Makunaima Project, which had included the production of musical instruments with alternative materials, from what is considered scrap or garbage. After the law 11.769/2008 that has instituted the teaching of music to the schools of the basic education system,

we indicate the proposal of the use of technological devices as educational tools, whose objective was to opportunize the inclusion of students without previous musical knowledge who do not have practice with the traditional musical language. The proposal was made through the interdisciplinarity between the Course of the Visual Arts and the Choral discipline, offered by the Music Course of UFRR. We conclude as a result of this work, the successful use of this experience as an alternative route of learning, being an alternative to the collective music teaching.

**KEYWORDS:** Musical education. Alternative materials. Interdisciplinarity.

## 1 | INTRODUÇÃO

Amparados na prerrogativa da lei 11.769/2008, que determinou a presença do ensino de música nas escolas da educação básica, surgiu uma demanda à formação de educadores musicais para atuar na rede de ensino e, qualificar aqueles que já trabalham com o ensino de música em Roraima. Nesse sentido surgiu o Curso de Música na UFRR, que contemplou um anseio da sociedade roraimense. Considera-se como uma das missões do Curso de Música, a seguinte premissa proposta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC):

É nesse contexto que o curso de graduação em Música-Licenciatura da UFRR vem desempenhar a função de propiciar um espaço educativo no ensino superior para desenvolver competências na área da música, visando uma formação integral do futuro músico profissional e educador musical favorecendo o ensino, a pesquisa e a extensão, como disposto nesta proposta pedagógica. Além disso, é função da Universidade promover a formação de profissionais da área, uma vez que o ensino de música tornou-se obrigatório a partir da promulgação da Lei nº 11.769/08 (PPC, 2015, p. 7).

Nesse sentido, questionamos se o perfil do egresso do curso em licenciatura em música contemplará as necessidades explicitadas na lei elencada acima? O curso deverá focar o performer, o intérprete, o educador musical? Ou cada um desses perfis? O que pensam os estudiosos que depararam com tal situação?

Difícilmente encontra-se uma escola que dedique parte do tempo curricular ao ensino da música voltado à prática instrumental. Quem absorve essa demanda em nosso País são as escolas voltadas para esse fim e ainda os remanescentes conservatórios. A formação do profissional que atua nesse segmento é bastante variada: a) egressos de cursos de licenciatura em música, com base musicopedagógica; b) oriundos de cursos de bacharelado em música, com treinamento a performance; c) músicos sem educação formal com carreiras bem-sucedidas ou não (KEBACH, 2013, p. 5).

Para melhor compreensão da missão de um curso de música no âmbito universitário e, a realidade a ser encontrada pelos novos professores oriundos das academias, Souza (2012) organizou no livro *Música na Escola, algumas ações para implementação da lei 11.769/08 na Rede de Ensino de Gramado – RS*. Tais experiências foram positivas nas escolas gaúchas, e outrossim, são apresentadas



em outro livro da mesma autora, *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano* (2012), que apontou outras abordagens musicais, em contraponto ao ensino conservatorial.

Não existe somente uma maneira do fazer musical, há outras formas de ensinar música, pois a lei 11.769/2008 direcionou à universalização do ensino e desenvolvimento musical, respeitando a diversidade, o talento, a capacidade analítica, dentre outros fatores presente nas manifestações artísticas. Todavia alguns sujeitos pensam que o ensino musical deverá focar somente para aqueles que trazem qualidades artísticas inatas, criando assim nas escolas novos “Beethovens ou Chiquinhas Gonzagas”, dentre outros célebres gênios musicais que poderíamos elencar.

O pesquisador Laraia (2011) adverte em *Cultura: um conceito antropológico* que:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo cumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. [...] Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. [...] Se tivesse nascido no Congo ao invés de uma Saxônia, não poderia Bach ter composto nem mesmo um fragmento de coral ou sonata, se bem que possamos confiar igualmente em que ele teria eclipsado os seus compatriotas em alguma espécie de música (LARAIA, 2001, p. 44-45).

Desse modo, conforme o autor, devemos trazer mais educação e cultura à nossa juventude, que é a sociedade que se forma nas escolas e que infelizmente, está perdendo esse processo cumulativo de valores e conhecimentos, dentre outras definições. O educador deverá inseri-los no processo, não devendo afastá-los ou discriminá-los, pois:

Em outras palavras, não basta a natureza criar indivíduos altamente inteligentes, isto ela o faz com frequência, mas é necessário que coloque ao alcance desses indivíduos o material que lhes permita exercer a sua criatividade de uma maneira revolucionária (LARAIA, 2001, p. 45).

Nesse sentido, Jusamara *et. al.* (2012, p. 39) apontou no capítulo *Música, Juventude e Mídia: O que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem*, como o educador poderá aproveitar a tecnologia e os aparatos tecnológicos na sala de aula. A música midiática poderá aguçar o interesse na pluralidade de estilos musicais e, conseqüentemente, despertar o interesse para outras manifestações musicais, como a música de concerto, programática, histórica e popular. “Tal crítica da mídia não se constrói a partir de um olhar tudo isso é porcaria, vamos ouvir e tocar uma música boa” (SOUZA, 2012, p. 275).

Esse rótulo, estereótipo e dicotomia de música boa e ruim, verdadeira e falsa, dentre outros preconceitos disseminados por alguns sujeitos, não deve ser disseminado em nenhum sentido. É urgente tal desconstrução desse pensamento retrógrado, pois:

[os docentes] precisam ser capazes de construir e implementar propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educacional, aprofundando, cada vez mais, o compromisso da educação musical com a educação básica (PENNA, 2007, p. 6).

É importante ressaltar que, a educação básica “não é um espaço de especialização

ou profissionalização em nenhuma das áreas de conhecimento” (DEL-BEN, 2009, p. 130), inclusive, em relação ao ensino de música. Porém, faz-se necessário formar professores que sejam educadores musicais, cuja atuação pedagógico-musical seja efetiva e útil no espaço escolar, valendo-se de “concepções atuais de educação, de educação musical, de música, de escola e de currículo (...) para proporcionarem aos seus alunos experiências musicais de maneira completa e significativa” (CERESER, 2004, p. 29).

Nesse sentido, apresentamos a seguir, as atividades da confecção de instrumentos musicais por meio de materiais alternativos, elaboradas na disciplina Produção de Material Didático em Educação e apresentadas na Oficina de Bandas Rítmicas, durante a II Semana Acadêmica do Curso de Música da UFRR, e que culminou com o projeto “Sons de Makunaima”.

## 2 | OFICINA DE BANDAS RÍTMICAS

Conforme informado e disponibilizado no *site* do curso sobre a programação da II Semana Acadêmica de Música (II SACM) em 2015, a oficina foi ofertada sem nenhum pré-requisito para contemplar todos os interessados, desde músicos iniciantes até os professores de música ou de outras linguagens. Partimos do princípio elencado no *site* da II Acadêmica de Música:

A Oficina abará atividades de orientação para professores/instrutores de música, iniciantes, práticos e/ou acadêmicos em música, que tenham conhecimentos elementares da leitura musical e de algum instrumento musical. Serão trabalhadas atividades para formação de grupos rítmicos nas escolas da Rede da Educação Básica, ou ainda em instituições que promovam projetos sociais, prezando pela inclusão sócio educacional por meio da música e cidadania (II SACM, 2015, s/p).

Observamos *in loco* a preocupação dos participantes em adquirir instrumentos musicais ou em dirimir essa urgência, conforme relatos, as escolas do ensino fundamental ou da rede da educação básica não possuem instrumentos musicais para todos, ou quando possuem, encontram-se sucateados, desmotivando os interessados e quase impossibilitando o trabalho docente nas salas de aula.

Para o desenvolvimento da Oficina, utilizamos instrumentos de percussão cedidos pela Escola de Música de Roraima (EMURR), além daqueles que possuímos na Universidade. Realizamos uma parceria com a Banda da Base Aérea de Boa Vista (BABV), para exemplificar melhor a proposta conceitual de banda rítmica, banda marcial, banda musical, *big band* e fanfarra, dentre outras formações. Para ensinar os rudimentos elementares e técnicas práticas para leigos, convidamos um professor percussionista que leciona em uma escola particular em Boa Vista e, outro professor de percussão da EMURR, fato que agregou e aproximou os professores atuantes no cenário boa-vistense, e culminou com essa proposta interdisciplinar.

No primeiro momento, encontramos uma resistência das pessoas que se diziam

inatas para a aprendizagem musical, pois pensavam que não iriam estudar a leitura musical, ou seja, a terrível “partidura” que é um trocadilho da dureza em aprender a leitura da partitura, corroborando com:

[...] o desinteresse e um mal-estar dos discentes, por já terem passado por situações de aprendizagem musical, e as formas de contato com a partitura. [...] vejo nos colegas que já tiveram música e hoje têm grande preconceito com relação a algumas aprendizagens, como a partitura, por exemplo. Se eu tivesse participado de outra metodologia de aprendizagem de música talvez os tivesse com o mesmo sentimento (KEBACH, 2008, p. 255).

Durante o aporte teórico, rompemos velhos paradigmas ao apresentar aparatos tecnológicos, desde aqueles que funcionam nos celulares, como os *softwares* musicais GNU Solfege, o *Musescore* e *sites* com jogos musicais, alguns sem a necessidade da instalação na máquina, pois:

(...) é urgente e necessário o trabalho com os *softwares*, (...), pois o aluno muitas vezes não possui um bom solfejo e treina as músicas não obedecendo a duração correta das figuras, criando vícios e minimizando o impacto do aprendizado musical (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 20).

Silva e Rodrigues (2011) afirmam acerca das diversas possibilidades em utilizar a tecnologia como mediadora dos estudos musicais, independente do grau de conhecimento e instrução musical, pois os aparatos oferecem habilidades à compreensão perceptiva da notação musical. O francês Maurice Martenot desenvolveu os jogos *Martenot*, que contribuíram na forma do ensino musical, e seguindo o mesmo princípio, não é de hoje que educadores da primeira e segunda geração dos métodos ativos utilizaram jogos para aguçar o processo ensino-aprendizagem.

Resolvido o temor da leitura rítmica, apresentamos as propostas de formações de bandas, que demonstrou a real possibilidade em desenvolver atividades abarcando outras concepções de sonoridades por meio dos materiais alternativos ou sons alternativos.

Entende-se por “sons alternativos” todo e qualquer som produzido ou propagado por objetos do cotidiano, pelo corpo e pela natureza, que ampliam as possibilidades de expressão musical para além dos sons de instrumentos musicais já existentes (CHIQUETO; ARALDI, 2008, p. 4).

O que pode ser lixo para alguns, nós visualizamos como potenciais instrumentos musicais. Outro ponto importante foi nortear aos participantes da oficina, alguns dos pressupostos do ensino de música, pois:

a educação musical escolar não visa à formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção da cidadania (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 181).

Por meio de instrumentos tradicionais, como a caixa, pandeiro meia-lua, ganzá, surdo, bumbo e triângulo, executamos células rítmicas ou grupos rítmicos que poderão ser utilizados nas bandas rítmicas. Ampliando o escopo, propomos o desenvolvimento

de instrumentos alternativos nos moldes das “bandas de latas”<sup>1</sup>. No decorrer da oficina, apontamos diversos artistas, grupos, entidades, organizações não governamentais (ONG’s), que desenvolveram atividades como o Afro Reggae, Banda de Latas da Associação Curumim, Barbatuques, Hermeto Paschoal, Naná Vasconcelos, Stomp, dentre outros.

Por meio de instrumentos tradicionais e por se tratar de uma oficina heterogênea, trabalhamos com estilos musicais que poderão ser aplicados em músicas folclóricas e/ou tradicionais, além de composições de artistas roraimenses e roraimados<sup>2</sup>.

O trabalho desenvolvido na Oficina, abarcou as formações das fanfarras e as cadências utilizadas no desfile Pátrio, como os da Semana da Pátria, respeitando a formação das corporações militares e agregando instruções inerentes à ordem unida, que foram trabalhadas pelo 2º tenente músico Josemir Pereira do Vale, maestro da BABV.

Em virtude da curta duração da oficina, que ocorreu em apenas 3 (três) dias e o interesse dos discentes em prosseguir com as atividades, ampliamos a temática ao desenvolvimento de instrumentos musicais recicláveis, na disciplina Produção de Material Didático em Educação I e II, ofertada pelo Curso de Música da UFRR, durante o período de 2015 a 2016.

### 3 | DISCIPLINA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM EDUCAÇÃO I E II

A disciplina Produção de Material Didático em Educação I e II (PMDE I e II) foi ofertada durante 2015 e 2016 sem a necessidade de pré-requisitos, fato que contemplou qualquer discente à possibilidade da interdisciplinaridade na UFRR com outros cursos. A ementa da mesma explicita:

Pesquisa e produção de material didático, considerando a sustentabilidade e reciclagem de materiais. Possibilitar outras formas de concepções e práticas músico-pedagógicas na produção de materiais didáticos para o ensino de música. Fundamentos educacionais, éticos e políticos na produção de materiais didáticos. Diversidade e pluralidade cultural na produção de materiais didáticos. Articulação de propostas de composição, execução e apreciação musical. Criatividade e autonomia na formação de educadores musicais. Elaboração de projeto de material didático (PPC, 2015, p. 47).

Foram postados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), diversos vídeos para aguçar a criatividade à confecção de instrumentos com materiais alternativos, além da utilização das referências proposta no curso. Enquanto os discentes selecionavam a

---

1 Um exemplo às “banda de latas”, “os Cabinhas” são conhecido, no Cariri, como a bandinha de lata da Fundação Casa Grande, ONG cultural com sede em Nova Olinda (CE). Os instrumentos utilizados pelas crianças são confeccionados com materiais reciclados. Produtor musical do grupo e integrante da primeira formação da banda, Aécio Diniz conta que os pequenos músicos têm liberdade para criar instrumentos e produzir seu próprio som (BANCO DO NORDESTE, 2015, p. 1).

2 A expressão “roraimados” remete-se às pessoas que nasceram em outros estados, e posteriormente, estabeleceram domicílio em Roraima (SILVA, 2017, p. 50).

“matéria-prima” para produzir o material pedagógico proposto na disciplina, incluímos no repertório alguns sambas, tendo em vista que em 2016, foi considerado o centenário do Samba<sup>3</sup>.

No decorrer da disciplina, houve a necessidade de melhorar o visual dos instrumentos e convidamos para agregar conosco, a professora Leila Adriana Baptaglin, do curso de Artes Visuais, que trabalhou de forma interdisciplinar a questão da estética visual. E para a interpretação das obras, convidamos o professor Gustavo Frosi Benetti, do curso de música que propôs realizar as apresentações com os discentes da disciplina Canto, do Curso de Música. Podemos afirmar que os resultados foram excelentes, principalmente após o trabalho coletivo de forma multidisciplinar, que proporcionou interações entre os cursos, atendeu as demandas entre as disciplinas e a efetiva colaboração entre os discentes das três disciplinas envolvidas.



FIGURA 1 – Instrumentos após a parceria com as Artes Visuais.

Fonte: Acervo do Curso de Música (2016).

Os primeiros resultados foram apresentados no “Simpósio: alunos com deficiência e a evasão Universitária”, realizado em junho de 2016 no Auditório Alexandre Borges da UFRR, e no mês de julho no “INTERCOM 2016”<sup>4</sup>, que segundo o organizador do evento, Prof. Dr. Vilso Santi foi “o maior evento de comunicação da região Norte”, conforme publicisado na Folha de Boa Vista (2016).

Um trabalho de confecção de instrumentos com material reciclável pode ter início com o reconhecimento dos sons e suas nuances, depois com o reconhecimento dos instrumentos e a confecção dos mesmos. Os alunos deverão confeccionar os instrumentos sonoros com os materiais arrecadados e escolhidos por eles (CHIQUETO; ARALDI, 2008, p. 49).

Elencamos a seguir, os instrumentos confeccionados pelos discentes e que foram utilizados nas performances. Foram utilizados praticamente os materiais que estavam descartados nas obras de ampliação da UFRR:

3 A canção *Pelo Telefone*, gravada em 1916 pelo compositor Donga, (é o) marco histórico desse gênero musical (JORNAL DO BRASIL, 2016, p. 1).

4 Apresentação disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=V\\_-eENyqQEk](https://www.youtube.com/watch?v=V_-eENyqQEk)>.

Trombone confeccionado com canos de PVC e garrafa PET; Flauta de PVC; Pandeiro montado com lata de goiabada e os guizos com tampas de bebidas; Ganzás com a junção de latas de refrigerante e inclusão de pedras e arroz; Claves com madeiras; Agogô a partir de uma lata de chocolate; Surdinho aproveitando uma lata de vedação para paredes; Queixada juntando peças e molas (UFRR, 2016, s/p).



FIGURA 2 – Instrumentos após a parceria com as Artes Visuais.

Fonte: Acervo do Curso de Música (2016).

Criamos diversos instrumentos e, as performances foram além da expectativa docente em desenvolver a oferta da disciplina, surgindo assim o Projeto Sons de Makunaima<sup>5</sup>, que é alusivo ao mito indígena Makunaima e, que foi inspirador da obra literária Macunaíma, lançada em 1928 por Mario de Andrade.

O mito do Makunaima e a formação do Monte Roraima - com cerca de 2 bilhões de anos e na fronteira do Brasil com a Venezuela e a Guiana Francesa. Para os macuxis, Makunaima é filho de uma rara noite de encontro do sol e da lua. Da luz do eclipse, refletida nas águas do grande e misterioso lago, nasce o deus Makunaima (ROCHA, 2007, p. 1).

Procuramos incluir no repertório músicas alusivas aos compositores de Roraima, cujo ajuntamento, eclodiu em um movimento cultural a partir de 1984, o Movimento Roraimeira. No decorrer do projeto, também foram desenvolvidas atividades em consonância com os Projetos de extensão Polo Arte na Escola e o Grupo de Pesquisa Musicologia na Amazônia (MusA), no decorrer de 2016, aproveitando o centenário do samba e os trabalhos que estavam sendo realizados.

5. Para algumas etnias indígenas, Makunaima foi (ou é) “um deus ou um guerreiro, mais próximo da representação humana” (ROCHA, 2007, p. 1). A presença desses elementos na cultura roraimense inspirou os discentes a associar os instrumentos com materiais alternativos, que remete a força da natureza que oferece “*in natura*” materiais para a confecção dos instrumentos, com a inteligência do *homo sapiens*, que manipula a natureza, moldando o meio ambiente, conforme seu bel prazer.



FIGURA 3 – Apresentação no INTERCOM 2016.

Fonte: Acervo do Curso de Música (2016).

Informamos que até o presente momento, meados de 2018, as atividades de ensino e pesquisa continuam acontecendo por meio dos Projetos de extensão Polo Arte na Escola e, o Grupo de Pesquisa Musicologia na Amazônia (MusA). Os trabalhos investigativos são periodicamente atualizados nos *sites* dos respectivos projetos, com previsão para publicações inéditas em 2019.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES

As experiências apontadas neste trabalho nos faz acreditar que, é possível desenvolver o ensino musical nas escolas por meio da utilização de rotas alternativas de aprendizagens. Não é nosso objetivo descartar o ensino tradicional, mas oportunizar rotas que ofereçam outras possibilidades à arte e educação. Certas abordagens podem funcionar em determinadas situações e, produzir algum resultado positivo, porém, acreditamos que o educador terá outra visão ao aplicar essa experiência, seja nas escolas da rede básica de ensino, ou em outras circunstâncias.

O exposto da nossa investigação não é explanar que o ensino mediado pelos aparatos seja superior aos métodos tradicionais, mas considera-lo como uma “rota alternativa” ao ensino musical, que poderá despertar os sujeitos à prática do fazer musical.

A utilização de rotas alternativas de aprendizagem pode possibilitar que conteúdos sejam concretizados e vivenciados de modo multifocal. Pela mobilização interrelacionada das Inteligências, obtém-se estratégias de ensino que articulem recursos oferecidos por cada uma delas. Acreditamos que essa estratégia pode demonstrar-se eficaz no ambiente de aprendizagem musical, (...) cujo processo de ensino-aprendizagem evidencia a Inteligência Musical como seu constructo principal. Portanto, as rotas alternativas são estratégias de cunho pedagógico, com vistas a articular, combinar e dinamizar as IM (TARSO; MORAIS, 2011, p. 358).

O educador deverá sempre refletir acerca dos resultados da sua abordagem metodológica e prática, bem como acreditamos, que os pensadores e idealizadores que elaboraram os conceituados métodos ativos, procuraram oferecer alternativas ao ensino tradicional. Com certeza, os tais perceberam que é possível fazer música sem

ser tradicional, e que o ensino musical poderá ser prazeroso, sendo possível “ensinar música musicalmente” concordando com Swanwick (2009). Os resultados só foram positivos com a motivação dos discentes e docentes, e, a forma tradicional de fazer música estava ficando maçante aos envolvidos.

Por outro lado, sabemos que a aquisição de instrumentos musicais tradicionais às escolas da rede básica costuma ser um gargalo, fato que inviabilizou ações anteriores, e que foram apontadas pelos discentes. A maioria deles tiveram experiências anteriores ao surgimento do Curso de Música da UFRR. A proposta da utilização dos materiais alternativos contemplará tanto crianças, jovens e adultos, e demonstrou por meio dessas atividades no curso, que é possível a aplicação de tais rotas de aprendizagem, sem ignorar o modelo tradicional de ensino.

Pensando na sustentabilidade, inclusão social, interdisciplinaridade e o ensino musical nas escolas da rede básica de ensino, expomos aqui uma experiência promissora, que vem ao encontro da lei 11.769/2008, que incluiu a presença do ensino de música nas escolas rede da educação básica.

## REFERÊNCIAS

**BANCO DO NORDESTE:** Banda de lata infantil, Os Cabinha se apresenta no CCBNB- Fortaleza. 04 dez. 2015. Disponível em: <[http://www.bnb.gov.br/noticias/-/asset\\_publisher/x8xtPijhdmFZ/content/banda-de-lata-infantil-os-cabinha-se-apresenta-no-ccbnb-fortaleza/50120?inheritRedirect=false](http://www.bnb.gov.br/noticias/-/asset_publisher/x8xtPijhdmFZ/content/banda-de-lata-infantil-os-cabinha-se-apresenta-no-ccbnb-fortaleza/50120?inheritRedirect=false)>. Acesso em: 24 abr. 2018.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciados: o espaço escolar. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 11, p. 27-36, set. 2004.

CHIQUETO, Marcia Rosane; ARALDI, Juciane. **Sons Alternativos na Educação Musical Escolar:** Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental e Médio. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008. 60 p.

DEL-BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei n. 11.769/2008. **Música em Perspectiva**, v. 2, n. 1, p. 110-134, 2009.

**FOLHA DE BOA VISTA:** tudo pronto para o início do Intercom Norte 2016. 04 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.folhabv.com.br/noticia/Tudo-pronto-para-o-inicio-do-Intercom-Norte-2016/17887>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

**JORNAL DO BRASIL:** UERJ comemora o Centenário do Samba. 02 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/cultura/noticias/2016/03/02/uerj-comemora-o-centenario-do-samba/>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: \_\_\_\_\_. HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música:** propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna. 2003. 192 p.



KEBACH, Patricia (org). **Expressão Musical na Educação infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. 146 p.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. **Musicalização Coletiva de Adultos: O processo de cooperação nas produções musicais em grupo**. 2008. 301 f. Tese (Doutorado em educação) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 117 p.

PENNA, Maura. Conquistando espaços para a música nas escolas: a solução é a obrigatoriedade? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007. Cd-Rom

ROCHA, Janaina. Documentaristas de Roraima criam associação motivados pelo DOC TV. In: **Agência Brasil: Empresa Brasileira de Comunicação**. 22 abr. 2007. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2007-04-22/documentaristas-de-roraima-criam-associao-motivados-pelo-doc-tv>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SILVA, Marcos Vinicius Ferreira da. **CTG Nova Querência: Contribuições na construção da musicalidade em Boa Vista – RR**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em letras) - Curso de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2017.

SILVA, Marcos Vinicius Ferreira da; RODRIGUES, Guilherme Gonçalves. **Música e Tecnologia: O Uso da Tecnologia na Educação Musical**. 2011. 55 f. TCC (Graduação em música) - Curso de Música, Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2011.

SOUZA, Jusamara (org). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2. Edição. Porto Alegre: Editora Sulinas, 2012. 287 p.

SOUZA, Jusamara (org). **Música na escola**. Porto Alegre: Tomo Editorial. 2012. 128 p.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, editora: Moderna, 2003. 128 p.

TARSO, Roger; MORAIS, Daniela Vilela de. **Rotas Alternativas de Aprendizagem: Uma ferramenta para o ensino instrumental**. 2011. Disponível em:<[https://www.academia.edu/5932399/Rotas\\_alternativas\\_de\\_aprendizagem\\_uma\\_ferramenta\\_para\\_o\\_ensino\\_instrumental](https://www.academia.edu/5932399/Rotas_alternativas_de_aprendizagem_uma_ferramenta_para_o_ensino_instrumental)>. Acesso em: 25 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **II Semana Acadêmica do curso de música**. 2015. Boa Vista, 2015. Disponível em: <<https://UFRR.br/sacm/>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Grupo de pesquisa Musicologia na Amazônia**. Disponível em: <<http://ufr.br/musa/>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Intercom 2016**. Boa Vista, 2016. Disponível em: <<http://www.intercomnorte.com.br/#!noticias/c1ck7/page/1>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Programa Polo Arte na escola**. Disponível em: <<http://ufr.br/poloarte/>>. Acesso em:

25 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Programação da II Semana Acadêmica do curso de música.** Disponível em: <<https://UFRR.br/sacm/index.php/programacao>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Música, 2015.** Boa Vista, 2015. Disponível em: <<http://ufr.br/musica>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

## PRÁTICAS MUSICAIS INDÍGENAS: DO ESQUECIMENTO ÀS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO MUSICAL

**Warllison de Souza Barbosa**

Universidade Federal do Amazonas - UFAM  
Manaus – AM

**Márcio Lima de Aguiar**

Universidade Federal do Amazonas - UFAM  
Manaus - AM

**RESUMO:** Este artigo é parte de uma pesquisa que tem o objetivo de avaliar as práticas musicais indígenas e como elas podem contribuir para ao ensino de música no Brasil, primeiramente analisando o percurso da música indígena no Brasil através dos pesquisadores que estudam o assunto, revisando bibliografias que tratam do assunto. Analisamos onde essas práticas se relacionam com o método ativo de educação musical proposto por Dalcroze, bem como a possibilidade de incluir características das práticas indígenas como ferramentas na educação musical.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música indígena. Educação Musical. Diálogo.

**ABSTRACT:** This article is part of a research that aims to evaluate the indigenous musical practices and how they can contribute to music education in Brazil , first analyzing the route of indigenous music in Brazil by researchers who study the subject , reviewing bibliographies

studying the subject. We analyze where indigenous practices relate to the active method of music education proposed by Dalcroze, as well as the possibility to include characteristics indigenous of practices as tools for music education.

**KEYWORDS:** Indian music. Musical education. Dialogue.

### INTRODUÇÃO

Para VASCONCELOS e SANCHEZ (2013) a música carrega um valor inestimável para estudarmos o sistema cultural de seus compositores e autores, sendo um campo privilegiado para entender os símbolos da cultura imaterial. Nesse sentido concordamos que, tanto para educação musical como para outros campos de conhecimento, a música indígena se faz uma ferramenta de grande valor para a produção de conhecimento, fato que justifica esta pesquisa e sua finalidade.

O interesse por esta pesquisa surgiu durante as aulas de história da música popular brasileira, quando se discutia música indígena no Brasil. Depois de conhecer algumas práticas musicais indígenas, percebeu-se a possibilidade de analisar os elementos dessas práticas e

pesquisar sobre como esses elementos podem contribuir para educação musical.

É montado inicialmente um breve percurso da música indígena do período colonial no Brasil para mostrar a supressão dessas práticas, trazendo ao conhecimento dos estudantes da atualidade esse conhecimento pouco difundido pela cultura dominante da época da colonização (europeia) que posteriormente excluiu aquilo que não tinha utilidade ou do não fez sentido manter em sua cultura. Em seguida, vemos as possibilidades de trazer a música indígena para o lado da música urbana, mostrando também as possibilidades de aplicação na escola como ferramenta de ensino, visto que tais práticas têm muitas semelhanças com os métodos que utilizamos na educação musical.

## 1 | RECONHECENDO O VALOR DE UMA CULTURA ESQUECIDA

A ação colonizadora dos jesuítas no Brasil fomentada pelos portugueses interferiu em diversos aspectos da cultura indígena, transformando-a completamente. Em relação à música, ABREU (2001) explica que o índio não contribuiu para a formação de nossa música atual em função do desuso de sua música “primitiva” pelos jesuítas. Para MENEZES (2006) a música denominada brasileira seria marcada então pelo ritmo vindo do negro, a melodia dos brancos e sobre o índio nada nela continha, levando a acreditar que ela não seria compatível para a mistura com a música existente no momento.

Interessados em dominar a nova terra e utilizando a igreja como ferramenta de manipulação, o discurso doutrinário da evangelização dos gentios envolvia combate, conquista e dominação dos “bárbaros infiéis”. Para essa tarefa, os jesuítas usaram várias maneiras de “educar” os índios “primitivos” e com isso introduziram a cultura europeia na nova terra.

Nos “colégios de meninos”, os curumins eram educados através da música sacra e de práticas litúrgicas, utilizando os jesuítas instrumentos pedagógicos como catecismos, vocabulários e gramáticas elaboradas com o auxílio de intérpretes. OLIVEIRA E FREIRE 2006 (p. 47)

Com os novos conhecimentos que recebiam, os índios foram, aos poucos, aprendendo os costumes europeus, absorvendo a cultura estrangeira e ignorando a própria cultura. Segundo BARROS (2006) desde o primeiro momento de contato com o homem europeu, o índio foi lançado no processo de “aculturação”, onde é levado a esquecer de si mesmo, dissolver sua cultura na do homem branco e silenciar sua música para escutar um rádio de pilha.

Diante desse quadro, a música indígena passa a ser suprimida, tornando a música europeia a maior referência para a música nacional brasileira, misturada com a rítmica dos africanos que chegariam posteriormente ao Brasil. Entretanto, os jesuítas não conseguiram “desaculturar” todos os índios e a música dos não civilizados (ou dos que

se afastaram do contato com a civilização ocidental) conservou, ao longo do tempo, as suas características fundamentais. “Porém, esta música, que ainda hoje está sendo recolhida e estudada, não pertence mais a ‘música brasileira’”. KIEFER (1976, p. 13).

Mesmo com sua pouca participação na construção da música que conhecemos hoje como popular brasileira, é possível perceber o grande valor da música indígena para nossa cultura, o que nos traz a necessidade de buscar conhecer essa sonoridade de forma mais detalhada, integrando esta a nação brasileira para que seja cantada e tocada como música popular brasileira, e não apenas um objeto de estudo que não pertence ao Brasil como propõe KIEFER (1976).

A música europeia por ser elemento da cultura dominante, se sobrepôs a música indígena, mas isso não significa dizer que esta foi subjugada por ser inferior. Ela apenas tem atributos diferentes, se contrapondo aos padrões musicais da música ocidental. “Uma introdução à escuta da música indígena deve principiar por um desmontar de preconceitos auditivos, (...) de concepções estéticas congeladas e consideradas como únicas, de ilusões de evolucionismo cultural.” BARROS (2006, p. 160). Vale ressaltar ainda não temos até aqui características de músicas indígenas relacionadas a tribos ou comunidades específicas de forma detalhada, por essa razão ainda estamos tratando as características da música indígena de forma geral, com uma visão mais ampla de sua estrutura em acordo com as referências analisadas.

Destacamos ainda que talvez não seja interessante a realização de uma análise desta música através de conceitos europeus, pois sua criação não surge pela mesma lógica do sistema musical ocidental, o que nos leva a ter dificuldade em compreendê-la.

“Involuntariamente, o pesquisador pautado tradição ocidental projeta um parâmetro de análise tonal em uma cultura musical que desconhece a tonalidade, e impõe uma rítmica específica a uma prática musical que pode trazer no seu íntimo outras soluções, que não as nossas, para a organização do espaço sonoro.” BARROS (2006, p. 158).

Ainda assim, analisando os registros feitos em 1817 pelos pesquisadores austríacos Spix e Martinus, BARROS (2006) nos traz um panorama da estrutura da música indígena. Ele explica que a melódica indígena contenta-se na verdade em extrair a sua riqueza musical de umas poucas notas e que dificilmente ultrapassa a oitava, e, habitualmente, restringe-se a âmbitos ainda menores. A grande maioria das melodias indígenas utiliza-se de recursos melódicos relativamente simples que, vistos a partir do olhar ocidental, remetem ao uso de cromatismo. Ressalta ainda que ocorre, em algumas oportunidades, a prática da repetição variada de uma mesma melodia, notando-se ainda exemplos de diálogos entre vozes masculinas e femininas que repetem motivos temáticos a alturas diversificadas.

Entretanto, devemos observar que termos como oitava, cromatismo e motivos temáticos são usados nesta análise para tentar explicar o que os índios fazem na sua música. Não é apropriado considerar que os índios pensem em um sistema heptatônico

onde se deve repetir sons a partir da oitava nota ou reiniciar uma escala. Nem tampouco afirmar com segurança que o som produzido pela sua voz é cromático, já que para o índio não existe a ideia de sons fixos que os europeus consideram afinados. Ainda que os termos não se apliquem ou não sejam capazes de definir os elementos da música do índio, para fins de análise emprestamos esses termos utilizados na música ocidental para tentar analisar o que os índios fazem em sua música, para saber quais elementos utilizam e como seria possível reproduzir sua música.

Pensando nesse aspecto dentro da educação musical, vale ressaltar que a metodologia utilizada na musicalização muito se assemelha com essa característica da música indígena, visto que as regras e os termos técnicos mais específicos são ensinados depois do processo de iniciação musical, onde vemos os conteúdos musicais serem ensinados de forma livre. No processo de musicalização esta metodologia se faz necessária para que a música, como uma linguagem, possa ser apreendida e socialmente acessível conforme orienta PENNA (2012). E para ser acessível, se faz necessário uma abordagem inicial menos teórica, colocando os conteúdos em termos populares acessíveis para que os alunos assimilem o que está sendo ensinado.

## 2 | A TRADUÇÃO PARA O MEIO URBANO

A tradução da música indígena para nosso sistema musical é algo que também interfere na preservação da música do índio. Os primeiros homens urbanos que se interessaram por essa música eram extremamente familiarizados com a música ocidental e “por mais bem intencionados que sejam esses registros sobre a música indígena, há algo que se perde ao ser filtrado pelo padrão de escuta ocidental ou pelos seus parâmetros estéticos.” BARROS (2006, p. 158) Um possível caminho para os futuros pesquisadores lidarem com essa questão da tradução é proposto por OLIVEIRA (2013) quando diz que:

A tradução assemelha-se a um conjunto de lentes que filtram o real e, cada uma a seu modo, efetuam leituras e projeções diferentes da realidade. Dessas lentes advém, por exemplo, o processo de domesticação, através do uso de determinadas lentes ajustadas de acordo com a ideia de totalidade que, em si é completa em suas partes e perfeito em sua ordem. Contudo (...) o caráter de totalidade não conseguiu cumprir cabalmente aquilo que se propunha, ou seja, dar conta da diversidade sociocultural do mundo. (...) Desta forma, abre-se oportunidade para o uso de outras no processo de leitura do real. OLIVEIRA (2013) (pg 132-133)

Para compreender a música indígena sem deturpá-la, devemos primeiramente trocar as lentes que usamos em nossas leituras atuais de música por outras que nos permitam fazer uma nova leitura musical. Só assim poderemos assimilar a música “diferente” pelo que ela realmente é não pelo que projetamos dela. “Transformar o distante em próximo, o estranho em familiar, orientado pelo desejo de diálogo com o objeto da reflexão (...) entender que, num diálogo entre culturas, as trocas ocorrem em

meio a diferentes universos de sentidos” OLIVEIRA (2013, p. 130).

Depois desse processo de compreensão da música indígena em sua realidade como arte e elemento de nossa cultura, teremos a possibilidade de incorporar os elementos de sua música em nosso sistema de ensino, trazendo o índio para dentro de nossa cultura e tornando nosso ensino de música mais livre e aberto para novas possibilidades. Por esse mesmo viés percebemos que suas práticas musicais também se tornam produtoras de conhecimento. Uma vez que analisamos e percebemos as possibilidades que essas práticas musicais proporcionam, veremos nelas uma ferramenta de grande auxílio para educação musical.

### 3 | PONTOS DE SEMELHANÇA E CONTRIBUIÇÕES

Visando fazer um diálogo entre tais culturas, veremos onde ambas as práticas musicais se relacionam segundo as leituras feitas por pesquisadores que observaram comunidades indígenas no momento de suas práticas musicais, e as demais leituras que retratam os métodos ativos na educação musical. Dentro dessas práticas, observamos as semelhanças que existem no fazer musical indígena e no ensino de música urbano, na tentativa de criar um diálogo entre elas que permita ampliar as possibilidades de ensinar música.

Desta forma, podemos tomar como referência a proposta pedagógica de Emile Jaques Dalcroze (1865-1950), que traz um modelo de educação musical baseada na interação entre a escuta e o movimento corporal, visando também uma proposta de ensino para o coletivo. Tal pedagogo suíço é responsável pela introdução da ginástica rítmica, método pelo qual através dele uma criança aprenderia música transformando o seu próprio corpo em um instrumento rítmico.

#### 3.1 – Participação coletiva

Uma das características muito marcantes da música indígena apontada por BARROS (2006) é que ela está quase sempre ligada a uma festa, um canto de trabalho, uma incitação à guerra, um ritual de passagem, um encantamento, um exercício de memória coletiva, uma dramatização mitológica ou qualquer evento coletivo ou função social importante para a comunidade. O fazer musical do índio traz consigo o costume de ter todos da comunidade participando, estando diretamente envolvidos.

Apenas os observadores europeus, habituados às relações típicas das salas de concerto, as encaram como espetáculo, já que do ponto de vista dos nativos todos estão diretamente integrados à música, participando como produtores e fruidores. BARROS (2006, p. 162).

Isso mostra que esta prática não é desenvolvida para ser assistida ou apreciada. Há também o canto emitido individualmente, mas que apresenta uma função específica.

Este

conserva funções sociais muito bem definidas sendo emitido em benefício da comunidade (...) podendo ser o fio condutor de um encantamento utilizado para curar doenças ou evocar a chuva no benefício de toda a comunidade; ou pode ser a canção que se abre para o registro da memória coletiva ou para a dramatização de um mito, através de cuja reprodução a comunidade inteira procura uma forma de autoconhecimento. BARROS (2006, p. 163)

Percebe-se eficácia no fazer musical em grupo quando analisamos a prática musical indígena, sendo transmitida através da repetição e imitação ainda que não haja um método de ensino coletivo sendo aplicado nas tribos como acontece em um ambiente escolar por exemplo. PEGGION (2006) em sua pesquisa sobre os rituais festivos dos índios Tenharim mostra que as danças são animadas e perpassam todos os momentos da festa, onde todos dançam um pouco. “É também por onde transitam e como ‘participam’ os não índios. Há, aliás, uma grande satisfação quando alguém que não seja Tenharim dispõe-se a dançar.” (PEGGION 2006, p. 157). Neste momento, além do momento de confraternização entre índios e homem branco através da dança, percebe-se de forma indireta uma grande aula, onde nativos e visitantes observam os dançarinos que vão à frente mostrando com seu corpo os movimentos que devem ser feitos em cada momento da dança, e seguem aprendendo os tais movimentos seguindo o som das flautas que conduzem as danças e os movimentos corporais de todos envolvidos nesta prática.

Analisando a prática de música coletiva dentro da educação musical, vemos que esta já é uma realidade em muitos centros de educação. Dalcroze no início do século XX já se preocupava com o acesso da música ao povo, sendo de extrema importância para ele o alcance de uma proposta educativa para o coletivo. TOURINHO (2006) justifica este ensino defendendo que o aprendizado ocorre mais rápido por causa do convívio em grupo e “pela observação de si mesmo e dos outros colegas” (TOURINHO, 2006, p. 89). Para MARQUES e LEME JOLY (2013) o ambiente de ensino em conjunto acrescenta e potencializa ainda mais o desenvolvimento humano, sendo este o lugar onde ocorre a troca de experiências, saberes, inclusive do educador, que valoriza, estimula e respeita as facilidades e dificuldades dos alunos.

Além de se relacionar uns com os outros durante sua prática musical, índios também tem uma relação muito forte com meio que os cerca, sendo este um fator que influencia sua maneira de fazer música. “A partir do que ouvem, podem distinguir a diferença do som de um trovão, de um predador ou até mesmo da possibilidade de caça.” AGUIAR (2013, p 20). Assim percebemos que essa relação ecológica entre o homem e os sons que o cercam é fundamental para sua existência e para sua compreensão do mundo, seja ele um ser do meio urbano ou de qualquer outro meio.

Baseado nos exemplos acima citados, vemos que tanto em aldeia como em escolas, o ensino em coletivo traz benefícios para o ser humano, uma vez que este facilita o acesso ao conteúdo ensinado e também aproxima as pessoas, ampliando a percepção que se tem do meio que os cerca. Concordando com este pensamento,



percebe-se nesta perspectiva que ensino coletivo faz que todos percebam as diferenças, sendo cooperativos e cúmplices na superação e aceitação desta heterogeneidade, formando assim adultos mais humanos e sociais.

### 3.2 – Movimentos corporais

ALMEIDA (2013) analisando um ritual de festa dos índios Bororó nos mostra que o ritmo dos chocalhos dita os movimentos dos corpos da tribo na hora da dança. O ritmo é proposto “por um chefe de canto que orienta os movimentos dos participantes por meio do toque dos maracás e de gestos e, desse modo, desempenha seu papel de protagonista da performance.” (ALMEIDA, 2013, p.79) Os participantes dessa dança se movimentam com passos curtos ou rápidos, girando ou saltando, em momentos arrastando os pés no chão, ou fazendo movimentos com a cabeça para esquerda e para direita.

Os dançarinos devem ficar atentos às alterações do ritmo do toque dos chocalhos, pois este informa como devem se movimentar, se deve haver trocas de posições ou se está se aproximando o fim da vivência desta prática corporal. ALMEIDA (2013, p. 84)

Dalcroze organizava sua metodologia em movimentos e atividades destinados atitudes corporais básicas, apontadas como necessárias a conduta musical. “Buscava-se trabalhar a escuta ativa, a sensibilidade motora, o sentido rítmico e a expressão.” (FONTERRADA, 2008. p. 135) De maneira livre ou seguindo determinado ritmo, em suas aulas de música era propostos movimentos simples como saltar, pular, galopar, correr, agachar para que houvesse um melhor resultado na execução na prática instrumental. De acordo com a necessidade de seus alunos, o autor citado buscou uma solução e a encontrou nos movimentos corporais. Essa prática ainda é amplamente utilizada por professores de educação musical, uma vez que estes adaptam para sua realidade o princípio que Dalcroze trouxe para educação musical.

Em ambas práticas musicais, nota-se a figura de um guia que propõe aos seus seguidores um ritmo para que este seja interpretado como movimento corporal. E ao longo desta prática, sua execução está sujeito há alterações de acordo com a mudança de ritmo ou movimento corporal do instrutor. Percebemos então que processos de transmissão oral, repetição, imitação, improvisação e corporalidade são elementos que fazem parte das práticas musicais dos indígenas, também é parte da metodologia de Dalcroze para ensino de música.

## 4 | CONCLUSÃO

Inicialmente vemos que apesar de toda negação e esquecimento que a música indígena viveu em quinhentos anos de história, é possível concluir que ela ainda sobrevive. Sendo o índio nosso ancestral e um elemento de nossa cultura ainda

presente nos dias de hoje, percebe-se a necessidade de levar sua cultura para o meio urbano, e também para as nossas escolas de forma mais explícita, para que um conhecimento mais proveitoso sobre sua história, sua música e sua cultura.

Na região norte do Brasil, vemos ela se misturarem cada vez mais com a música urbana através de iniciativas de grupos que visam trazer a sonoridade das matas e dos índios. VASCONCELOS e SANCHEZ (2013) em suas pesquisas sobre sonoridade indígena recolheram gravações audiovisuais da vida cotidiana e das manifestações artísticas e culturais dos povos indígenas da região do Alto Rio Negro, trazendo para a música sonoridades ainda não exploradas para o homem urbano. ANDRADE (1972) afirma que o populario musical brasileiro é desconhecido até dos próprios brasileiros, sendo mais rico e bonito do que a gente imagina, e sobre tudo mais complexo. Surge então a necessidade de rever conceitos e buscar conhecer e compreender os novos caminhos que a música tem tomado, procurando não desprezar antecipadamente aquilo que não se conhece

Tendo em vista o parágrafo 2º do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que afirma que o conteúdo programático de história e cultura afro-brasileira e indígena deve abordar “o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes a história do Brasil.” (LDB, 2007 p 20) Diante disso, se faz necessário pensar na possibilidade de trazer a música indígena pra perto do ensino de música nas escolas, não apenas para conhecimento da música do índio, mas também para conhecimento da cultura do indígena como personagem de nossa história. As práticas musicais com certeza podem ser parte das muitas contribuições dos índios que devemos resgatar para o Brasil, visto que estas servem de referência tanto para composição como para educação musical, uma vez que vemos em meio aos processos de ensino de suas práticas musicais, muitas semelhanças com a metodologia de Dalcroze. Através das fontes pesquisadas, podemos então destacar que a maneira como a música indígena é estruturada e a transmissão de conteúdos de um índio para outro se relaciona com o método de ensino musical proposto Dalcroze, mostrando que esta pode trazer novas possibilidades para a música urbana e para o ensino de música. E para além disso, pode se tornar uma ferramenta de grande valor para educação em geral.

Em resumo, esta pesquisa propõe uma abordagem diferente para guiar a educação musical. Assim como índios aprendem a seguir ritmos ditados por instrumentos musicais como flautas ou maracás de forma livre dentro de um ritual festivo, sugere-se que as crianças urbanas aprendam música sob o mesmo prisma: de forma livre e em meio a um ambiente festivo. Dalcroze através de sua metodologia nos mostra uma maneira de sentir ritmos musicais através do movimento do corpo, e com os índios aprendemos que podemos fazer isso de forma alegre, como em um ritual festivo, podendo ainda ter um aprendizado ainda mais eficiente quando este é posto durante o contato com outros indivíduos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M.C. **Histórias da Música Popular Brasileira, uma análise da produção sobre o período colonial.** In: Festa: Cultura e Sociabilidade na América Portuguesa, vol I e II. Sao Paulo: Edusp; Fapesp; Imprensa Oficial; Hucitec, v. II, p. 683-705, 2001.

AGUIAR, M. L. de. **Paisagens sonoras: a experiência composicional nas redes de sons do entorno do sambódromo de Manaus.** 2013 Dissertação - (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas/Programa de Pós Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia/ UFAM, Manaus, 2013.

ANDRADE, M. DE. **Ensaio sobre a música brasileira.** 3º ed. São Paulo, Martins; Brasília. INL, 1972 .

ALMEIDA, A. J. M. **Rituais indígenas na contemporaneidade brasileira: a (re)significação de práticas corporais do povo bororo.** Tese - (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília/Departamento de Sociologia/UNIB, Brasília, 2013.

BARROS, J. D' A. **Música Indígena Brasileira – Filtragens e Apropriações Históricas.** In: Projeto História, São Paulo, p. 153-169, 2006.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Editora UNESP, 2008.

KIEFER, B. – **História da música brasileira, dos primórdios ao início do séc. XX.** Porto Alegre – Instituto Estadual do Livro, 1976.

LDB : **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** : lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – 7. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

MARQUES, A. R. B., LEME JOLY, M. C. **Ensino coletivo de guitarra: um estudo sobre as metodologias e potencialidades para a iniciação musical através do instrumento.** In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. (p. 968-975) 2013.

MENEZES B, R. J. **O Índio na Musica Brasileira: Recordando quinhentos anos de esquecimento.** In: Musicas Africanas e Indigenas no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, v.1 (p. 115-127), 2006

OLIVEIRA, A. S. **Identidade Cultural e ensino do design no Amazonas.** Tese - (Doutorado em Artes e Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/Departamento de Artes e Design, PUCRJ, 2013.

OLIVEIRA, J. P. de e FREIRE, C. A. da R. **A Presença Indígena na Formação do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino.** 2º ed. Porto Alegre, editora Sulina, 2012.

PEGGION, E. A. **Ritual e vida cotidiana no sul do Amazonas: os Tenharim do rio Marmelos.** Perspectivas, São Paulo, v.29, p.149-168,jan./jun. 2006.

TOURINHO, C. **Ensino coletivo de violão e princípios da aprendizagem colaborativa.** In: II Encontro Nacional de Ensino de Instrumento Coletivo Musical, Goiânia, 2006.

VASCONCELOS, A. C.; SANCHEZ, K. M. **A música das cachoeiras.** 1. ed. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2013.

## O CORPO COMO INSTRUMENTO DE MUDANÇAS...

### Marta Lizane Bottini Dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL; Graduada em Licenciatura em Arte Visuais – UFPEL; Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia – UFPEL. E-mail: marta.lizane@gmail.com Pelotas RS

### Ursula Rosa Da Silva

líder do grupo de pesquisa *Caixa de Pandora: Estudos em Arte, gênero e Memória* (CNPq/UFPEL), Atua na área de ensino da arte, com ênfase em filosofia da arte, crítica de arte, cultura visual, gênero, estética e cotidiano na contemporaneidade. E-mail: ursularsilva@gmail.com Pelotas RS

**RESUMO:** Este texto trata de uma pesquisa a respeito do corpo e o que demanda este tema. Alinha-se com questões pertinentes a práticas metodológicas docentes, e tencionam o arco de questões a partir de um viés cartográfico de pesquisa, e tal estudo se faz no Programa de Pós-graduação de Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. O que se pretende ao tratar do corpo nesta pesquisa é antes de tudo, pensá-lo em sala de aula. Como é pensado? Se é pensado? Como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental tratam tal assunto e se tratam como criam possibilidades de pensar/problematizar sobre as práticas cotidianas de

ensinar e aprender sobre este corpo.

**PALAVRAS-CHAVE:** corpo; cartografia; práticas docentes.

### INTRODUÇÃO

Este texto trata de uma pesquisa a respeito do corpo e o que demanda este tema. Alinha-se com questões pertinentes a práticas metodológicas docentes, e tencionam o arco de questões a partir de um viés cartográfico de pesquisa, e tal estudo se faz no Programa de Pós-graduação de Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL.

O tema é extenso e palco para observações e discussões em muitas áreas do conhecimento: Filosofia, Artes, Ciências Biológicas, Educação, entre outras, e, possibilita criar linhas que escapam ao diálogo à medida que vamos adentrando ao tema e sendo atravessados por questões inquietantes que pedem a palavra ao tratar deste assunto, e para além das univocidades de que tratam tais ciências. O que se pretende ao tratar do corpo nesta pesquisa é antes de tudo, pensá-lo em sala de aula, como se portam? Como é pensado? Se é pensado? Como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental tratam tal assunto e se

tratam como criam possibilidades de pensar sobre as práticas cotidianas de ensinar e aprender sobre este corpo. Portanto, algumas destas linhas que escapam levam ao conceito, por exemplo, de corporeidade que segundo Ahlert (2011, p. 04) “indica a essência ou a natureza do corpo. A etimologia do termo nos diz que corporeidade vem de corpo, que é relativo a tudo que preenche espaço e se movimenta”. Cabe aqui tencionar o arco de questões e perguntar: este corpo que preenche espaço se movimenta em sala de aula?

O corpo é rico de possibilidades que podem ser explorados por professores de diferentes formas potencializando deste modo o aprendizado, mas, para trabalhar com este conceito, o educador deve compreender sobre questões relativas ao tema, pois, inúmeros autores problematizam o assunto a partir do arcabouço conceitual do qual faz seus estudos problematizando-o desta forma e criando assim, discussões que vem ao encontro de possibilidades ou não de melhor fruir sobre este assunto. Nos passos seguintes deste texto a proposta é caminhar ao lado de um ou outro autor, que aproxime suas ideias as desta pesquisadora, e ver sob suas perspectivas como observam este corpo... Em seguida, pretende-se tratar como o método aqui apresentado, o cartográfico, para além das discussões tratar de dizer de onde surgiram as inquietações sobre este tema, e concluir este artigo não respondendo as perguntas aqui propostas, não tratar de por curativos e malagmas e pomadas sobre as feridas que se fizeram, mas sim deixá-las abertas e ir com o tempo ver/observar estas feridas cicatrizarem e procurar aí, desta forma, um meio de aprender e com o tempo entender como este corpo se faz em sala de aula, por exemplo.

## **CORPO: INSTRUMENTO DE MUDANÇAS**

Nos tempos atuais temos o corpo no seio central de inúmeras discussões. O corpo é moeda usual, instrumento onde mudanças e conquistas ocorrem, por exemplo, nas áreas médica e estética, neste novo século, ainda com mais abrangência. A tecnociência, e os inúmeros avanços nas práticas de medicina em virtude de uma grande expansão na área das tecnologias provocam/proporcionam estes avanços. A beleza eterna que se busca, e se constitui em práticas de exercícios físicos a todo instante propagados como aliados de um bem estar emocional/social transformando a forma física do corpo que se molda a cada época em sinônimo de saúde e beleza. Nesta atual época, exigem-se corpos magérrimos e bem delineados. Envelhecer não é mais permitido, “a morte e a velhice que surgem para atemorizar este homem que hoje é biotecnológico prende-se ao ‘culto ao corpo” (SIBILIA 2012, p. 151). As sociedades atuais cultuam em demasia o corpo que em sua estrutura literal, busca ainda cumprir seu papel e funções. Porém, na atual sociedade este corpo bem delineado é sinônimo/ status de consumo, objetivo a ser alcançado. Neste caso é a síntese do embate entre

o envelhecimento/morte, trazendo uma concepção de corpo redefinido, o velho torna-se um estigma porque está à mercê do tempo e da natureza. A negação do próprio corpo insta a conquistar a qualquer custo à visibilidade e a celebridade midiática para poder ‘ser alguém’ na sociedade atual (SIBILIA, 2012, p. 149). O corpo se torna um instrumento para fixar sujeitos no seio social, do qual se quer fazer parte. Ocorre o hibridismo entre a carne e técnica que enfatiza a fabricação de biomateriais, que são mesclados aos terminais nervosos e musculares, ao associar ciências biológicas, informática e robótica. Se desenha um novo mundo de sentidos, com a definição esperançosa que precisa ir além dos seus limites tradicionais e de configurações impostas. Porém, é recorrente a visão que considera o corpo como

obsoleto, despojado de valor, tornado insípido e suscetível de todos os emparelhamentos tecnológicos ou de todas as experiências extremas para ampliar suas possibilidades, suprimi-lo ou convertê-lo em simples suporte (LE BRETON apud STERLAC, 2013, p. 52).

O corpo ampliado pela biotecnologia vai deixando de lado um corpo obsoleto que se transforma com o passar dos anos. E no cerne de tantos avanços que vem ocorrendo se torna relevante “refletir sobre as desordens e diferenciados ordenamentos decorrentes dos avanços tecnológicos”.

Guacira Lopes Louro nos diz que “o corpo é o que se diz dele” (p. 12) ao passo dos longos dilemas contemporâneos que estabelecem um percurso entre a construção individual do corpo e sua gestão social sendo que estes dilemas perpassam por questões como “bioética, bioestética, biopoder e biotecnologia” (COUTO; GOELLNER, 2012, p. 8) estimulados por/diante de, um mundo em transformação onde se vive uma “progressiva banalização da experiência humana. Essa condição nos traz imensos desafios, como a urgência de construir corpos nos ritmos acelerados das mudanças tecnológicas” (COUTO; GOELLNER, 2012, p. 8).

O corpo que hoje possibilita discussões, busca de forma incessante, a beleza eterna, que se constitui nos mais íntimos/fugazes desejos. E desejar é construir agenciamentos, pois “nunca desejamos algo só, sempre em um conjunto de coisas<sup>1</sup>”. O ser humano vem experimentando, nos últimos anos, um processo de transformação, no seu modo de vida. Para Sibilía (2012, p. 145) “os corpos humanos podem cada vez mais, e podem durante mais tempo”. É desde os anos 50 que a experiência de mixar corpo e as tecnologias vem deslocando da ficção para o cotidiano das pessoas, do marca-passo aos chips; dos condutores elétricos que emitem sinais nervosos do cérebro para os órgãos; as diversas próteses instaladas no corpo para superar deficiências, curar doenças, realçar aspectos da beleza, favorecer a juventude e revitalizar o desempenho corporal; “os confins do corpo humano estão sendo redefinidos” (SIBILIA

---

1 Ideias elaboradas a partir da letra “D” de Desejo, contidas no Abecedário. O Abecedário de Gilles Deleuze é uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uojVXjdBwg0> > acessado em 02/09/15.

2012, p. 146).

Á tecnociência, possibilita ser quem quiser e a incisão de inúmeras práticas cirúrgicas possibilita, inclusive, a troca de sexo. Nasce-se homem e ocorre à mudança para assumir-se como mulher e vice-versa, “o princípio de identidade torna-se tão obsoleto quanto às formas corporais indefinidamente remanejáveis” (LE BRETON, 2013, p. 49). O corpo parece feito de “máquina, imagens e informações” (SANTAELLA apud DYENS, 2007, p. 130). Os corpos aparecem “borrados, moldados e transformados pela tecnologia” (ib).

## A CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A BELEZA DO CORPO

A Filosofia proporciona reflexões acerca de questões pertinentes ao convívio social. Francisco Romão Ferreira em “*Ciência, Arte e Cultura no Corpo: A construção de sentidos sobre o corpo a partir das cirurgias plásticas*” traz um diagnóstico amplo de como o corpo foi observado, desenhado, diagnosticado sob as “três asas do conhecimento: Arte, Filosofia e Ciência” nos últimos séculos (FERREIRA 2011, p. 77). O autor citado faz observações precisas de como as “principais correntes artísticas, por exemplo, no século XIX iriam pintar o corpo” (ib.) e, de como se iriam representá-lo. Muitos artistas trazem dentro dos movimentos artísticos como, por exemplo, o Romantismo, Naturalismo, Realismo, Impressionismo, esta representação do corpo adequando-o a cada época, mas, é o Modernismo que vai reunir “correntes artísticas que se propõem a interpretar, apoiar e acompanhar o esforço progressista, econômico e tecnológico, da civilização industrial” (FERREIRA 2011, p. 78). Sendo que, nos dias de hoje “a beleza passa a ser realidade, a massificação e a homogeneização como partes constitutivas do mundo moderno industrial em ascensão” (FERREIRA 2011, p. 79).

No início do séc. XX se vê “uma mudança radical da silhueta e dos padrões de beleza corporal, principalmente para as mulheres” que são as que ‘mais sofrem’ (FERREIRA et al, 2011, p. 80) com as imposições dos novos padrões de beleza imposta. Mesmo que cada corpo possua suas características, atualmente se está imerso em uma sociedade que cultua o corpo, valoriza-o em demasia. E ocorre que o sujeito se adéqua aos padrões de beleza vigente das sociedades nas quais esta imerso, o corpo sofre com as conformações das sociedades nas quais esta instalada. São os corpos malhados e delineados, com curvas corretas cujo sinônimo é de beleza e saúde. Parece que o sujeito contemporâneo esta vinculado ao status que os discursos sobre a estética do corpo impõem. E, é “especialmente com a estética, um dos marcadores por excelência do status de saúde do corpo na atualidade” (GUTTERRES, 2015, p.15).

O filósofo contemporâneo Michel Foucault mostra, em suas pesquisas, como o corpo, na modernidade, a partir de uma sociedade disciplinar, conseguiu, através de técnicas próprias, docilizar e moldar sujeitos, em prol de interesses da sociedade onde



“a racionalização da sociedade ocidental que encontrou no corpo humano um novo objeto de exploração e controle. A modernidade terá sido por isso, responsável pelo desenvolvimento de uma nova forma de poder centrada no corpo” (PEREIRA apud FOUCAULT, 2010, p. 45) e pensando sobre isso, refletindo sobre práticas pedagógicas possíveis penso se este corpo é pensado em sala de aula, é discutido frente a todos estes temas, por exemplo, aqui ressaltados.

## CARTOGRAFANDO EM MEIO A CLASSES, PRÁTICAS E DOCÊNCIAS

A proposta deste trabalho utiliza o método cartográfico de pesquisa proposto por Deleuze e Guattari (1995) o qual possibilita trabalhar de um modo onde o que nos interessa mais são os processos, e não o que resulta das investigações, ou seja, as oscilações da/na construção das atividades, as discussões, o que se propôs a fazer, e como foi feito. “Cartografar é acompanhar um processo, e não representar um objeto” (KASTRUP, 2008, p. 469). “A proposta cartográfica de investigação não prestigia os fins em si, mas os meios, os fazeres e não a conclusão” (CAMPELLO, 2016, p. 21), faço cartografia quando me proponho a ler, escrever; reescrever e sempre inquietar-me com o que esta sendo produzindo, ou com o que esta sendo e como esta sendo problematizado. Sempre pensar maneiras novas, ou não, de questionar o que se propõem a cartografar.

A experiência como aluna no curso de Artes Visuais, e posteriormente, nas observações realizadas no período de estágio (2012/15), potencializou refletir sobre a ação docente e dos assuntos acolhidos sobre o corpo para atuar dentro da sala de aula, ou seja, este tema, o corpo, me inquieta desde algum tempo, desde quando observo os conteúdos programáticos que são dispostos aos professores e não se tem temas que possam ser pertinentes à discussão sobre o assunto tratando com mais profundidade, adentrando em águas mais turvas e mais profundas, assim como, também mais revoltosas. A escola não relativiza muita acuidade a temas relativos ao corpo, quando faz traz a tona à sexualidade e a cuidados nos modos de se relacionar, a como utilizar este corpo para a prática de exercícios físicos, não menos importante, mas não creio que seja só isso, é preciso mais, é um modo, uma investida superficial.

O professor assume o papel de contribuir na edificação do conhecimento da criança, cujo objetivo é buscar a construção de um público ávido em suas mais distintas formas de expressão. O corpo pode ser um rico manancial no processo de ensino/aprendizagem, possibilitando um novo diálogo sobre os diversos contextos do sujeito.

No modo de ensinar contemporâneo o professor tem a possibilidade de utilizar-se dos recursos que achar necessário para potencializar seus alunos para o despertar de práticas que possibilitem reflexões, intervenções de forma inventiva e instigadora e discorrer sobre o corpo como instrumentos que ofereçam aos docentes e discentes possibilidades de explorar, de distintos modos, o aprendizado em detrimento a

uma atitude e de métodos que possibilitem criar ambientes solícitos ao ensino potencializando a criatividade e lúdico do educando possibilitando um derrame que extravase de forma consciente e inventiva seu modo de se expressar. Ao trabalhar com tais conceitos, exige do educador um envolver-se, um questionar ações acerca do corpo e da corporeidade, um pensar sobre o assunto em contextos que manifestam-se incidentes, não só em sala de aula, mas em um contexto mais amplo, pensar sobre as questões que envolvem o corpo na sociedade desta época.

Realizo cartografia quando regresso nas leituras e escritas deste texto e o refaço, uma, duas, três ou mais vezes, desta forma não sou mais a mesma de antes, porque sempre acrescento coisas novas, retiro o que já está gasto, observo com outros olhos estas linhas e repenso sobre este corpo que tanto me inquieta, vejo outras possibilidades de pensar práticas docentes que interajam com este corpo dócil que está sendo sentado nas classes de sala de aula gritando, pulando, sacudindo-se, pedindo para ir ao banheiro uma, duas, três ou mais vezes. Ando por caminhos que não são mais os mesmos. “O cartógrafo é formado nas problematizações do mundo, nos desvios, nos lapsos, ali onde algo escapa ou onde não encontramos o que ansiamos encontrar” (POZZANA, 2014, p. 61).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa ao qual se refere este texto encontra-se em andamento, no entanto, esta escrita trouxe algumas reflexões acerca de assuntos referentes ao corpo, a partir da compreensão dos mesmos às práticas pedagógicas docentes, práticas de sala de aula nas séries iniciais, observadas desde um remoto período, enquanto graduanda no curso de Licenciatura em Artes Visuais que provocam inquietações que ainda seguem pulsantes e fortes no que trata sobre estes temas, tendo a cartografia como proposta de método de pesquisa buscando compreender este corpo como é pensado, se é, no contexto de sala de aula.

Ao refletir justificativas sobre o estudo deste tema neste trabalho e sobre a opção de argumentos indicativos ao corpo pretende-se com isso potencializar reflexões sobre julgamentos sociais, que desde a infância forjam sujeitos. Neste trabalho buscou-se trazer reflexões sobre o corpo em sala de aula, trazendo a discussão observações de autores que problematizam este tema, e contextualizam sobre a beleza do corpo, e este corpo pós-orgânico, e alio a estas falas inquietações observadas em sala de aula enquanto este corpo é manancial de possibilidades aos professores e alunos a ser explorado de diferentes formas, em prol ao processo de aprendizagem de técnicas, expressões e a fruição, potencializando o lado ‘criador’ e lúdico da criança para que transborde e extravase de forma consciente e criativa.

Potencializar reflexões sobre assuntos relacionados ao corpo e a corporeidade, são necessários. A educação sobre o corpo, atualmente, assume um papel significativo

como recurso nas práticas pedagógicas, pois o corpo é fluido, líquido, alterando-se e formando-se, a partir de novos conceitos cotidianos.

Pensar o corpo, atualmente, assume um papel significativo como recurso nas práticas pedagógicas; sendo que o corpo é fluido, líquido, alterando-se e formando-se, a partir de novos conceitos cotidianos, para tanto é preciso que exista sensibilidade e referencial teórico adequado para tratar com o referido tema.

## REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvori. Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade. Revista Ibero-americana de Educação. ISSN: 1681- 5653 - nº. 56/1–15/07/2011. In: Disponível em <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3880Ahlert.pdf>> acesso em 16/06/2012.

CAMPELLO, R. L. G. Cartas para ler e escrever. Cartografando uma prática de ensino. 2016. 78f. Dissertação (mestrado) - Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2016.

COUTO, Edvaldo Souza. As façanhas dos extremos. O triunfo do corpo nas atividades físicas e esportivas radicais. In O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas/ Edvaldo Souza Couto, Silvana Vilodre Goellner, (Orgs.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Vários Autores.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, v.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FERREIRA, Francisco Romão. Ciência, arte e cultura no corpo: A construção de sentidos sobre o corpo a partir das cirurgias plásticas. Editora CRV. Curitiba – Brasil. 2011.

FOUCAULT, Michel. Historia da sexualidade I. A vontade do saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. in. Do original em francês: Histoire de la sexualité I. la volonté de savior.

GUTTERRES, Bianca Rocha. Lições sobre corpos e estilos de vida nos anúncios publicitários de academias de ginástica. 2012. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA - como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Disponível em: < <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM150.pdf> > acessado em 15/09/15.

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p.465-489. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v10n1/v10n1a07.pdf>> acessado em 30/08/2015.

LE BRETON, David. Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade/ David Le Breton; tradução Marina Appenzeller. – 6ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Desafios. in O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas/ Edvaldo Souza Couto, Silvana Vilodre Goellner, (Orgs.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Vários Autores.

PEREIRA, Ana Luísa. Do “cuidado de si” nas ginásticas de academia. In: GOMES, Rui Machado et al. (Orgs.). O corpo e a política da vida. Lisboa: Editora Rui Machado Gomes, 2010.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: Corporificação e afetabilidade. *In* Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum/organizado por Eduardo Passos, Virginia Kastrup e Silvia Tedesco – Porto Alegre: Sulina, 2014. 310 p. (2).

SANTAELLA, Lucia. Pós-humano Por quê? Revista USP, São Paulo, n.74, p. 126-137, junho/agosto 2007. Disponível em: < <http://www.usp.br/revistausp/74/09-luciasantaella.pdf>> acessado em 02/09/15.

SIBILIA, Paula. Imagens de corpos velhos. A moral da pele lisa nos meios gráficos e audiovisuais. In O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas/ Edvaldo Souza Couto, Silvana Vilodre Goellner, (Orgs.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Vários Autores.

## DESVELANDO CAMINHOS COM A DANÇA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS

**Lilian Freitas Vilela**

Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho-  
UNESP, Instituto de Artes  
São Paulo- SP

**RESUMO:** Ainda hoje, nos deparamos com a multiplicidade de conceitos e designações acerca do recorte artístico e estético da dança contemporânea. Artistas e público em geral estranham, entre si e com os demais, esta forma de arte e procedimentos distintos abarcam a denominação “dança contemporânea”. Mas afinal, de que trata a dança contemporânea? O que podemos aprender sobre nós mesmos, no mundo de hoje, com a poética desta forma de arte? Como a dança contemporânea pode contribuir e fomentar a educação de jovens no Brasil atual?

Este texto busca traçar princípios e fundamentos para conceituar esta forma artística através da produção de alguns artistas brasileiros desde o final do século XX até os dias atuais. Sem buscar consenso entre propostas e criações, atravessa reflexões sobre o corpo em movimento na fruição e apropriação da arte, desvelando caminhos sobre o conhecimento encarnado de si mesmo na produção de sentidos e poéticas para a dança. Relata aspectos de uma experiência educacional vivida com suporte

no conhecimento de corpo acionados pelas abordagens somáticas, críticas e libertárias, na qual a dança contemporânea pode se constituir em um caminho para a educação de jovens que questionam, se afirmam e se empoderam com a arte no Brasil atual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dança contemporânea. Educação de jovens. Corporeidade.

**ABSTRACT:** Even today, we are faced with the multiplicity of concepts about the artistic field of contemporary dance. Artists and the public are embraced among themselves and with others, about the denomination of “contemporary dance”. Then, what is contemporary dance about? What can we learn about ourselves with the poetics of this art? How can contemporary dance contribute to youth education in Brazil today?

The aim of this text is to seek principles and try to conceptualize brazilian contemporary dance through the production of some Brazilian artists at the end of the twentieth century until now. Without seeking truths, this paper crosses reflections on the body’s movement in the enjoyment and appropriation of art, revealing paths on the knowledge, meanings and poetics for dance. It reports aspects of an educational experience lived with support in the body knowledge triggered by somatic studies and critical approaches, in which contemporary

dance can constitute a way for the education of young people who question, affirm and empower themselves with art these days in Brazil.

**KEYWORDS:** Brazilian contemporary dance. Youth Education. Body Studies.

## 1 | INTRODUÇÃO

Abordar como tema, aspectos da arte contemporânea não se configura como um desafio fácil. Novos paradigmas e reconfigurações estéticas marcam o terreno investigativo deste fazer, que não está ligado somente ao tempo cronológico da atualidade, mas sobretudo, está vinculado com novas formas de se produzir e conceber a arte. A dança contemporânea não escapa de tal desafio. Sua natureza efêmera, traz ainda mais frescor às indagações, nas quais existem mudanças nos conceitos sobre o corpo, dos valores coreográficos e das técnicas anteriormente validadas.

As mudanças nas denominações e formas de arte não operam com linearidade histórica de evolução como sucessão de ocorrências no sentido progressivo, são transformações que implicam em aquisições e também perdas, aspectos que se renunciam em prol de outros.

O conhecimento acerca da gênese da dança contemporânea se altera entre estudiosos do tema. Para Louppe (2012), a dança de Isadora Duncan, do início do século XX, ainda que iniciada no final do século XIX, foi muito importante para a constituição de princípios e valores para a dança ao se constituir como um projeto singular e potente, com soluções performativas que podem ser reencontradas na dança cênica do século XXI.

Sem buscar apoiar a gênese da dança contemporânea em uma concepção linear de encadeamentos históricos sucessivos, recorrerei ao pensamento de conceituar esta forma de dança através de agrupamentos de acontecimentos, dispersos no tempo e espaço, como ocorrências regidas por princípios em afinidade (LOUPPE, 2012).

Um dos princípios iniciados por Isadora e que reverbera na dança contemporânea atual está pautado na mudança da ideia sobre o corpo em movimento. Isadora dançou sua materialidade corporal distante do romantismo, provocou uma reviravolta na questão de gênero ao expressar modos de vida encarnados em gestos e ações dançantes, e ao buscar trazer para a dança a permissão de liberdade ao corpo, uma liberdade que permitiu ao corpo cênico representar comportamentos da vida real, com uso de peso e mobilidade expressiva de tronco.

Um grande acionador para a constituição de princípios para a dança contemporânea foi a experimentação integrativa entre artistas de diferentes formações em torno da dança, nos anos de 1960, nos Estados Unidos, com o movimento *Judson Dance Theater*. Este movimento avivou pensamentos sobre o corpo trazendo para a questão cênica os movimentos cotidianos, a pesquisa sobre a gestualidade e o abandono das técnicas formais de dança em favor das práticas corporais.

O *Judson Dance Theater* foi considerado o marco da era pós-moderna na dança por alguns críticos de arte. Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de artistas de diferentes linguagens que compunham o *Judson Dance Theater* eram propostos coreográficas abertas, desenvolvidas durante “workshops” de composição coreográfica promovidos por Robert Dunn. Os workshops de Dunn eram estudos e tarefas a serem desenvolvidos pelos participantes influenciados pelas possibilidades de experimentar as vivências da percepção do corpo e a presença do aqui-agora. Uma prática que valorizava todo movimento como dança, a improvisação e os processos indeterminados, bem como os movimentos simples e cotidianos (BANES, 1999).

No Brasil, na década de 1980 e na década seguinte, algumas produções em dança cênica evidenciaram redes transformadoras de contextos agentes sobre o corpo do artista e seus modos de produção cênica. Neste contexto, buscarei trazer duas obras brasileiras deste período, formadores de minhas indagações estéticas enquanto artista. De certa forma, o contato com estas obras contemporâneas de dança, direcionaram minha opção de estudo pela dança contemporânea enquanto artista criadora, e trouxeram materialidade de conteúdo e interlocução com meus procedimentos pedagógicos enquanto docente e pesquisadora.

## 2 | A EXPERIÊNCIA COM DANÇA CONTEMPORÂNEA NO BRASIL

Em 1987, saí de minha cidade natal, Poços de Caldas em direção à capital Belo Horizonte (MG). Vinda do interior, o desejo era me tornar uma bailarina profissional, tinha apenas 17 anos e estava em busca de maiores fundamentações na prática da dança.

Em Belo Horizonte, fui aluna de dança de Arnaldo Alvarenga, integrante do Grupo experimental de dança *Trans-Forma*<sup>1</sup>. Neste período, pude assistir apresentações do espetáculo *Vidros Moídos- Coração de Nelson*, do grupo Trans-Forma e acompanhar o movimento de reflexões que este grupo de artistas trazia para a dança cênica mineira:

Que coreografia era aquela em que eram os próprios dançarinos é que criavam os movimentos? Causava estranheza chamar de bailarinos aquelas pessoas que conversavam e discutiam sobre o que expressar com seus movimentos, dançavam com pés descalços, cabelos soltos e figurinos que poderiam ser encontrados em um guarda-roupa comum. A ousadia daqueles artistas estava na disposição em questionar os padrões impostos pela tradição dos balés do repertório clássico e na vontade de expressar livremente, através da linguagem da dança, uma temática mais simples e natural: as relações do indivíduo consigo mesmo e com o mundo que o cerca (REIS, 2005, p. 98).

Disseminando um pensamento amplo de dança, o grupo Trans-Forma continha a ideia da pesquisa em movimento, abrigava em seu fazer artístico a proposta de inovar com abertura investigativa para uma nova estética de dança, em um caminho distinto

---

<sup>1</sup> Grupo criado em 1971 em Belo Horizonte, formado por alunos da Escola de Dança Moderna Marilene Martins.

das narrativas burguesas e fantásticas dos repertórios clássicos tradicionais.



**Fig.1.** Imagem do espetáculo Vidros Moídos do Grupo Trans-Forma

**Fonte:** Denise Stutz- Grupo Trans-Forma

No ano seguinte, imbuída da vontade de investigar o movimento em novas estéticas, integrei um núcleo de pesquisa artística em Campinas-SP (ingressara nos cursos de bacharelado e licenciatura em dança, na UNICAMP), e participei do II FLAAC- Festival Latino Americano de Arte e Cultura, em Brasília. Neste festival pude assistir ao ensaio e apresentações do grupo de dança *Tran-Chan*<sup>2</sup>, de Salvador.

O Grupo *Tran-Chan* vinha da ambientação universitária da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA)<sup>3</sup>, na qual as bailarinas-criadoras foram estudantes e posteriormente professoras. O principal enfoque do grupo era expressar as experiências de vida através de uma movimentação e gestualidade oriundas de sua criação, sem seguir modelos pré-estabelecidos e especialmente calcada na movimentação espontânea e cotidiana. Seu estilo peculiar de dança está implicado nas pesquisas sobre o movimento, na busca da originalidade e na pertinência temática em cada projeto coreográfico (...). Dessa forma vemos surgir uma nova relação com o gesto e a dança (SILVA, 2005).

A movimentação e a interação cênica nas obras do *Tran-Chan* abarcavam autenticidade, a ponto dos espectadores compartilharem da impressão de “*o que elas fazem é o reflexo do cotidiano...*” ou mesmo “*...elas interpretam a si mesmas...*”. O resultado de um processo artístico que tem no corpo do intérprete o seu centro e elabora sua criação pelas respostas geradas nos exercícios de improvisação e pelos temas. Um princípio de corpo construído cenicamente no qual a pesquisa do movimento é a técnica do grupo, e a preparação do corpo se fazia *durante* e *pelo* processo criativo (SILVA, 2005, p. 156-157).

<sup>2</sup>Grupo criado em 1980 por Leda Muhana e Betti Grebler, não tenho registro certo de qual obra foi apresentada neste evento, mas pelo arquivo do grupo poderia ser *Prosa caótica*.

<sup>3</sup> A Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia abriu o primeiro curso superior de dança no Brasil e “tem sido um centro difusor de conhecimento e troca de experiências desde a sua fundação” (SILVA, 2005, p. 149).





**Fig.2.** Imagem do Grupo Tran-Chan

Fonte: Blog do grupo na internet.

Situo minha iniciação artística ao período de contato com as obras e pensamentos de dança trazidos pelos grupos *Trans-Forma* e *Tran-Chan*. Na fruição das obras e, no contato com os professores que traziam os princípios inaugurais da dança contemporânea, caminhei em minha formação como artista e neste ambiente fui facilitada a perceber meu projeto artístico ainda em devir.

Meu projeto artístico abarcava então os ideários de fluxo do corpo em liberdade, do movimento cotidiano em cena, da improvisação como preparação e criação cênica, pela atenção às práticas corporais plurais que não se atentam à reprodução somente de padrões já estabelecidos, mas também ao exercício do estado de atenção corporal para o aqui-agora, pela constituição de novas relações de trabalho, rompendo relações tradicionais de subordinação para estabelecer parcerias com organização mais coletiva do trabalho criativo.

### 3 | A EDUCAÇÃO DE JOVENS

De certa forma, o material que desenvolvo nos processos de aulas com jovens em formação artística envolve minhas próprias questões e motivações como artista. Como me disse Ana Angélica Albano, *só podemos encantar aos outros com aquilo que nos encanta*. Como sou uma artista afetada pelas ações da dança contemporânea desde os tempos de minha iniciação artística, trago encarnado em meu fazer docente, os caminhos e procedimentos desta arte.

Dentro destes procedimentos estão: a escolha de temas de pesquisa relacionados ao nosso mundo circundante distante das narrativas burguesas e fantásticas; o corpo como materialidade investigativa capaz de expressar as experiências de vida; a valorização da pesquisa e de movimentos do cotidiano e não apenas habilidades virtuosas; elaboração de exercícios com práticas corporais voltadas à liberdade; preparação do corpo que se faz durante e pelo processo criativo; ação criadora e crítica presente nas práticas e na pertinência temática de cada projeto.

A materialidade pesquisada em meu trabalho docente está focada no corpo. Interesse-me pela mudança nos estados corporais, pelas ações, movimentos e gestualidades oriundos da investigação cênica de uma temática escolhida para o trabalho em grupo. Como professora, procuro fazer emergir sensações, percepções e ações expressivas no corpo consciente dos jovens em formação e, com esta materialidade expressiva, busco construir parcerias em trabalhos artísticos com sentidos partilháveis pelo coletivo.

A partir deste enfoque, trago um breve relato de uma experiência realizada na disciplina “Laboratório do corpo e voz<sup>4</sup>”, na qual sou uma das professoras envolvidas com a formação artística de jovens universitários.

Esta experiência versa sobre uma proposta de curso no qual as atividades de preparação do corpo não tinha apenas o objetivo de aquisição de habilidades motoras para mover-se e dançar, eram componentes da sensibilidade e da ação criadora. O fazer e o criar estiveram interligados no tecido construtor da aula.

#### 4 | O PROJETO JORNAL

Esta experiência ocorreu durante o desenvolvimento de um projeto de aula realizado com jovens, com idade entre 18 e 25 anos, alunos de artes cênicas, ocorrido no segundo semestre de 2015.

Muitos brasileiros lembram-se que no ano de 2015 a economia brasileira estava abalada: *A inflação aumentara o preço da luz e dos produtos, aliados ao crescimento de desemprego. No meio ambiente, instaurou-se uma crise da água com baixas nos reservatórios que restringiu o uso de consumo de água em grandes cidades. Uma catástrofe ambiental assombrara o país com o rompimento da barragem da mineiradora Samarco, em Minas Gerais. A política brasileira iniciava uma série de conflitos com crises partidárias, acusações e denúncias com julgamento de políticos inclusive na Presidência da República.*

Em pleno curso, pensávamos como todos estes fatos, interfeririam ou não em nosso cotidiano de trabalho. E eu pensava como considerar a atualidade circundante no meu fazer como professora-artista-pesquisadora dentro dos estudos do corpo em nossas aulas.

No canto da sala de aula, alguns jornais empilhados entraram na conversa. Falamos sobre as notícias que todos os dias surpreendiam e nos abalavam. As fotografias impressas nos jornais nos fizeram refletir sobre a expressividade das imagens congeladas no tempo. O jornal, de baixo custo, facilidade de aquisição e

4. As disciplinas “Laboratório do corpo e da voz” totalizam um conjunto de 8 disciplinas semestrais com conteúdos abrangentes para a formação do artista durante o bacharelado em Artes Cênicas no Instituto de Artes da UNESP. Sou uma das professoras responsáveis por esta disciplina com carga horária de 120 horas semestrais durante os oito semestres de curso de graduação. Neste ano de 2015, dividi o curso com a Profa. Dra. Wânia Storolli, responsável pela área de voz e canto.

reciclável, se incorporou ao projeto de trabalho da disciplina.

*Notícias novas, notícias antigas, o tempo e as repetições, o tempo e as mudanças, tudo estava impresso nas folhas de jornal. A tinta da folha se misturou ao suor dos corpos em movimento.*

A materialidade do jornal entrou em composição com a materialidade dos corpos. Corpos estudaram suporte instável ao andar sobre pilhas de jornais, jornais foram rasgados pelos dedos dos pés e transformados em vestimentas, chapéus, flores, comida, pássaros e abrigo durante as propostas artísticas de aula.

O corpo percebido por dentro e conectado com o ambiente externo estabeleceu relações de atravessamento com o interior e exterior do corpo. Assim, as experiências de sala de aula, o fluxo do corpo em movimento se abriu para a exterioridade do mundo circundante.

O peso dos corpos sobre a textura fina do jornal, o pulso rítmico do movimento conjunto espalhando as notícias, as folhas se transformando em figurinos e acessórios, as vozes reproduzindo textos de manchetes e personagens surgiram nestas relações.

No encerramento do semestre letivo, os alunos apresentaram uma improvisação cênica estruturada com os elementos trabalhados em sala de aula, a intitularam “Suor borrado pelas notícias”, um projeto coletivo<sup>5</sup> com aproximadamente 30 alunos.



**Fig.3.** Imagem da encenação *Suor borrado pelas notícias*

Fonte: a autora



**Fig.4.** Imagem da encenação *Suor borrado pelas notícias*

Fonte: a autora

5. Este projeto também contou com a colaboração direta da profa. Dra. Wânia Storolli na construção de paisagens sonoras e trabalho vocal dos jovens.

Como professora-artista sempre questiono os modos de realizar uma formação artística no trabalho com jovens. Assim, penso em maneiras de propiciar experiências artísticas que não sejam apenas procedimentos para aquisição de habilidades técnicas. As técnicas são importantes para o ofício, porém é sobre a criação e a transformação de si e do mundo que versa a motivação artística.

Nosso fazer cênico apoiado nas premissas da dança contemporânea produziu conhecimento no campo sensível das ações do corpo-sujeito, como maneiras de “ler o mundo”<sup>6</sup> e de nele atuar.

Finalizo este relato com um depoimento de uma jovem participante:

Achei muito refinado o projeto sobre o tema jornal. Surgiram imagens e explorações belíssimas, mas chego ao final do trabalho com a sensação de que apreendi o conteúdo mais por vias sensoriais do que racionais. Talvez não conseguisse elencar em tópicos todas as lições que aprendemos, mas as tenho gravadas em mim. Encaro o semestre como uma vivência, um grande processo de sensibilização e de tomada de contato íntimo.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras em dança contemporânea trazem a poética do movimento e a especificidade do uso das partes do corpo no espaço, com peso, variações de tempo e intensidades de fluxo, com variados métodos de composição tendo como ponto de partida para o aluno-artista, o desenvolvimento cênico de um propósito específico ou um tema.

O propósito ou tema investigativo em dança pode variar entre grupos de alunos e professores-artistas pois a realização de um trabalho contemporâneo de dança depende da história, memória, visão de mundo e valores estéticos de cada criador, não ligada à padrões e técnicas rígidas pré-estabelecidos. Dentro das questões pertinentes ao fazer artístico contemporâneo estão contidos interesses individuais e/ou perguntas coletivas interligadas a rede de afetos que cercam os alunos na sociedade.

Ao envolver a expressividade das ações do cotidiano, o trabalho em dança contemporânea pode desenvolver a apropriação de si enquanto corpos no mundo, corpos que fazem ebulir os materiais da fisicalidade expressiva, surgidos da experimentação de descobrir gestos, ações, fluxos, percepções e emoções surgidas no processo de movimentar o corpo na força da experiência performativa.

---

6. O educador Paulo Freire nos instiga a abordar o corpo como *ser histórico ao pronunciar o mundo* (FREIRE, 1988). Para este educador, o sujeito histórico pronuncia o mundo ao construir seu discurso. No nosso caso, o discurso no mundo seria a própria cena artística. O corpo em estado de arte produz um discurso próprio de sua materialidade em busca de sentidos sobre a vida e também como um modo de recriar a realidade. A partir deste discurso-cena no mundo, o corpo-sujeito – “aprende a escrever sua vida como autor, e assim se existencializar na experiência de construir a sua história” (FREIRE, 1988), e com ela se inserir no mundo ao dialogar com ele. As propostas de Paulo Freire são provocadoras por nos instigar a “ler o mundo” para poder transformá-lo.

Na atualidade dos aparelhos celulares, tablets e redes virtuais de socialização, a dança contemporânea poderia conduzir uma ação transformadora do ambiente educacional, no qual assistimos muito jovens presos à virtualização dos acontecimentos, mergulhados na apatia de ações físicas e anestesiados de sentidos.

A função educativa da dança contemporânea colaboraria para que o jovem construísse uma rede de formação artística, na qual a pesquisa dos temas da atualidade no seu corpo criador esteja ligada à pesquisa de si mesmo enquanto corpos-sujeitos no mundo. Por trazer para a experimentação artística, o corpo sensorial, vivo e cotidiano do aluno-artista, a dança contemporânea fundamenta sua ação como arte no corpo transformando-o em materialidade expressiva rica de sentidos partilháveis. Um corpo não docilizado e apático pela virtualização do mundo, e sim, consciente e ativo de seu papel criador pertencente ao coletivo a que se insere.

## REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu, Tarsila e outros mestres... o aprendizado da arte como um rito da iniciação**. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

BANES, Sally. **Greenwich Village, 1963: Avant-garde, performance e o corpo efervescente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

\_\_\_\_\_. **Terpsichore in Sneakers**. Hanover: Wesleyan University Press, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

LEPECKI, André. **Choreography as an apparatus of capture in: The Drama Review**. New York University and MIT, 2007.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Tradução Rute Costa. Lisboa/Portugal: Edições Orfeu Negro, 2012.

MAGALHÃES, Roberto Carvalho. **História da Arte ou Estória da Arte?** Dossiê: História da Arte. *Varia hist.* vol. 24 no. 40 Belo Horizonte July/Dec. 2008.

REIS, Glória. **Cidade e palco: Experimentação, transformação e permanências**. Belo Horizonte: Edições Cuatiara, 2005.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

VILELA, Lilian. **Uma vida em dança: Movimentos e percursos de Denise Stutz**. São Paulo: Annablume, 2013.

Site: <https://tranchan.wordpress.com/> Acesso em 15 de outubro de 2017.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE PARA O ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA

**Edina Lucia Correia Azevedo**

Universidade Federal do Pará – UFPA  
São Miguel do Guamá - Pará

**RESUMO:** O artigo presente visa instigar a atuação dos recém-formados professores de teatro no desenvolvimento do exercício docente à prática do teatro. Pois enquanto estudantes discursavam de uma dialética que salientava tal postura, sendo condizente atualmente com a realidade onde estão inseridos. Contudo, elencar os problemas referentes ao exercício do teatro na escola pelos professores de teatro formados no ano de dois mil e treze pelo programa do Parfor se faz importante no sentido de investigar a prática do exercício da linguagem do teatro diante da presença do profissional da área no ambiente da escola. Portanto, a fim de respaldar a dialética em torno do processo de construção da pesquisa respaldar-se-á em autores como Freire (2001), Imbérnon (2010) e, concomitante a lei maior da educação – LDB nº 9394/96 e ao documento final do CONAE (2010) e as resoluções que tratam da formação no exercício da docência.

**PALAVRAS-CHAVES:** Professores de Teatro. Ensino do Teatro. Ambiente Escolar.

**ABSTRACT:** This article aims to instigate

the performance of the newly formed theater teachers in the development of teaching practice to the practice of theater. For while discursing students of a dialectic which highlighted this approach, currently being consistent with the reality in which they live. However, list the problems concerning the exercise of theater in school by theater teachers trained in the year two thousand and thirteen by PARFOR the program is important to investigate the practice of exercise of language in the presence of the knowledge area of professional in school. Therefore, in order to support the dialectic around the research of the construction process will be endorse by authors such as Freire (2001), Imbernon (2010) and, concurrent with higher law education - LDB No 9394/96 and the document end of CONAE (2010) and resolutions dealing with training in the teaching profession.

**KEYWORDS:** Theatre teacher. Teaching Theatre. School environment.

### 1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa instiga-se diante do contexto pelo qual perpassaram na universidade, graduação, os 15 (quinze) sujeitos com a licenciatura em teatro. Logo, analisar o papel

de docente como mediador do conhecimento da linguagem do teatro na escola se faz importante no sentido de averiguar as estratégias e/ou os mecanismos utilizados pelos mesmos para implantar, desenvolver e incentivar o exercício da linguagem dentro dos espaços educacionais onde atuam. Para isso, buscar informações que justifiquem a prática do teatro no espaço escolar referente ao ano de dois mil e dezesseis é de suma relevância para melhor respaldar o resultado da pesquisa, compreendendo que a vivência no curso durante o período de estudo foi o elemento que norteou o fazer teatral na escola.

Assim, informamos que trata do quantitativo de profissionais de municípios distintos do Estado do Pará como: Castanhal, Santo Antônio do Tauá, São Miguel do Guamá, Santa Luzia do Pará, Peixe Boi, Marapanim e Irituia, os quais já obtinham experiências com a prática docente e que por um período de três anos e meio dialogaram com a teórica e a prática do teatro na graduação pelo programa do PARFOR.

Sabedores dos alunos-professores, ou melhor, professor de teatro, ao qual se formaram atuantes dentro do cenário das escolas públicas aonde cada um reside, pensou-se na articulação de obter informações inerentes a cada sujeito envolvido neste contexto perante a outra possibilidade de ensinar, ou seja, utilizando a linguagem do teatro. E como fonte metodológica adotou-se a elaboração de um questionário e um roteiro de entrevista, voltados à categoria alunos concluintes do curso de teatro pelo programa do PARFOR no ano de 2013. A forma de socialização para posterior informação foi à utilização do recurso da mídia – a internet, por via e-mail durante o mês de novembro de 2015, sendo várias vezes reencaminhado durante os meses de janeiro, fevereiro e março de 2016, sem nenhuma resposta que pudesse salientar a participação no andamento da pesquisa.

Como forma de esclarecimento foi comunicado aos sujeitos a intencionalidade da pesquisadora em promover um estudo de caso que permitisse suscitar o papel dos formandos com o exercício do teatro na escola, caso alguma dúvida ou questionamento fosse elencado diante da apropriação de algum dado pessoal contido na solicitação do preenchimento do questionário que abrangia nome, idade, sexo, estado civil, tempo de serviço, área de atuação, vínculo empregatício, nível de atuação e carga horária semanal. A resposta neste requisito do questionário seria importante para identificar o sujeito, fazendo a tabulação dos itens solicitados e, contudo, analisando as possibilidades que foram conferidas após a formação no curso de teatro.

Quanto à criação do roteiro entrevista objetivar-se-ia registrar os preceitos a respeito das cinco perguntas de caráter aberto, sendo as duas primeiras voltadas a compreensão das políticas públicas para a educação e posteriormente indagações no que concerne ao exercício da linguagem do teatro antes, durante e após a formação em professor (a) de teatro no ambiente escolar onde assumem a função de docente. Como tal, pensou-se coletar e averiguar as informações para discutir as respostas analíticas discursivas dos mesmos fazendo uma análise dos possíveis preceitos a respeito da compreensão e discussão acerca da temática em questão, fazendo analogia com a

prática do exercício de professor (a) com a formação em teatro adquirida pela Escola de Teatro e Dança da UFPA.

Como efeito, as respostas por intermédio do e-mail não foram bem sucedida e conseqüente tiveram que assumir outra ótica de levantamento de estudo tendo como base os preceitos da pesquisadora em análise dos itens levantados em torno da errônea metodologia adotada. Ao considerar que não contemplamos por excelência dos serviços eletrônicos (internet) nas localidades longínquas de difícil acesso a informação online.

Em suma, afirmamos que as falhas cometidas no processo de coleta de dados permearam para um novo direcionamento voltado ao programa do Parfor enquanto política de ação na formação dos 15 (quinze) profissionais da licenciatura em teatro na área da educação, ao contribuir com outras possibilidades de atuação no ambiente da escola associando o fazer pedagógico e artístico no processo de ensino e aprendizagem do aluno e também do professor.

## **2 | AS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO EM TEATRO NA PRÁTICA DOCENTE DOS SERVIDORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

### **2.1 O perfil dos alunos professores da licenciatura em teatro**

No mês de junho de dois mil e nove as secretarias municipais e estaduais de educação convocaram seus respectivos servidores a comparecerem a mesma ou a se dirigirem a um cyber para inscrever-se na Plataforma Paulo Freire. Na ocasião informou-se que qualquer servidor no exercício da docência sem formação em nível superior ou atuando em área distinta poderia efetuar no sistema o cadastro optando por uma área do conhecimento dentro da educação.

Perpassado esta etapa, em fevereiro de dois mil e dez foi enviando para as secretarias os nomes selecionados dos servidores que foram contemplados durante o processo para formação das turmas, sendo a partir deste momento responsabilidade do futuro estudante em efetuar a matrícula na instituição onde fora concebido.

O curso em pauta é a Licenciatura em Teatro, sendo ofertado pela Escola de Teatro e Dança da UFPA - Campus I, no município de Castanhal-Pa. As atividades pedagógicas acadêmicas iniciaram em julho de dois mil e dez na Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Leitão, situado na avenida Barão do Rio Branco no centro do referido município. De acordo com a lista de nomes emitida pela universidade o curso constava com 24 (vinte e quatro) alunos que efetuaram suas matrículas, deste número compareceram desde o primeiro dia de aula 23 (vinte e três), sendo que destes, uma aluna encaminhou-se por conta própria à turma de licenciatura em Artes Visuais (que começara no mesmo período), alegando que sua opção no sistema eletrônico não



correspondia ao curso de teatro e, em relação ao outro nome da lista caracterizou-se como desistência ficando a turma formada num total de 21 (vinte e um) alunos onde 19 (dezenove) compunham o sexo feminino e 02 (dois) o sexo masculino com faixa etária que oscilava entre 27 a 51 anos de idade.

Os sujeitos oriundos dos municípios da região oeste do Pará, sendo especificamente 01 (um) do município de Peixe Boi; 03 (três) de São Miguel do Guamá; 01 (um) de Irituia; 01 (um) de Marapanim; 01 (um) de Santa Luzia do Pará; 01 (um) do município de Americano; 06 (seis) de Santo Antônio do Tauá com destaque para 02 (duas) que residem em uma Vila a 30 km da localidade, denominada de Santo Expedido e finalmente 07 (sete) do município de Castanhal. Desta clientela, 19 (dezenove) exerce atividade com vínculo empregatício pela rede municipal em seus respectivos municípios e apenas duas pela rede estadual de ensino, sendo 08 (oito) na modalidade da educação infantil; e na modalidade da educação básica – ensino fundamental menor do 1<sup>a</sup> ao 5<sup>a</sup> ano (de acordo com a Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, instituindo o ensino fundamental para nove anos de duração) atuam 06 (seis); no ensino fundamental maior do 6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano apenas 05 (cinco); 01 (um) na educação da modalidade de educação de jovens e adultos – EJA e 01 (um) que compõe o espaço não escolar denominado de FUNCAST (Fundação de Castanhal) onde desenvolve a função de diretor teatral coordenando o Grupo Contador de História do Japiim, composto por crianças e adolescentes de Castanhal.

Os profissionais da educação mencionados, em sua maioria não possuíam nenhuma graduação totalizando 11 (onze), concluintes do ensino médio normal na área do CH (ciências humanas) ou na área especificamente do Magistério. Quanto aos que possuíam graduação somavam 10 (dez) subdividindo-se em 07 (sete) na área do curso de Pedagogia e 03 (três) na área de Letras atuando no ensino das escolas públicas com experiências que giram em torno de 06 a 23 anos voltados ao exercício da docência.

A remuneração corresponde à carga horária assumida por cada um dentro da sua especificidade, de acordo com o PCCR (Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério) do município ao qual residem. Mas a título de informação entre os anos de 2013 a 2015, 10 (dez) dos alunos-professores de teatro tinham carga horária que correspondiam a 100h e o restante tinham carga igual ou superior a 200h.

No começo do ano de 2012 a turma de teatro perdeu duas alunas por motivos pessoais e/ou por problema de saúde tendo que abandonar o curso e posteriormente em julho do mesmo ano mais uma aluna teve que se afastar de suas atividades acadêmicas em função de um distúrbio mental, comprometendo suas atividades cognitivas. Ficaram 18 alunos que insistentemente lutavam com a conclusão do curso, pois inúmeros empecilhos acabaram se tornando precursores da constante instabilidade que vinha a cada novo módulo. Deste total, apenas 15 chegaram à etapa final do curso e os três últimos que permaneceram almejam remoção para outras turmas de teatro em municípios próximos com a finalidade de obter a certificação na

graduação.

Também a título de informação, se faz importante comentar a aprovação em 2015 de duas alunas da turma de teatro no programa do PROFARTES (Mestrado Profissional em Artes) no curso de mestrado do PPGARTES (Programa de Pós-Graduação em Artes) da Universidade Federal do Pará - UFPA.

### **3 | A INSERÇÃO DOS 15 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA LICENCIATURA EM TEATRO PELO PARFOR**

Presume-se facilmente, que é difícil articular um conjunto de ações benéficas a propor “melhorias na educação” se o exemplo de mediador distancia-se do discurso imensamente aplaudidos e defendidos no contexto da sala de aula entre os estudantes e colegas de turma na graduação. Parece que o professor pesquisador descaracteriza-se ao assumir unicamente a preocupação com o bem estar do próprio “eu”, rejeitando qualquer forma de indagação que possa colocar em dúvida o conhecimento que ora adquiriu ao longo da vida com a associação das experiências que foram possibilitadas. Para melhor explicitar o posicionamento adotando na árdua tarefa de educar apropriar-se-á do pensamento mencionando que:

A colaboração a que nos referimos, no sentido de construir um conhecimento profissional coletivo, exige que se desenvolvam nesta etapa instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. Instrumentos intelectuais que deveriam ser desenvolvidos com ajuda dos companheiros, o que deveria ser facilitado por meio de mecanismos e processo de forma permanente dos professores. [...] (IMBÉRNON, 2010, p. 72).

Convém, no entanto enfatizar que diante da ausência dos agentes – os professores de teatro, o estudo seguirá por suscitar questionamentos inerentes a formação dos mesmos no sentido de contribuir com o desenvolvimento de uma praxe que saliente a eminência de ações comprometidas com a mudança na educação da contemporaneidade, em consonância com atitudes mais coesivas para o cotidiano escolar emergida por professores com o exercício da linguagem teatral na escola.

Inicialmente, é preciso contextualizar de modo conciso a historicidade do processo educacional voltado ao desenvolvimento de políticas públicas para o ensino superior, capazes de dialogarem com problemas que assolam a população massificada por administrações passadas e conseqüentemente averiguar as soluções plausíveis que constantemente são lançadas como modo de sanar ou amenizar as lacunas herdadas. Em suma, faz-se importante registrar a falta de políticas mais contundentes a resguardarem a população brasileira sobre o direito a educação e com qualidade. Para tanto, a Constituição Federal de 1988 ressalta no art. 205 – “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (1988, p. 174).

Mas, a que se destacar que o Brasil é um país constituído por políticas frágeis acarretando em um processo excludente em todos os segmentos da sociedade e inclusive na educação, como reflexo estudos revelam altos índices de analfabetismo, evasão escolar, repetência, distorção de idade ano dentre outros fatores que retratam o descaso com a aprendizagem dos sujeitos aprendizes e formação dos profissionais da educação. Consequentemente os espaços reservados para primar pela aprendizagem – “as escolas”, clamam por ações que possam subsidiar o futuro das instituições nesse país, a começar pela valorização e formação continuada pelos docentes que nela atuam. Para isso, é preciso articular em sentido de colaboração acordos que alcance o profissional da educação, capaz de garantir e subsidiar possíveis transformações para a realidade das escolas públicas.

A esse respeito, é relevante mencionar que o profissional (não generalizando) que hoje desenvolve atividade voltada ao desenvolvimento da arte de ensinar é resultado de precária condição oferecido no passado, sendo errôneo cobrar ou exigir melhorias no ensino capaz de viabilizar lacunas, uma vez que a dimensão do problema é bem maior e como tal exige e requer políticas educacionais de mudanças onde não apenas o direito a educação seja resguardado, mas a qualidade do ensino.

Diante do quadro de sérios problemas identificáveis pela desigualdade e exclusão da maioria aliado a concentração de renda de uma pequena parcela da população, há necessidade de propor políticas públicas em conjunto capazes de atenderem todas as necessidades do país (economia, infraestrutura, saneamento, saúde, educação etc.). Para isso, durante o mandato do governo Luís Inácio Lula da Silva, lançou-se o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) em 28 de janeiro de 2007 que dentre os objetivos era acelerar o crescimento econômico do Brasil.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) inserido dentro desse contexto aproveitou e lançou em 24 de abril do mesmo ano o PDE (Programa de Desenvolvimento da Educação), tendo “como objetivos a qualidade e universalização do ensino” (Planejamento Institucional, 2011, p.40), e aproveitando a ocasião criaram também o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação com base no Decreto nº 6.094/2007 abrangendo os níveis e modalidades de ensino. E outro ponto a destacar foi a substituição do FUNDEF para FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica) que dentre suas ações amplia a dimensão de investimento em toda a educação básica e, sobretudo na valorização dos profissionais da educação.

Não podemos negar a relevância de algumas atitudes diante do contexto que incorporou toda a educação inclusive o ensino superior, pois medidas são importantes para continuarmos sonhando com uma educação como direito subjetivo e de qualidade para todos. Mas, é preciso rever situações que ainda colocam em descrédito o ensino mesmo estando respaldada em leis, decretos ou resoluções que ora elaborados através de “Planos” pelo governo comportam-se como mais uma forma de controle por

intermédio de sistemas avaliativos que atribuem médias ao patamar de aprendizagem do sujeito. A exemplo, o IDEB (Índice Desenvolvimento da Educação Básica) e o PAR (Plano de Ações Articuladas) que acabam tendo esta finalidade no sentido de coletar dados para posterior investimento financeiro entre os participantes constituente para com o compromisso legitimado na CF/88 que trata da educação entre os art. 205 a 214.

É claro que outros Programas e Planos surgiram nesse contexto no sentido de reorganizar o papel da verdadeira educação negada há muitos anos a população brasileira, tornando-se alguns momentos importantes instrumentos de conquista. Para tanto, não se adentrará profundamente nos programas criados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e CNE (Conselho Nacional de Educação) por entender que se trata de um conhecimento que merece ser bastante explorado para maior compreensão. No entanto, está sendo destacado para que possamos intermediar o esclarecimento pertinente ao ensino na modalidade da educação do nível superior.

A este propósito, que tratam das políticas públicas emergenciais do governo perante o quadro nacional e dos planos implantados para contribuir com possíveis deliberações para reverter tal situação efetivou-se em janeiro de 2009 amparado no Decreto nº 6.755 uma das medidas firmadas no PDE,

... a “Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica” por meio do “Plano Nacional de Formação do Professor da Rede Pública”. Este “Plano Nacional” tem como objetivo oferecer na modalidade a distância ou presencial aos professores em exercício na educação básica, formação inicial ou continuada, em nível de graduação, para os que não possuem a formação mínima exigida pela LDB nº 9394/96, visando a melhoria da qualidade da educação. (SANTOS, 2013, p.86).

A abertura política no campo da educação superior norteou o surgimento do Programa denominado de PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os Estados, Municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES), cuja praticidade possibilitou aos 24 alunos selecionados e inscritos a licenciatura em teatro, onde somente 15 finalizaram como já fora mencionado. Assim, subtende-se que medidas estão sendo tomado cujo propósito é formar ou capacitar os profissionais da educação para que possam desempenhar a função de professor-pesquisador para melhor direcionar o trabalho pedagógico na escola e conseqüentemente encaminhar um aprendizado significativo aos discentes da educação básica.

Logo, compreende-se que o Parfor desde quando foi implantado vêm suprindo a necessidade da formação para os profissionais da educação de todo o Brasil através da colaboração entre as Instituições de Educação Superior – IES na modalidade presencial ou a distância. E assim, profissionais com larga escala de experiência docente ou que comprovadamente já exercem a atividade em torno de três anos

podem ser contemplados com o programa.

#### 4 | A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE TEATRO NA PRÁTICA

A necessidade de contextualizar o andamento das políticas públicas na educação da contemporaneidade é para que possamos analisar e discutir com discernimento frente aos inúmeros questionamentos que emergem no cerne da sociedade, de modo a fomentar as inquietações e concomitante os caminhos tomados para possíveis soluções. Um exemplo é o investimento maciço do governo através do MEC ao adotar o deferimento à formação dos profissionais da educação básica, promovendo o acesso ao ensino superior com a finalidade de democratizar e permitir o direito de todos os sujeitos envolvidos no processo a profissionalizar-se na área de atuação.

Certamente, os quinze docentes atuantes da educação básica munidos do benefício receberam a certificação de graduados em teatro em seis de dezembro de 2013. Hoje conhecedores da área do conhecimento ao qual se submeteram, retornam aos seus respectivos lugares com a função de contribuir com a formação do outro (não que isso antes não acontecesse), associando a prática pedagógica com o conhecimento cênico teatral no contexto da escola. De posse da função conferida aos novos profissionais, o certame da narrativa giraria em torno de averiguar como a área do conhecimento do teatro está favorecendo outras possibilidades de atuação do profissional professor para atuar como mediador na escola. Diante disso, as iniciativas com a presente pesquisa incitaram alguns entraves surgidos inicialmente nos sujeitos quanto a possível mudança, sendo identificável como inexistente ou percorrendo passos muito lentos que ainda não é permitido registrar qualquer tipo de atividade dessa natureza.

Quantidade nunca foi sinônimo de qualidade, oferecer um ensino capaz de abranger as particularidades dos indivíduos ao que tudo parece ainda não é o suficiente para sustentar a excelência do processo educacional e muitos menos incentivar os profissionais da educação em ações inerentes a contribuir com o surgimento de outras possibilidades de ensinar. A descrição mostra dois pontos que merecem ser frisados, o primeiro se refere à formação em nível superior e o segundo a normatização de uma prática que já acontecia. Com uma única diferença, a existência de um diploma é real, porém, ainda galgamos transformações a passos lentos que nos permite refletir sobre a educação pedagógica do teatro (refere-se ao triângulo formado pela integração entre fazer/apreciar/contextualizar ) na escola.

A esse respeito, a que considerar que é um campo do saber que vem galgando novos ramos de atuação, sendo legalmente instituída no currículo da educação básica a partir da lei nº 5.692/71 ao tornar como prática também na escola o ensino da disciplina “educação artística”, buscando assumir um caráter pedagógico ao fomentar

formação humana e artística dos alunos. Logo, conclui-se que a atividade do ensino do teatro nas escolas na região municipais da grande área da região do Estado do Pará é uma ação “nova” a conquistar espaço e legitimidade no cotidiano das escolas. Pois, no geral ainda é comum o receio ou inibição por parte dos professores em tornar possível tal prática diante da responsabilidade em desenvolver o exercício do teatro na escola.

Mas, a discrepância entre o real e o possível introduz concepções que emergem nos profissionais de teatro (aos 15 professores de teatro) quanto à vontade de permanecer no plano da linearidade, sem rumores de ruptura que seja peculiar a identificação de resíduos da formação. A impressão que parece nas entrelinhas refere-se a existência de um profissional graduado em teatro contabilizando o diploma de superior apenas contabilizando para o currículo profissional. E o compromisso com a formação dos alunos? E o que está fazendo para dialogar com a formação em professor de teatro?

Como podemos perceber as lacunas ainda permanecem no mesmo lugar, o efeito da reflexão e ação percorre caminho imutável direcionado pela maioria dos docentes. Diante disso, elenco o seguinte questionamento: Como propor uma prática diferenciada no espaço escolar se os 15 professores não sentem a necessidade de converter o perfil profissional assumido com os anos de experiência, impondo-se a registrar suas ações pedagógicas e/ou preceitos em analogia com o exercício do teatro perante a formação recebida? Instigada pela inquietação dialogar-se-á absorvendo da percepção da pesquisadora (que também participou da formação) como elemento que norteará o processo em torno do problema destacado.

A compreensão prevalece em torno de não especificamente verificar a atuação do governo ratificando políticas para a educação na atualidade, mas como continuar defendendo o contexto emergencial para o desenvolvimento de um ensino melhor para crianças e jovens em fase de escolarização perante o ‘caus’ que se encontra a educação. E se procurarmos culpados inúmeros itens destacaremos para descrever melhor tal situação, com enfoque delimitaremos o campo de atuação para os professores de teatro cuja graduação foi concebida. A esse respeito IMBERNÓN (2010) relata que o professor assumiu o papel de protagonista dos sérios problemas e como tal investir na formação tornou-se uma necessidade que vem ocorrendo nos últimos tempos, para isso oferecer absorção e troca do conhecimento perpassando pela informação e formação acadêmica auxilia no desenvolvimento de uma didática capaz de proporcionar um futuro promissor para os profissionais da educação.

Para isso, compreender a estrutura organizacional do Parfor para a educação básica substância o olhar crítico a respeito da função social e educativa do compromisso de todos com a instrução de um ensino melhor. Como tal, o elemento em pauta se resume na oportunidade viável de conquistar uma titulação específica, cuja diplomação asseguraria vantagens dentro da difícil tarefa de educar. Com efeito, incessantemente questionam-se quantos aos direitos da obrigatoriedade que o Estado

ou os Municípios devem arcar oferecendo não apenas a formação, mas condições de custear locomoção distante de suas residências. A esse respeito, comentamos que “não é possível um compromisso com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua”. (FREIRE, 2001; p. 21).

Decerto da positividade que a formação representou para muitos, não apenas na emissão do diploma superior, mais na possibilidade de poder contribuir e atuar de forma concisa no espaço da escola. É claro que algumas práticas insistentemente almejam acontecer por alguns professores que mesmo após terem experienciado à dialética da graduação na universidade ainda encontram-se estático, colocando um imenso abismo na vontade ou capacidade de compartilhar a descoberta por diferentes modos de ensinar.

Por outro lado, como tornar possível se a maioria dos professores não convém mudar sua rotina de trabalho pedagógico, tornando em certos momentos irônico a necessidade de ter passado pelo ensino superior se a praxe (teórica e prática) não dialoga constantemente no fazer pedagógico. No entanto, como incumbir reflexões inerentes à formação se desprender-se de uma tradição colocaria em descrédito o estado de conforto,

...pois bem, se nos interessa analisar o compromisso do profissional com a sociedade, temos que reconhecer que ele, antes de ser profissional é homem. Deve ser comprometido por si mesmo. Como homem, que não pode estar fora de um contexto histórico-social em cujas inter-relações constrói seu eu, é um ser autenticamente comprometido, falsamente “comprometido” ou impedido de se comprometer verdadeiramente (FREIRE, 2001, p. 19 e 20).

Por conseguinte, os preceitos mencionados acima induzem ainda mais reflexões sobre atuação profissional dos professores no sentido de averiguar como o conhecimento absorvido pelos mesmos pode contribuir para a construção de um novo cenário para a educação escolar, ao ponto de descaracterizar estereótipo que constantemente são lançados ao personagem do professor.

A esse respeito, é importante destacar que para além do desejo de fazer o diferencial no contexto da sala de aula é necessário um conjunto de subsídios e/ou ações que em determinados momentos, ou quase sempre, estão distante da ação pedagógica do professor por não ser de fácil solução. Logo, a distorção referente a idade ano dos alunos; o elevado número de desistência; a elevada taxa de analfabetismo; um número exorbitante acima de 45 alunos em sala de aula; a falta dos espaços de aprendizagens (sala de informática, sala de leitura, sala do AEE – Atendimento Educacional Especializado e outros), aliado também a ausência dos Laboratórios Culturais para o desenvolvimento das linguagens (visual, dança, música e teatro), são alguns dos entraves que dificultam o processo de mediador do conhecimento artístico.

Assim, o conjunto de fatores mencionados e outros que norteiam ação do professor e o andamento pedagógico da escola correspondem a uma realidade a nível nacional que necessita urgentemente ser analisada no sentido de rever a educação

como um todo. Perpassando desde a formação dos profissionais até melhorias e condições dos espaços escolares.

Caso contrário, continuaremos ouvindo ou quem sabe discursando das lacunas que tratam o fazer pedagógico do professor como premissa dos problemas ao direcionar o olhar apenas para um lado das facetas, atribuindo à rotina escolar advinda pelo professor como um agir mecanizado condicionado a uma prática pouco reflexiva. Desta forma, o comprometimento capaz de instigar mudanças tanto no personagem do professor quanto no papel da educação levanta questionamento a princípio quanto aos preceitos instituídos nos espaços públicos escolares, nomeando as “rotinas pedagógicas” como um fator que retrata a formação profissional como precursora dos problemas.

Desta forma, a inércia mencionada no título deste texto suscita reflexões importantes ao contexto de origem de cada formando, ao identificar que a contribuição na formação profissional através de uns dos programas voltado a educação possibilitou melhor qualificação, mas pouco permitiu aos sujeitos professores de teatro agir de forma diferencial no ambiente escolar. Já que muito se precisa fazer para abranger uma educação pedagogicamente capaz de contribuir ainda mais para a disseminação de um fazer comprometido com o aprendizado de si e do outro.

Assim, é relevante comentar que os preceitos estão sendo acrescentados não no sentido de fazer com que a ação do teatro aconteça na escola porque existe um profissional para tal fim, mas para repensamos que toda ação direcionada a contribuir no quadro da educação das realidades municipais das regiões mencionadas ainda está distante de ser uma verdade por conta da capacidade de mudança de um conjunto de fatores que assolam nossas realidades.

Portanto, passos lentos no sentido de acontecer mudanças no agir dos professores dentro dos espaços públicos educacionais estão sendo viabilizados, ainda que com lacunas. Concomitante a este efeito, a conscientização e conhecimento acerca dos investimentos para melhorias na área da educação é um direito subjetivo que deve ser administrado pelos órgãos competentes para que a qualificação do sujeito possa trazer resposta mais concreta no sentido de instigar ações dialógicas no fazer, refletir e refazer de todos os profissionais que compõem o cenário da educação da atualidade.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área da educação há muitos anos suplica por intervenções que possam mudar a alarmante realidade que assolam as escolas públicas do nosso país. Para isso políticas públicas educacionais estão em pauta, principalmente depois da organização de alguns documentos da CONAE (Conferencia Nacional de Educação) em 2010 que



dentre as responsabilidades que deveriam ser afirmadas entre os entes federados – Estados, Municípios e Distrito Federal em regime de colaboração, estabeleceu no eixo IV a formação e valorização dos profissionais da educação. Diante disso, professores da rede estadual e municipal sem ou com formação, estão sendo contemplados com o programa do PARFOR em cursos de nível superior.

Neste sentido, a UFPA dentro desse contexto contribuiu para formação de 15 novos professores em licenciatura em teatro no campus de Castanhal no ano de 2013. Com a certificação do conhecimento adquirido na academia a indagação norteou averiguar como a formação está contribuindo com a práxis dos docentes dentro do espaço de trabalho – a escola, ao conceder a oportunidade de atuar pelo campo artístico na formação dos alunos, ao obter como essência o desenvolvimento do exercício da linguagem teatral. Uma vez que poucos alunos formados já contemplavam em sua prática pedagógica a associação do conhecimento teatral disseminando não apenas a atividade do teatro, mas a desmistificação pertinente a compreensão que algumas pessoas têm a respeito do teatro na escola.

Assim, com o andamento da pesquisa averiguamos que, na maioria, fazer parte de um programa nacional a qualificação profissional pouca mudança foi possível constatar após a titularidade. Salvos os professores, que antes do exercício da licenciatura já se sentiam estimulados a contribuir com a formação dos alunos adotando a prática artística teatral como ação contundente ao exercício da docência.

Por conseguinte, o quantitativo de maior representatividade da turma ainda galga em obter prática condizente a formação ao identificarmos antigas ações que já constituía o repertório do trabalho pedagógico na escola. Assim, o contínuo exercício elenca questionamento referente à funcionalidade de mediador perante a tarefa de educar a partir do conhecimento artístico que constitui a base elementar da formação. Logo, tal característica assume outros aspectos que difere da essência da formação recebida durante o curso de graduação.

Desta forma, práticas pedagógicas artísticas são caracterizadas ao se consolidarem no cenário da escola como momento de descontração capaz de contribuir para a simples encenação do “teatrinho” para as datas comemorativas ou cívicas durante as atividades letivas. Uma vez que, o professor com formação em uma das linguagens do conhecimento – teatro, pouco contribui para retificar tal preceito construído ao longo da história teatral no ambiente da escola.

Com isso, percebemos que as ações políticas educacionais em prol da educação e especificamente na formação de professores leigos necessitam rever alguns atos que possam contribuir para a desmotivação dos professores no exercício da docência. A esse respeito, é preciso considerar inúmeros fatores como: violência escolar; distorção de idade e ano; baixo rendimento escolar dos alunos; falta de apoio da família; dificuldade de aprendizagem; bullying e outros que não entraremos no mérito, mas que chama atenção por constituir a realidade do descaso de ações que possam ajudar o professor em sala de aula e fora dela também.

Neste sentido, salientar sobre o conjunto de fatores que possam enumerar razões de lacunas no comprometimento do professor em buscar fazer o diferencial na escola também perpassa pela análise da qualificação, no sentido de considerar a significação da formação para o profissional em exercício ao constatar que a atuação pedagógica está para além do fazer leigo herdado a partir de prática rotineira e/ou retrograda.

Portanto, a qualificação dos professores de teatro pelo programa do Parfor a turma de Castanhal em 2013 foi relevante no sentido de identificarmos o conhecimento da linguagem do teatro em mesmo parâmetro a outras áreas do conhecimento. Porém, não apenas a linguagem necessita acontecer com mais veemência no cenário na escola como um conhecimento a contribuir, principalmente a formação humana na aprendizagem, mas, contudo, os professores precisam conscientizar-se do papel enquanto mediador e pesquisador constante de práticas inovadoras capazes de permitirem aos alunos experimentos constantes por diversas formas de aprender, bem como a modificação da própria prática educativa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal nº 9.394/96.** 2. ed. Rio de Janeiro, 1999. Acessado em 02/07/2016.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. **Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto Seção da Educação.**

CONAE 2010 – CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.** 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar para a mudança e a incerteza.** 8ª edição – São Paulo: Cortez, 2010. – (coleção questões da nossa época; v. 14).

MUNIZ, Mariana de Lima e CRUVINEL, Tiago de Brito (Organizadores). **Pedagogia das Artes Cênicas: Criança, Jogo e Formação.** Curitiba: CRV, 2016. (Série Encontros)

PARFOR. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> acessado em 20/05/2016 às 20:20.

SANTOS, Eli Regina Nagel dos. **Políticas e Gestão Educacional** / Eli Regina Nagel dos Santos; Jackeline Maria Beber Possamai. Indaial: Uniasselvi, 2013.

SENS, Aracy Santos. **Planejamento Institucional** / Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009. x; 88 p.:il.

## CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DO TEATRO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

### Flávia Janiaski Vale

Universidade Federal da Grande Dourados/  
UFGD, Faculdade de Comunicação, Artes e  
Letras, Curso de Artes Cênicas  
Dourados – Mato Grosso do Sul

### Eric Vagner de Souza

Universidade Federal da Grande Dourados/  
UFGD, Faculdade de Comunicação, Artes e  
Letras, Curso de Artes Cênicas  
Dourados – Mato Grosso do Sul

**RESUMO:** Este trabalho apresenta uma reflexão a partir de pesquisa teórico-prática sobre o ato de contar histórias na educação infantil, e como esta prática pode ser um primeiro contato das crianças com o teatro. A pesquisa foi dividida em duas partes: uma teórica e outra prática. O Objetivo da parte teórica foi fazer uma revisão bibliográfica sobre os temas pertinentes à pesquisa (contação de história, educação infantil, formação de professores; William Shakespeare) e confeccionar planos de aula para posteriormente realizar oficinas. O Objetivo da parte prática foi ministrar quatro oficinas para professores dos Centros Municipais de Educação Infantil de Dourados (CEIM'S). As oficinas foram de contação de história, usando como temática peças de Shakespeare, com o intuito de que depois estes professores pudessem experimentar em seus locais de

trabalho o que foi vivenciado e produzido durante as oficinas. Como todo aprendizado funciona a base de trocas, também foi objetivo da oficina fazer um levantamento de dados sobre como os professores entendiam e trabalham a contação de histórias em seu dia-a-dia escolar e quais as possíveis pontes ou ligações poderíamos fazer com o teatro. A ideia foi despertar nos participantes o interesse por novas possibilidades e formas de contar uma história, perpassando a literatura, mas principalmente com o foco no corpo, sensações e descobertas de novos caminhos através da contação de histórias.

**PALAVRAS – CHAVES:** Contação de Histórias, Educação Infantil, Formação de Professores, William Shakespeare.

**ABSTRACT:** This work presents a reflection from theoretical-practical research on the act of telling stories in early childhood education. In addition, how this practice can be a first contact of children with the theater, with two parts: a theoretical and a practical one. The objective of the theoretical part was to make a bibliographical review on the themes pertinent to the research (history telling, early childhood education, teacher training, William Shakespeare) and to make lesson plans to later carry out workshops. The objective of the practical part was to minister

four workshops for teachers of the Municipal Centers of Early Childhood Education of Dourados. The workshops were of storytelling, using Shakespeare, with the intention that later these teachers could experience in their work places. As all learning works based on exchanges, it was also the purpose of the workshop to collect data on how teachers understood and work with storytelling in their class. What possible bridges or connections we could make with the theater. The idea was to awaken in the participants the interest in new possibilities and ways of telling a story, going through literature, but mainly with the focus on the body, sensations and discoveries of new ways through storytelling.

**KEYWORDS:** Storytelling, Early Childhood Education, Teacher Training, William Shakespeare

## 1 | INTRODUÇÃO

Trabalhar com contação de história na educação infantil é um leque de possibilidades com potencial de ajudar as crianças a se identificarem como sujeitos no mundo; trabalhar a relação com o outro; a valorização das tradições e de si mesmos; o respeito pelo diferente; a compreensão das regras sociais e culturais; a percepção corporal e espacial; a linguagem e desenvolvimento cognitivo; são algumas entre outras possibilidades.

Desta forma, investigar formas de inserção do teatro na educação infantil por meio da Contação de História foi o objetivo central de toda a pesquisa desenvolvida. Para tanto, foi preciso em um primeiro momento desenvolver um estudo teórico sobre o teatro na educação infantil, assim como verificar a compreensão dos professores da Rede Municipal de Ensino de Dourados sobre contação de história e como estes realizam esta prática na educação infantil. Para posteriormente organizar as oficinas, que tiveram como público alvo os professores, pois estes estão em contato direto e diário com as crianças.

É importante ressaltar dois pontos em relação aos objetivos e caminhos da pesquisa: O primeiro é o fato de que utilizamos como temática para trabalhar a contação de história, as obras do dramaturgo inglês William Shakespeare. Para tanto foram realizadas leituras e discussões de algumas peças do autor, dentre elas, *Sonho de uma noite de verão*; *Otelo*; *Hamlet*; *Romeu e Julieta* e *A Tempestade* para depois escolher quais seriam de fato levadas para as oficinas.

O segundo é que a formação de professores sempre foi um dos objetivos da pesquisa, no entanto, ao adentrarmos de fato na pesquisa bibliográfica foi se desenhando cada vez mais a urgência e necessidade de trabalhar com a formação continuada de professores, pois a forma mais eficiente para se alcançar nosso objetivo principal, que era levar a contação de história e o teatro para as crianças, seria através daqueles que estão todos os dias com elas. Foi ao entender a importância da Formação Continuada

de Professores que pudemos traçar estratégias para a compreensão do teatro no universo das crianças no ambiente escolar.

Apoiados em Antonio Nóvoa (1992) entendemos o conceito de formação como algo em processo, como um percurso a ser trilhado. Percurso este que perpassa a trajetória de vida pessoal e profissional de cada educador, e nunca se conclui, é permanente, e baseado em experiências cotidianas. A partir deste conceito se tornou imprescindível que os professores experimentassem e explorassem nas oficinas possibilidades práticas que pudessem ser incorporadas em suas práticas diárias ao contar uma história. Possibilidades estas que perpassam o universo da literatura, mas que priorizam o corpo, as sensações e as descobertas de novas maneira de se contar uma história:

Há todo um referencial teórico conhecido e acessível respaldando a grande importância de se ler em voz alta para crianças a fim de estimular nelas a leitura. O que procuramos destacar aqui é que a troca narrativa com crianças pequenas tem muitas outras dimensões, além do estímulo à leitura. (GIRARDELLO, 2017. p .8)

Ou seja, a contação de história tem um potencial pedagógico e artístico muito grande, especialmente na educação infantil, e caberá ao professor explorar (no melhor sentido desta palavra) este potencial. O professor tem papel fundamental para aqueles que estão em fase de descobertas, desta forma as oficinas foram uma forma de aguçar as percepções dos participantes, tendo a contribuição do teatro, leitura e narração para inúmeras possibilidades de construção e reverberação do saber.

## 2 | POR QUE CONTAR SHAKESPEARE?

“Que estas notas solenes, o melhor remédio para uma imaginação desvairada, curem o teu cérebro que, agora inútil, está te fervendo dentro do crânio. Permaneçam em seus lugares, pois os senhores estão paralisados por um encanamento meu.” (SHAKESPEARE, W. 2015. p. 100)

Um dos principais instrumentos de referência da pesquisa foram as peças de Shakespeare, segundo um dos maiores pesquisadores sobre o autor:

A literatura de Shakespeare é, praticamente, única, ao combinar entretenimento e sabedoria. (...) afetivo x cognitivo; secular x sagrado; entretenimento x instrução; papéis dramáticos x personagens e personalidades; ‘autor’ x ‘linguagem’; histórica x ficção; contexto x texto; subversão x conservadorismo. Shakespeare, em termos culturais, é a nossa maior contingência; Shakespeare é a história cultural que nos predetermina. (BLOOM, 2001. p. 884)

Podemos dizer que as peças deste artista inglês retratam a sociedade trazendo reflexões interessantes como sorte e destino, liderança e poder, família e relacionamentos, identidade e igualdade, justiça e normas, dentre outras coisas que nos inquieta a refletir sobre temas que envolvam política e cidadania, e para as crianças, misturar o faz-de-conta e a contação com Shakespeare é uma forma de abrir uma porta para a imaginação e o professor é quem mediará e fará fluir este “entrar”

na imaginação.

Talvez possa soar estranha a escolha de um autor considerado por muitos como um gênio, mas de difícil entendimento, com uma linguagem rebuscada e temática considerada “forte” para crianças, no entanto, trabalhar com uma peça de Shakespeare é uma forma de fazer circular um autor e uma obra que dificilmente seriam trabalhados na educação infantil por outras vias que não a contação de histórias. Além do fato de que todas as histórias contadas por Shakespeare através de suas peças são ricas em termos de possibilidades e potencialidades de exploração e experimentação com crianças.

Diferente da maioria dos contos, as peças de Shakespeare não possuem uma lição de moral, não faz julgamento ou demonstra algum tipo de preconceito, apenas apresenta seres capazes de fazer e sentir, cometer erros e acertos, e seguir em frente, confiantes de que suas vidas são frutos e consequência de suas escolhas.

### 3 | QUAL HISTÓRIA VAMOS CONTAR?

Diante da abrangência da temática, escolhemos para contar neste artigo, as experiências que coordenadores e professores vivenciaram nas oficinas: “Vivenciar uma forma lúdica de vida é vislumbrar outras realidades, transportando-se para outras esferas, com uma força de vontade tal que transforma os sentidos do mundo, quebra as correntes” (KLISYS, 2010. p. 172).

Muitas pessoas, e infelizmente muitos educadores, em geral por falta de formação e acesso, ainda possuem a ideia de que o teatro é apenas brincadeira, diversão, passatempo, um “*hobby*”. Nesta mesma linha de pensamento, ainda se tem a ideia da Contação de História com fantoches para incentivo à leitura, porém o universo teatral é imenso, cheio de pedagogias e metodologias que a grande maioria não sabe por falta de informação e/ou acesso. Informação esta, que ainda é desconhecida, pois vivemos em um sistema que colabora para o processo de trabalho em massa, sistema este que faz com que a maioria das pessoas não acessem uma herança importante da cultura da narração, da tradição oral e da leitura.

Não dar importância para a imaginação, para a poesia e a brincadeira é fechar os olhos para tudo que está em nossa volta, e um dos terrenos mais férteis para fazer florescer a imaginação, a poesia e a brincadeira é o espaço escolar, como coloca Rubem Alves: “Educar é mostrar a vida a quem ainda não viu”.

#### 3.1 Entre teoria e prática tem muita história para contar!

“Farei um relato completo, e vos prometo águas tranquilas e auspiciosos ventos e viagem tão ligeira que alcançaremos vossa esquadra real mais adiante”. (SHAKESPEARE, W. 2015. p. 113)

Acreditamos que trabalhar com o teatro é demonstrar uma relação com a sociedade, e na educação, os professores são as pessoas que podem contribuir com aqueles que estão em descoberta do mundo. Para isso, a pesquisa vinculou o encontro entre teoria e prática, com o objetivo de experimentar em oficinas de Contação de História outras possibilidades na formação continuada de coordenadores e professores dos Centros de Educação Infantil da cidade de Dourados.

Para tanto foram oferecidas quatro oficinas, duas aos coordenadores dos CEIM's (realizadas em dezembro de novembro/2016) e duas para os professores (realizadas em maio e junho/2017), cada uma com 20 vagas. As Oficinas foram divulgadas para os profissionais de todos os 35 CEIM's do Município através de uma parceria com o Núcleo de Educação Infantil de Dourados. Vale ressaltar que todos os participantes receberam certificado de participação, que será considerado pela Prefeitura de Dourados como carga horária de formação continuada e capacitação prevista em calendário oficial da prefeitura.

Neste momento foi feita a opção de trabalhar com resumos de algumas peças de Shakespeare e não com a peça em si, por dois motivos: primeiro pela alegação dos próprios professores que de que a linguagem nas peças é de difícil entendimento, principalmente pensando em um trabalho posterior com as crianças; segundo pelo fato de trabalhar direto com a questão central da peça e sem diálogos.

#### **4 | A HISTÓRIA DOS COORDENADORES...**

A estrutura das oficinas foi pensada com o objetivo de introduzir à prática da Contação de História com elementos teatrais que poderiam despertar nos participantes o interesse por novas possibilidades e formas de contar uma história para as crianças com quem trabalham. Foram propostas investigações artísticas de contar uma história através de objetos e elementos teatrais e não uma receita a ser seguida. Os textos de Shakespeare<sup>1</sup> foram usados como forma de incentivo inicial para contar uma história, descobrir personagens, explorar a linguagem, dentre outras possibilidades.

A invenção do que não existe é uma ginástica para o pensamento imaginativo, por isso é oportuno investir também em brincadeiras de faz de conta relacionadas ao extraordinário, como super-heróis, criaturas mitológicas, personagens de folclore, literatura e outros do gênero. (KLISYS, 2010. p. 53)

Pensando nesta citação o primeiro encontro foi preparado com foco na apresentação e interação entre os jogadores de forma lúdica, usando a imaginação e a criatividade, para construir cumplicidade e confiança entre todos do grupo. A maioria

---

1. Optamos por trabalhar com resumos de algumas peças de Shakespeare e não com a peça em si, por dois motivos: primeiro pela alegação dos próprios professores que de que a linguagem nas peças é de difícil entendimento, principalmente pensando em um trabalho posterior com as crianças; segundo pelo fato de trabalhar direto com a questão central da peça e sem diálogos.

dos participantes se conheciam de outras formações e/ou reuniões feitas pelo núcleo de educação infantil da prefeitura, alguns apenas “de vista” outros estudaram juntos, trabalharam nos mesmos CEIM’s, entre outras trocas sociais. No entanto, com duas ou três exceções eles não conheciam a história um dos outros.

No teatro é muito importante a confiança com quem se está trabalhando, pois, segundo Huizinga: “No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. ” (2000. p. 5). É importante que haja conexão, disponibilidade e percepção entre os jogadores para que o jogo aconteça.

Desta forma foi proposto um jogo de apresentação onde todos deveriam usar o jargão “**Era uma vez...**” e contar a própria história na 3ª pessoa do singular. Esta frase ou jargão em geral é usada para iniciar uma narrativa oral, ou seja, para contar uma história, especialmente quando contamos histórias para crianças. Na língua Inglesa ela vem sendo usada desde o século XIV, já no Francês foi introduzida por Charles Perrault por volta de 1694. O “Era uma vez...” tem uma “tradução” ou um equivalente em praticamente todas as línguas e/ou dialetos que existem.

Celso Sisto (2005) coloca que só é possível contar bem uma história se você a amou, se você já leu várias vezes, já contou até para as paredes, pois desta forma ela irá fazer parte de você e você dela. E quando você a contar, terá emoção, detalhes, convicção e intensidade, ou seja, para uma história ser instigante, quem a conta deve ter propriedade da narrativa e introduzir a história com maestria ao contar. E que história sabemos melhor do que a nossa? Quem melhor para falar da própria vida do que quem a viveu?

A escolha deste jogo para apresentação se justifica pelo fato de que muitas vezes os participantes chegam às oficinas dizendo que não sabem contar histórias, ou que não guardam na memória nenhuma história, ou que tem vergonha de contar histórias na frente de tanta gente. Mas ao começar o jogo, eles vão se “soltando”, resgatam elementos de suas memórias afetivas e partilham com o grupo, logo quase sem perceberem, além de terem contado uma história de forma natural, ainda se conectaram com o outro ao partilharem suas memórias. Gerando desta forma um sentimento de troca e cumplicidade com o outro que agora também faz parte da sua história. No restante do encontro, os jogos foram baseados na exploração da narração, e as trocas entre os participantes passa a fluir e a timidez (um ponto forte de bloqueio) vai sendo deixada de lado, o lúdico e o prazer foram aos poucos sendo incorporados pelos participantes, fazendo com que de fato eles passassem por uma experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender



Para ter uma experiência é preciso um tempo/espaço diferente deste cotidiano que estamos acostumados, é preciso escutar e estar aberto a escuta mental e corporal. Ou seja, a experiência entendida como algo 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, 2001. p. 21). A experiência acontece quando algo nos toca, nos sucede, nos chega, nos afeta, e quando nos permitimos fazer isto, ou melhor, quando permitimos que algo ou alguém faça isso com a gente.

No decorrer dos encontros foi entregue um resumo da peça “Sonho de uma noite de verão” e uma caixa com objetos. Os participantes foram divididos em grupos e orientados a fazer uma leitura do texto ignorando, em um primeiro momento, a caixa. Em seguida da leitura cada grupo, em um espaço diferente e reservado, conversou e levantou considerações a respeito da história que foi lida. Apenas após todos estarem familiarizados com a história é que os grupos foram orientados a abrirem a caixa com os objetos.

É importante salientar que buscamos não trabalhar com a ideia “o que vocês entenderam da história”, pois acreditamos que a história vai dizer uma coisa diferente para cada pessoa, ou seja, cada um “entende” a história de forma diferente, de acordo com suas referências e capital cultural. Cada um conversa com a história de forma distinta e única.

Os objetos seriam estímulos para a contação e compreensão da história, e deveriam fazer parte da mesma na hora da apresentação. No último dia de oficina cada grupo contou sua versão da história de Sonhos de Uma Noite de Verão e os resultados foram bem interessantes, com contações bem diversificadas.

É importante dizer que houve questionamento por parte dos participantes (neste caso coordenadores dos CEIM's) em relação ao “entendimento” da peça, que para eles era de difícil compreensão. Levantaram a questão de que não saberiam dizer aos professores como estes poderiam trabalhar com seus alunos na educação infantil.

Evidente que este questionamento é válido, no entanto, no decorrer dos dois últimos encontros, após lerem e relerem o resumo, após irem associando com os jogos e os objetos, os próprios coordenadores foram percebendo que não iam levar o texto para os professores trabalharem com os alunos, mas sim uma sugestão de temática e uma série de jogos que poderiam ser trabalhados com os pequenos.

Como foi deixado livre a cada grupo trocar, modificar e/ou incorporar elementos, fatos e personagens à história, para que ela ficasse mais orgânica aos participantes, quase todos os grupos trocaram os nomes das personagens, o que para eles proporcionou uma aproximação com a história, mas todos mantiveram o conflito central da peça e seu desfecho.

## 5 | A HISTÓRIA DOS PROFESSORES...

O primeiro impacto nas oficinas com os professores já ocorreu na conversa inicial, onde todos os participantes demonstraram surpresa ao descobrir outra possibilidade de contação sem utilização de fantoches (modo mais tradicional nas escolas), ou contar uma história sem o livro na mão e/ou sem mostrar as “figuras” do livro. Reconheceram como “diferente” uma formação de professores prática, pois, segundo relatos da maioria, todas as outras formações em que haviam participado, era alguém na frente da sala falando e os professores sentados anotando.

Outra observação importante foi o fato de que os professores esperavam fórmulas ou receitas prontas sobre como fazer, ou ainda, como deveria ser feito. Uma das participantes verbalizou que alguns deles esperavam da oficina encontros teóricos e instrumentalização, ou seja, ensino de técnicas prontas para serem reproduzidas com as crianças. E ficaram muito surpresos ao se depararem com uma proposta de uso do próprio corpo-narrador e não, por exemplo, com fantoches.

Historicamente, a educação passa por uma questão verticalizada, pautada na detenção de informação do professor a quem *transmite* informação para quem não conhece. **Transmitir** se torna perigoso, pois têm-se a ideia de uma educação que Paulo Freire denomina de bancária, baseada no depósito de informações, ou seja, quem ensina detém o conhecimento e o deposita em quem aprende. Se para a educação esta prática está ultrapassada para o ensino do teatro ela nunca se fez útil. O ensino de teatro e/ou de Arte pressupõem um professor mediador e incentivador, e o aluno como sujeito ativo na construção do seu aprendizado, um ser político, cultural e social articulador do próprio saber.

Merleau-Ponty estudou as noções de infância da criança de zero a seis anos que ele chamou de “criança pequena”. Segundo o autor a criança no seu cotidiano transita entre realidade e imaginação sem nenhum tipo de ressalva, pois seu pensamento ainda não é lógico, logo, sua maneira de ver o mundo e a vida são diferentes de um adulto. E este quando pesquisa a criança não pode pensar o mundo infantil sob um ponto de vista adulto, pois o ponto de vista da criança é onírico e não-representacional. Sob esta perspectiva é certo dizer que a criança é maleável, plástica e imaginativa, que convive no mesmo mundo dos adultos, mas que habita uma outra lógica que a faz pensar, sentir e agir de maneira diferente frente ao mundo.

O importante no trabalho teatral com a educação infantil seria alcançar esta outra lógica e estar preparada para lidar com ela. MENDONÇA coloca que:

Quando adentramos uma sala de aula, devidamente preparados, possibilitando que os alunos acessem diferentes convenções teatrais, a partir do que propomos com toda a materialidade oferecida ao grupo, sendo a principal: o corpo, somos capazes de suscitar a imaginação criativa, alimentada com jogos, imagens, músicas, objetos, figurinos, textos, ou ainda provocar a mudança da atmosfera desse espaço, surpreendendo-os” (2015, p.13)

Ou seja, quanto mais preparado o professor estiver, melhor será sua aula e sua interação com os alunos. E por isso a importância da formação continuada.

Voltando as oficinas, no primeiro encontro foi proposto o mesmo jogo de apresentação realizado com os coordenadores. Com o jargão “Era uma vez”, cada participante relatou um pouco sobre si mesmo, contou um pedacinho de sua história. Houve preocupação com o tempo, timidez, não saber o que falar, e bloqueio a ponto de receber ajuda do ministrante. Com isso, foi possível deduzir como são as aulas de professores que se excluem por estar em evidência.

A prática da contação de história é oposta. O professor é justamente aquele que irá desenvolver a narração e envolver todos os participantes. “Contar ganhou outros significados, como comunicar, ensinar, brincar, inserir a criança no contexto social. Contar é também inserir a linguagem do grupo para a criança”. (GOMES, 2012. p. 27).

As oficinas proporcionaram um leque de descobertas para os participantes e ministrantes. Os professores passaram por experiências significativas para o próprio corpo enquanto agente da narração. O corpo na contação de histórias fala, através dele é possível evocar e traduzir imagens, principalmente quando se utiliza a voz simultaneamente. Nas oficinas tentamos proporcionar vivências e maneiras diferentes para os professores interagirem e se relacionarem com seus alunos.

Pensando neste foco foram utilizados na oficina jogos de improvisação e blablação para que os participantes pudessem explorar e buscar uma forma não padrão de formatação textual e de memorização, pois muitas vezes o ato de decorar uma frase ou texto pode codificar um estado único de interpretação.

Durante cada encontro os participantes eram instigados a contar pequenas histórias, ou pedaços de histórias e os ministrantes faziam considerações. A intenção não era traduzir a contação em nenhuma interpretação do que é “certo ou errado”, logo os apontamentos feitos foram a fim de instigar os grupos a criar ou para que pudessem perceber o corpo no espaço, foram dados “alguns toques” a fim de que ocupassem o espaço da contação de maneira dinâmica e expressiva.

Não existe uma única maneira de contar história. A possibilidade levada é uma entre tantas outras maneiras de fazê-la. É com o trabalho corporal que as portas se abrem para a linguagem teatral. E ao descobrir as nossas expressões, fazemos relações com outros corpos e grupos sociais.

## 6 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como já mencionado acima, a Contação de História na Educação infantil é um leque de grandes possibilidades e potencialidades, mas é importante pensar em como ele está sendo usada pelos professores:

A atividade de contar histórias é presença cotidiana nas creches e pré-escolas, sendo a ela corretamente atribuídos o incentivo à imaginação e à leitura, a ampliação do repertório cultural das crianças e a criação de referências importantes ao desenvolvimento subjetivo. (GIRARDELLO, 2007. p. 01)

Mas a Contação de História pode ir além, pode ajudar as crianças a se identificarem como sujeitos no mundo, pode trabalhar a relação com o outro, a valorização das tradições e de si mesmos, o respeito pelo diferente, compreensão das regras sociais e culturais, percepção corporal e espacial, a linguagem, desenvolvimento cognitivo, entre tantas outras possibilidades. Mas para que isso aconteça precisamos de professores capacitados para transpor a barreira de uma leitura em voz alta.

É importante ressaltar que esta colocação não é uma crítica a esta prática que também contribui para o desenvolvimento da criança, ler em voz alta para criança é uma forma de troca e construção do saber, no entanto, acreditamos que não deva ser a única.

(...) é ouvindo histórias e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas [as crianças] aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais. Na entrega ao presente do jogo narrativo no âmbito da educação infantil, professoras e crianças ampliam um espaço simbólico comum, pleno de imagens e das reverberações corporais e culturais de suas vozes. Tornam-se seres narrados e seres narrantes, com todas as implicações favoráveis disso para a vida pessoal, social e cultural de cada um e do grupo. (GIRARDELLO, 2007. p. 10)

Existe hoje, não só em Dourados, mas no Brasil inteiro uma defasagem na formação continuada dos professores, este problema se agrava um pouco mais quando falamos dos profissionais que trabalham a linguagem teatral nas escolas. Porém, além de bibliografias que possam preencher esta lacuna, é preciso formações práticas, pois você entende um jogo quando você o joga, somente o internaliza através do seu corpo.

Tentamos mostrar esta diferença nas nossas oficinas, sempre que fomos interrogados com a seguinte pergunta: “Mas este jogo a gente pode fazer com as crianças pequenas?” Respondíamos que o referido jogo não era para ser reproduzido com as crianças, estávamos jogando com os participantes com o objetivo de cada um entender as potencialidades presentes no próprio corpo, e explorá-las sob um novo olhar e com novas formas na hora de contar uma história na sua sala de aula.

Trabalhar com teatro-educação pode dar sequência a condições de trabalho para a apropriação deste tipo de conhecimento no ambiente escolar. Japiassu diz que:

As artes ainda são contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para formação de professores alfabetizadores e das propostas curriculares para a educação infantil e o ensino fundamental no Brasil. (2001. p. 23).

A partir das experiências com os coordenadores e professores dos CEIM's foi possível perceber a relevância de se estabelecer um diálogo entre teatro e educação. A formação continuada é uma forma para que os profissionais da educação realizem pesquisa e atualização do ofício de educar.

Nas oficinas foi possível realizar um importante mapeamento acerca do grau e da potência com que o teatro tem chegado às escolas e conseqüentemente, às crianças. Quando os participantes foram interrogados sobre o como e o porquê utilizavam a Contação de História em sua rotina de aula, a resposta de 90% deles foi que o objetivo era incentivar a leitura. Não há nada de errado neste fato, mas temos que ter em mente que a tradição oral é muito anterior a escrita e principalmente a literatura, ela era usada para transmitir conhecimentos, sabedorias, crendices, costumes, hábitos, lições, entre outras coisas.

O professor tem em suas mãos o artifício de escolher como irá trabalhar com seus alunos. A ele cabe planejar o trabalho e construir os possíveis caminhos para alcançar seus objetivos, tendo em mente que ensinar é sempre um processo de construção de sentidos com o outro. A prática da contação de histórias com o teatro no ambiente escolar pode ser um processo que compreende permitir outras sensações de se reconhecer. Para DUARTE JR (1981. p. 93) “imaginar é não se ater as coisas como elas são”.

O teatro é um elemento potente na construção de pensamento da humanidade e compreender as relações de teatro e educação viabiliza às crianças contar e inventar histórias com novos olhares e possibilidades.

Quando pensamos nas práticas de ensino do teatro nos espaços de educação, sejam eles formais ou não formais, temos que pensar no teatro contemporâneo, e propor uma construção de conhecimento que insurja da experiência provocada pelo jogo e pelo fazer teatral, não ficando presos em regras ou metodologias como se fossem receitas prontas. Ao contrário são possibilidades e devem ser revisitadas sempre, mas com um olhar que converge na prática artística do próprio professor de teatro.

Entendo que no dia a dia da sala de aula, tendo que cumprir uma carga horária alta, preencher planos e diários, planejamentos, reuniões, seguir parâmetros, diretrizes e base curricular, o professor por vezes se sente de “braços amarrados” para criar com sua turma fora dos “padrões escolares”. No entanto, temos sempre que ter em mente que o caráter educacional da arte nasce justamente da experiência (Dewey), concordo com Larrosa quando este levanta a questão que certos saberes só aprendemos fazendo, só aprendemos ao passar pela experiência do fazer.

Percebemos a grande necessidade desta atividade no ambiente escolar, principalmente nos anos iniciais. A educação e o teatro juntas transformam, e esta transformação pessoal e coletiva é importante para o desenvolvimento social, cognitivo, corporal e imaginativo da criança e do professor. O professor é aquele que pode propor formas significativas de experiência para o aprendizado da criança e é sempre uma via de mão de dupla, um aprende com o outro. É nesse sentido que a contação de história pode colaborar para um ser pensante e menos racional e os dias atuais de nossa sociedade brasileira pedem por mais alegria e imaginação.

## REFERÊNCIAS

BLOOM, Harold. **Shakespeare: a invenção do humano**. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona/Espanha. Tradução de João

Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, 2001.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos da educação**. São Paulo: Cortez. Autores associados, Universidade de Uberlândia, 1981.

GIRANDELLO, Gilka. **Voz, Presença e Imaginação: A Narração de Histórias e as Crianças Pequenas**. Florianópolis: UFSC, 2007. In <http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/gilka>. Acessado em 22 de julho de 2017.

GOMES, Lenice. MORAES, Fabiano. **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Lenice. **Cantares e contares: brincadeiras faladas. A arte de contar histórias e as brincadeiras faladas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino de Teatro**. 9º Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. 224p.

KLISYS, Adriana. **Quer jogar?**. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes e MORAES, Taiza Mara Rauen (org). **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

MENDONÇA, Célida Salume. **Teatro na Escola Pública: um DIREITO**. In Caderno GIP-CIT. Salvador: UFBA, 2015. Ano 19, n 35. p. 8-22.

MERLEAU-PONTY. M. **Fenomenologia da percepção**. 2. Ed. SP: Martins Fontes, 1999.

SHAKESPEARE, William. **A Tempestade**. Porto Alegre: L&PM, 2015. (Coleção L&PM Pocket).

SHAKESPEARE, William. **Sonho de uma noite de verão**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. (2ª ed. revista e ampliada). Curitiba, Positivo, 2005.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

## O PRÉ-CINEMA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DE INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

### **Fabiane Costa Rego**

Arte Educadora. Especialista em Metodologia do Ensino de Artes. Mestre em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes PROF-ARTES-UFMA. E-mail: fabiane\_criart@hotmail.com

### **Adriana Costa Rego**

Graduada em Educação Física. Mediadora Cultural. Pesquisadora na área de Educação, cultura, esporte e lazer. E-mail: dricacrego@gmail.com

**RESUMO:** O presente estudo analisa a possibilidade da utilização de aparatos utilizados no pré-cinema como forma de inserir as tecnologias na educação. Tem como objetivo refletir se as técnicas de animação por meio da construção de brinquedos ópticos utilizados no primeiro cinema podem estimular a criatividade e a expressividade de crianças, jovens e adolescentes, e, concomitante a isso inserir o conceito e o acesso às tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. A justificativa do trabalho centra-se na importância de incluir o cinema na sala de aula, proporcionando o conhecimento de forma lúdica, pois através da arte o aprendizado se torna cada vez mais abrangente e com o auxílio de meios e recursos que estimulem a criação e reflexão é possível inserir as técnicas de animação no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando

ensinamentos multidisciplinares que irão aproximar os discentes às tecnologias por meio das narrativas visuais construídas no primeiro cinema. Ressaltamos também a importância deste trabalho para inserir o uso das tecnologias no espaço educativo, sendo uma ferramenta acessível em contraponto às dificuldades que encontramos em escolas com poucos recursos financeiros. Para isso foram realizadas pesquisas qualitativas e bibliográficas.

**PALAVRAS CHAVE:** Ensino. Brinquedos Ópticos. Primeiro Cinema.

### 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo busca refletir se o pré-cinema pode ser um meio importante para inserir conceitos e ferramentas tecnológicas no processo de ensino aprendizagem nas escolas. Uma vez que, o ensino contemporâneo em seu currículo exige o domínio e a difusão de informações sobre o uso das tecnologias e suas diversas mídias como forma de se adequar às transformações da sociedade atual, e o cinema pode ser um importante aliado neste processo de educação e inclusão. Ressalta-se também a importância deste trabalho para incluir o uso das tecnologias no espaço educativo, sendo uma ferramenta acessível em contraponto às dificuldades que encontramos em instituições

educativas com pouco recurso financeiro. Assim, O estudo analisa a possibilidade de utilizar recursos visuais que podem ser experienciados de forma artesanal para melhor entender o funcionamento e o aperfeiçoamento do que hoje conhecemos como cinema, utilizando experimentos conhecidos como brinquedos ópticos, que permitirá o conhecimento de técnicas de animação por meio da construção de aparatos visuais utilizados no pré-cinema, aliando conhecimentos multidisciplinares com as tecnologias, observa-se que antes da consagração das salas de cinema diversos estudos e tentativas de projetar imagens animadas foram realizados e com isso inúmeros aparelhos e seus criadores foram se destacando em relação ao pré-cinema. A esse aspecto, Mascarello (2006, p. 18) descreve que:

Não existiu um único descobridor do cinema, e os aparatos que a invenção envolve não surgiram repentinamente num único lugar. Uma conjunção de circunstâncias técnicas aconteceu quando, no final do século XIX, vários inventores passaram a mostrar os resultados de suas pesquisas na busca da projeção de imagens em movimento: o aperfeiçoamento nas técnicas fotográficas, a invenção do celulóide (o primeiro suporte fotográfico flexível, que permitia a passagem por câmaras e projetores) e a aplicação de técnicas de maior precisão na construção dos aparatos de projeção.

Nesse sentido, o referente estudo tem como objetivo refletir sobre a utilização dos aparatos do pré-cinema como recursos metodológicos de inserção das tecnologias na educação. A inclusão do cinema na educação vai além de observação, incluindo-se também a reflexão, conhecimentos multidisciplinares e a prática de criações artísticas por meio de diversas mídias e ferramentas comunicativas que podem se adequar aos diferentes níveis de recursos financeiros disponíveis nas escolas. Para este estudo buscou-se referenciais teóricos que abordam assuntos referentes a esta temática, tais como:

Carla Viana Coscarelli (org.) “Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar”, obra em que podemos ver um conjunto de informações sobre o pensar a educação e a informática, lançando novos olhares e metodologias sobre as mídias da tecnologia da informação e comunicação aplicadas na educação.

Aurora Ferreira, em “Arte Tecnologia e Educação” aborda a necessidade de aliar a arte e a informática na educação como meio de facilitar o processo criativo.

José Manuel Moran, autor conceituado no âmbito da tecnologia e educação, destaca informações contidas em sua obra: “Novas tecnologias e mediação pedagógica”, lança um olhar empreendedor sobre a mediação educativa, trazendo reflexão e discussão sobre qual é o papel do professor na atualidade.

## **2 | ARTE E TECNOLOGIA COMO RECURSO METODOLÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

A arte e a tecnologia estão intimamente relacionadas uma vez que a arte é



produzida de acordo com o aperfeiçoamento tecnológico de cada época na história da humanidade. O uso das tecnologias no cotidiano das pessoas sempre esteve presente no mais remoto tempo, até mesmo como forma de garantir a sobrevivência das espécies, acontece desde a pré-história com o aprimoramento de técnicas na utilização de matérias primas e na fabricação de objetos, e que a todo o momento se aperfeiçoa no sentido técnico e estético. E nesse sentido, a Arte como área do conhecimento, necessita de meios para desenvolver e estimular os seus saberes e por meio da tecnologia associada à educação vem contribuir de forma significativa, pois, segundo Ferreira, (2008, p.19) “a arte abrange desde o artesanato até a arte tecnológica. Observa-se que a tecnologia está presente na música, no teatro, na dança, na escultura, na pintura” e assim, permite-se desenvolver diversos saberes e técnicas, uma vez que, a arte é um componente de desenvolvimento e aprimoramento das transformações tecnológicas assim como também, (idem, p. 20), afirma que “a arte é uma necessidade fundamental do ser humano, existente durante todo o percurso histórico em todas as partes do mundo, retratando o modo de viver da sociedade.” Desta forma, observa-se que a educação contemporânea abrange o uso de recursos tecnológicos permitindo a construção e reformulação dos saberes, onde a arte e a tecnologia são utilizadas como importantes recursos metodológicos possíveis de serem utilizados em prol da educação multidisciplinar, inclusiva, crítica e desafiadora. Facilitando a aprendizagem, despertando nos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem os quatro pilares da educação do século XXI, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Segundo Delors (2001)

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 2001 p.89).

Apesar de avanços relacionados à área educativa, ainda há muito a se fazer em relação a isso, pois, de acordo com Coscarelli, (2006, p.48) “O uso que fazemos dos recursos tecnológicos depende do contexto educacional no qual estamos inseridos e depende das redes cotidianas de trabalho que vivenciamos”. No entanto, observa-se que por um lado existe uma reformulação das práticas de ensino que incentivam a qualidade do processo educativo amparado com o uso de diversos recursos e mídias tecnológicas, e por outro lado existe a falta do compromisso com as novas formas de construção e ampliação destes conhecimentos, existindo muitas vezes no ambiente educativo certo desestímulo por não possibilitar meios efetivos para que as referidas transformações educativas de fato aconteçam. Neste aspecto, nota-se a necessidade de uma ação mais atuante e abrangente de políticas públicas que envolvem a qualidade educativa e como também a conscientização e reflexão de que esse fazer só é possível se construído coletivamente, através da transformação e ação de todos os sujeitos

envolvidos no sistema de ensino/aprendizagem. Pois, o difícil não é elaborar projetos que incluam elementos tecnológicos de comunicação e informação, “o difícil é inovar as práticas pedagógicas cotidianas, romper com a lógica transmissiva e unidirecional e investir na constituição das redes colaborativas de aprendizagem.” (COSCARELLI, 2006, p.49) e assim através das novas tecnologias permitir a inclusão social, modificar certos perfis, reestruturar o fazer pedagógico e ampliar as possibilidades educativas, pois, de acordo com Moran, 2008.

A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. A escola é previsível demais [...] ela precisa partir de onde o aluno está [...] e construir um currículo que dialogue continuamente com a vida, com o cotidiano. A escola precisa cada vez mais incorporar o humano, a afetividade, a ética, mas também as tecnologias de pesquisa e comunicação em tempo real (MORAN, 2008, p., grifo nosso).

Assim, a tecnologia e a arte utilizadas como metodologias de ensino e aprendizagem vêm construir e desenvolver o potencial humano e ampliar a inclusão social, pois, de acordo com Ferreira, (2008, p.39). Com o passar do tempo a tecnologia passou a se desenvolver em prol da educação “foi sendo adaptada a área da ciência, inclusive a humana. Na atualidade, já encontramos hardwares e softwares sendo criados com fins educativos, e até o uso de e-book, que fornece conteúdos de um livro, o que tornou possível a educação digital.” Desta forma, pode-se ampliar as possibilidades e estratégias de ensino utilizadas no cotidiano escolar. Uma vez que, de acordo com o PCN (2001) “A instituição escolar deve oportunizar ao educando o contato tecnológico e científico. Os alunos devem ter acesso aos avanços tecnocientíficos que influenciam a sociedade, seja em forma de educação ou de cultura”. Ou seja, as estratégias de ensino/aprendizagem que utilizam diversas ferramentas e mídias tecnológicas permitem que o indivíduo interaja com a sociedade e com as produções científicas e culturais de diversos tempos e lugares, ampliando a sua visão de mundo. Portanto, a escola torna-se uma importante mediadora de informações multidisciplinares tão importantes na formação plena do indivíduo, facilitando não só a aquisição de conhecimentos, mas, a ampliação destas informações a fim de utilizá-las em seu cotidiano e adaptá-las às transformações vivenciadas pela experiência do fazer e do conviver em sociedade.

### **3 | O PRÉ-CINEMA E SUAS TÉCNICAS DE ANIMAÇÃO COMO FORMA DE AMPLIAR O REPERTÓRIO, TECNOLÓGICO, CULTURAL, ARTÍSTICO E REFLEXIVO DOS DISCENTES.**

Observamos a necessidade de transformação na forma em que são conduzidas as informações no espaço educativo, desta forma é necessário um trabalho efetivo da escola na forma de mediar a amplitude informativa que inundam o cotidiano de nossos discentes e inserir a criticidade e a reflexão sobre o que eles utilizam e consomem no

seu dia a dia. Nota-se que muitas metodologias tornaram-se ultrapassadas e muitas vezes são impossibilitadas de concorrer com mídias digitais, que conseguem apreender por mais tempo o interesse e a atenção dos alunos, pois, “perdemos tempo demais, aprendendo muito pouco, nos desmotivando continuamente. Tanto professores como alunos têm a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas.” Moran (2000,p.11). A materialidade e a forma dos recursos educativos estão a cada dia se modificando e por isso, por mais que a construção de conhecimento utilize uma ampla dimensão de recursos tecnológicos, necessitará sempre da mediação do professor e como também, de compreender a atuação de cada componente que atuam na esfera educativa, como pressupõe Torres (2012, p. 323) “O que era antes centrado em apenas textos impressos, apostilas ou livros, hoje, dá lugar a fontes eletrônicas, digitais e informatizadas. Deste modo, o aluno recebe fontes inesgotáveis para a sua aprendizagem.” Porém, é necessário compreender a atuação do professor e aluno diante deste cenário de constantes mudanças, de forma a permitir trocas mútuas de conhecimento. Ainda assim, inserir as referidas transformações metodológicas no âmbito educativo, não é uma tarefa fácil, trata-se de um grande desafio, uma vez que.

A chegada das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola evidencia desafios e problemas relacionados aos espaços e aos tempos que o uso das tecnologias novas e convencionais provoca nas práticas que ocorrem no cotidiano da escola. Para entendê-los e superá-los é fundamental reconhecer as potencialidades das tecnologias disponíveis e a realidade em que a escola se encontra inserida, identificando as características do trabalho pedagógico que nela se realizam, de seu corpo docente e discente, de sua comunidade interna e externa. (SILVA, 2012, p. 4)

Os saberes e fazeres da sociedade moderna reflete também em um novo tipo de comportamento que busca nas tecnologias e em novas mídias, diferentes formas de atuar e de se comunicar na sociedade. Antes a televisão era a maior fonte de informação e comunicação, ditando o comportamento do público, gostos e formas de expressar, com a chegada da internet e seus diversos softwares, foram ampliando a forma de como cada informação e ou manipulação atravessa as fronteiras humanas, e hoje esta modalidade midiática ganha ampla discussão entre pais, professores e especialistas que passaram a refletir sobre a importância e consequências que o uso destas traz para a comunidade escolar. Buscando adentrar neste novo cenário em que a humanidade se encontra, é totalmente viável trazer as tecnologias, suas diversas mídias e softwares para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, pois o professor atua como mediador neste processo, capacitando e ampliando os olhares de seus alunados. Nesse contexto, a utilização do cinema como estratégia de ensino e aprendizagem, vem de encontro com todas as transformações ocorridas na educação atual, inserindo de forma lúdica e participativa a inclusão do alunado em experiências e experimentos tecnológicos, é possível trabalhar e interagir com os alunos instigando a criatividade e o compromisso com a sua própria educação e com as transformações que a sua atuação na sociedade pode promover, pois, “o cinema, há muito deixou de

ser apenas um produto artístico e passou a ser um meio de divulgação cultural, de hábitos e de costumes, tornando-se um produto comercial de grande importância na economia” (ZAGONEL, 2012, p.45). E desta forma, o pré-cinema e suas técnicas de animação podem contribuir para ampliar o repertório, tecnológico, cultural, artístico e reflexivo dos discentes. Pois, Vollu, 2006, afirma que:

[...] vários educadores apontam a importância da imagem em movimento (filmes e animações) para a educação. O cinema de animação como elemento educativo enfoca os objetivos do ensino da arte a partir de novas possibilidades e abordagens para se trabalhar a imagem. O desenvolvimento da linguagem artística se apropria dos elementos das artes visuais, da linguagem da imagem em movimento e do conhecimento/domínio da tecnologia do cinema de animação. (VOLLU, 2006, p. 13)

Além disso, ajuda a trabalhar a interdisciplinaridade na educação, projetando experiências estéticas e científicas, buscando a capacitação do aluno para exercer sua autonomia, criticidade e cidadania, participando na produção de ferramentas utilizadas na construção de sua própria aprendizagem, como visto, em Brasil, 2000, p.11.

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de se assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. (BRASIL, 2000, p.11)

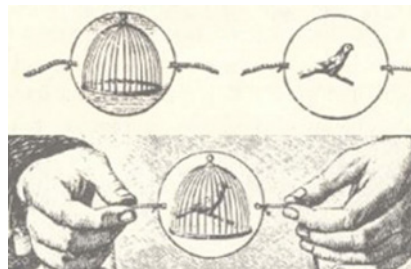
As formas de desenvolvimento da linguagem cinematográfica, produzidas artesanalmente instigam os alunos a construir sua pesquisa em relação às técnicas de animação e a entender como se dá o processo de criação de imagens animadas, tão importante para o desenvolvimento do que hoje conhecemos como cinema e concomitante a isto, explorar diversos e inesgotáveis conhecimentos apreendidos na escola, ou seja, permite-se inserir conceitos interdisciplinares. De acordo com os PCNEM (2000), a interdisciplinaridade é trabalhada como forma de articular os diversos saberes, ressaltando que “o desenvolvimento pessoal permeia a concepção dos componentes científicos, tecnológicos, socioculturais e de linguagens” (BRASIL, 2000, p.19). A construção de aparatos técnicos utilizados no pré-cinema insere na prática o conceito sobre o que é tecnologia e como as ferramentas e técnicas da linguagem cinematográfica foram se aprimorando e passaram a ser utilizadas no cotidiano sob diversas perspectivas, tais como: de pesquisa, expressão artística, comunicação, econômica, tecnológica, ideológica, educativa, entre outras diversas modalidades. Uma vez que, “Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2003, p. 11). Tudo isso visa a ampliar o repertório tecnológico, cultural, artístico e reflexivo dos discentes.

#### 4 | PRINCIPAIS BRINQUEDOS ÓPTICOS UTILIZADOS COMO PROPOSTA NA

## MEDIAÇÃO EDUCATIVA:

A busca pela criação de imagens em movimento sempre foi uma antiga vontade da humanidade, inicia-se na pré-história e acontece de forma plena com o desenvolvimento de aparatos construídos por meio de estudos originados da ciência óptica através do conhecimento sobre o efeito da persistência retiniana: fração de segundo em que a imagem permanece na retina, desta forma, diversos aparelhos e brinquedos óticos foram desenvolvidos durante o século XIX, no período conhecido como Pré- Cinema. O cinema de animação por meio de seus experimentos ou brinquedos óticos utilizados desde o Primeiro Cinema possibilita inserir saberes e fazeres tecnológicos por meio de narrativas visuais construídas artesanalmente, sendo também uma ferramenta economicamente viável facilitando a inclusão de uma proposta pedagógica, tecnológica e de pesquisa no processo de ensino/aprendizagem. E, decorrente a isto, apresento algumas possibilidades que podem ser utilizadas no fazer e no experimentar o cinema no âmbito educativo:

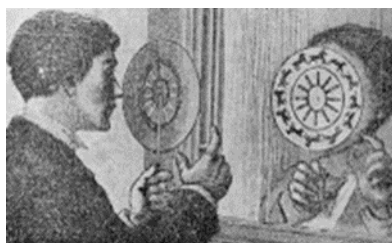
1. **Traumatrópio**, criado em 1824, segundo Rego (2014) este aparelho trata-se de um precursor da imagem animada, sendo por tanto inicialmente desenvolvido pelos estudos do físico inglês Sir John Herschel, sendo formado basicamente por um disco de papelão, onde um lado apresentava-se a figura de um pássaro e do outro lado a imagem de uma gaiola em cada extremidade do disco havia um fio que ao ser esticado girava trazendo à vista do espectador as duas imagens simultaneamente iludindo visualmente como se o pássaro estivesse preso na gaiola.



**Fig. 1.** Traumatropio

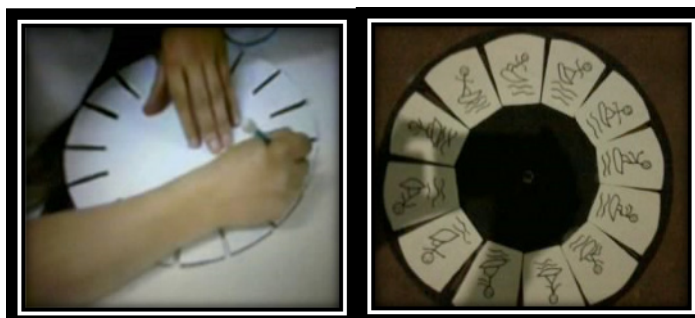
Fonte: <http://storify.com/CamiHernandezL/de-las-cuevas-de-altamira-al-ipad>

2. **Fenacitoscópio**: criado em 1833, pelo físico belga Joseph Antoine Plateau, que foi o primeiro a medir o tempo da persistência retiniana. Desta forma, comprovou que tanto o olho quanto o cérebro necessitam de um tempo de descanso entre as imagens e assim, descobriu com a utilização do aparelho que para o olho produzir uma imagem animada era necessário um número padrão de dezesseis imagens por segundo. Como descrito por Rego (2014) O aparelho consistia em um disco giratório com uma base fixa, que ao ser colocado de frente ao espelho e girado rapidamente as imagens executavam movimentos sucessivos e logo era possível ver uma tirinha de desenhos animados.



**Fig. 2. Fenacitoscópio**

Fonte: Disponível em: <<http://http://allclassics.blogspot.com.br/>>



**Fig. 3. Fenacitoscópio, construído em ambiente educativo.**

Fonte: Autores

3 **Zootropo ou Daedalum**: Durante o ano de 1834 surge o **Zootropio ou Daedalum**, brinquedo ótico de criação de William George Horner. Segundo a descrição de Rego (2014) seria basicamente um tambor giratório oco formado por pequenas aberturas intercaladas entre espaços na parte superior, o desenho é colocado na parte interna dos espaços e pode ser visto nas fendas opostas, ao girar o aparelho transmite imagens sucessivas em movimento cíclico.



**Fig. 4. Crianças observando a animação através do Zootropio ou Daedalum**

Fonte: Disponível em: <http://www.estufa.pt/animacaodesenhosanimados>.

4. **Flip Book**: Inicialmente chamado de “kinescópio” e depois de “folioscópio”, sendo mais conhecido como flip book, este aparato consiste em um bloquinho de desenho animado, para realizar o processo de animação, cada folha deve conter o mesmo desenho, só que com movimentos diferentes em cada página, mostrando uma sucessão de movimentos da figura desenhada. Esse aparato é muito versátil, prático e economicamente viável, veja o que descreve Magalhães.

Ele pode assumir vários formatos: Pode ser criado no cantinho de seus cadernos

escolares, onde a maioria dos animadores profissionais fez as suas primeiras animações. Pode ser um produto editorial: em algumas livrarias, hoje podemos encontrar várias edições de flip books com diversos assuntos. É um cinema portátil, que cabe no bolso! E se você não puder encontrar na papelaria mais próxima um bloquinho bom para ser transformado em flip book. (MAGALHÃES, 2015, p.31)



**Fig. 5.** Imagem animada em Flip Book.

Fonte: <http://escolasinterculturaisdefronteira.blogspot.com.br>

Portanto, é notável que os diversos estudos e aparelhos inventados na tentativa de expor a dinâmica das imagens serviram de apoio para outras sucessivas invenções que estão sendo desenvolvidas até a contemporaneidade na intenção de aprimoramento da sétima arte. (Rego, 2014). Assim como também, é possível incluir a arte do cinema na sala de aula como forma de explorar diversos saberes da educação, através de uma metodologia que aproxima o alunado às experiências tecnológicas, de forma lúdica, participativa e ativa, podendo experimentar na prática o aprimoramento das técnicas de animação, existentes desde o primeiro cinema unindo conhecimentos interdisciplinares que fazem parte do currículo escolar, pois, um ensino que provoca a curiosidade, a motivação, a participação e comunicação ativa dos discentes com a sociedade têm enorme chance de alcançar com êxito bons resultados. De acordo com (MORAN, 2000, p.17-18) “Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador.” E assim ambos vão construindo e conduzindo o processo educativo democrático.

## 5 | METODOLOGIA

O presente trabalho refere-se a uma proposta pedagógica centrada na pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, pois, de acordo com Cervo, (2007, p. 60) “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações ou teses [...], buscando conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema.” E para isto, buscou-se documentos de natureza secundária, pois se trata de “informações colhidas em relatórios, livros, revistas, jornais e outras fontes impressas, magnéticas

ou eletrônicas”. Cervo (op. cit., p. 60).

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da tecnologia está presente no desenvolvimento de toda a civilização mundial, e o aprimoramento de suas ferramentas é indispensável e indissociável de todo o fazer humano, e no contexto educacional, não seria diferente, mas, em se tratando da realidade da educação brasileira, inserir o uso de tecnologias da informação e comunicação, e seus dispositivos midiáticos para mediar o conhecimento, ainda é um grande desafio a todos que articulam e promovem o processo de ensino e aprendizagem. E pensando nisto, o referido estudo tenta aproximar o alunado às tecnologias e multimídias atuais, pois, o fazer cinema em muitos momentos se apresenta distante de muitas pessoas, uma vez que, os aparatos que envolvem suas técnicas não se apresentam economicamente viáveis a certos indivíduos, e que mesmo assim, merecem ter contato com a educação tecnológica, como forma de garantir um ensino igualitário a todas as classes sociais. O presente estudo comprova a necessidade de um novo olhar sobre a educação atual, onde os ensinamentos necessitam estar conectados às multimídias contemporâneas. Assim como também, contribui lançando uma metodologia de inserção da tecnologia por meio das técnicas de animação utilizadas no pré cinema, utilizando brinquedos ópticos, que podem ser construídos com materiais alternativos. Além de inserir conceitos sobre a tecnologia, os aparatos servem para estimular a criatividade e a expressividade dos alunos, contribuindo para inserir conteúdos interdisciplinares por meio das diversas narrativas que o cinema de animação permite realizar, e ao mesmo tempo estimular o interesse e a motivação dos discentes pela pesquisa inserindo essa nova geração na sociedade digital, mas de forma consciente, crítica, participativa e com autonomia para entender, dialogar e modificar a sua realidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000.

CERVO, A. L.; SILVA, R.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall do Brasil, 2006.

COSCARELLI, Carla Viana. (org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio.



São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Aurora. **Arte, tecnologia e educação**: as relações com a criatividade. São Paulo: Annablume, 2008.

MAGALHÃES, Marcos. **Cartilha Anima Escola**: Técnicas de animação para professores e alunos IDEIA | Rio de Janeiro | 2a edição | 2015.

MORAN, José Manuel. **Aprendizagem significativa**. Portal Escola conectada, 2008. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/significativa.htm/>. Acesso em: 10 nov 2016.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

REGO, Fabiane Costa. **A importância do trabalho dos operadores cinematográficos durante a evolução das salas de cinemas de São Luís do Maranhão**: um estudo sobre a trajetória dos projetoristas dos primórdios à contemporaneidade (1897 a 2014). 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)- UFMA- Universidade Federal do Maranhão, São Luís- MA, 2014.

SILVA, Marcos. **Tecnologias na escola**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em: 10 out 2016.

TORRES, Dulce De Almeida. **Tecnologia e educação a distância (ead)**: caminho sem retorno. In.Revista Intersaberes | vol. 7 n.14, p. 322 - 334|ago. – dez. 2012 |ISSN 1809-7286. Disponível em: <http://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/327>. Acesso em: 12 dez 2016.

VOLLÚ, Fátima Cristina. **Novas Tecnologias e o Ensino das Artes Visuais**. UFRJ : Perspectiva Capiana. N.1, p.11-16, 2006. Disponível em:<http://www.cap.ufrj.br/perspectiva/n1/PERSPECTIVA%20-%20No1%20%20%20Artes%20Visuais.pdf>. Acesso em: 20 mar 2015.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Coleção Metodologia do Ensino de Artes, v.1. Intersaberes, 2012.

## PROCESSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR E PESQUISADOR EM ARTES VISUAIS: TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS E SEU DESDOBRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

**Fernanda Monteiro Barreto Camargo**

UFES -Departamento Linguagens , Cultura e Educação - Vitória/ES

**Gerda Margit Schütz Foerste**

UFES -Departamento Linguagens , Cultura e Educação - Vitória/ES

**RESUMO:** O presente trabalho insere-se no Grupo de Trabalho em Ensino – GT 3 do XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/educadores do Brasil pois busca refletir sobre o processo formativo do professor/pesquisador em Artes Visuais e suas convergências na Educação do Campo. Justifica-se em tempos de mudanças e incertezas na formação de professores a partir das orientações da Resolução 02/2015 e da Base Nacional Comum Curricular. Dialoga-se com Barbosa (2001, 2017), Pillar (1999), Lavelberg (2008), Buoro (2002), Martins e Picosque (2008;1998), Freire (1987) e Arroyo; Caldart; Molina (2008). Busca-se compreender a formação de professores das Artes Visuais pensando o ensino da arte como multi-inter-cultural e nas relações de alteridade para aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir da interrelação com os pressupostos pedagógicos da Educação do Campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Educação do Campo. Artes Visuais.

### INTRODUÇÃO

“Enquanto este velho trem atravessa o pantanal” (Paulo Simões e Geraldo Roca), [...] “Procuro despir-me do que aprendi” (Alberto Caieiro), em tempos contraditórios e de mudanças buscamos discutir sobre a formação de professores de Artes Visuais que se encontrarão com a nova geração de sujeitos, cuja formação básica será orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em uma realidade de escolas campesinas, cujos pressupostos metodológicos estão fundados na formação integral a partir da Pedagogia da Alternância.

Voltamos nossas reflexões para as questões “Como se forma ou se formará um professor diante desta realidade? Como se formará o professor de arte? Que papel a arte passa a ocupar nestes novos tempos/lugares?” Cientes de que as questões que impactam a formação docente são complexas e fazem parte da pauta de discussões há algumas décadas.

O Ministério da educação e cultura (Mec), através do Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (Inep), realizou o primeiro censo do professor em 1997. A pesquisa alcançou 1.617.611 professores das

redes pública e particular de ensino básico. No final dos anos noventa atuavam no Estado do Espírito Santo, aproximadamente, doze mil professores leigos na educação básica. Conforme estudo do Inep de 2007, apenas 68,4% apresentavam nível superior completo e 6,3%, não tinham formação adequada para atuarem na educação básica. Chamados “professores leigos” cursaram apenas o Ensino Médio ou em alguns casos, concluíram o Ensino Fundamental. Passados dez anos, percebemos que esta realidade foi impactada por políticas públicas de formação docente, que favoreceram a qualificação docente, conforme podemos acompanhar no Censo Escolar de 2016.

Destacamos que no Espírito Santo, no final da década de noventa algumas iniciativas de formação de professores voltaram-se para o contexto campesino, como exemplo o Curso de Pedagogia da Terra. A partir de 2005, conjugando pesquisa e extensão universitária, o grupo de pesquisa Culturas Parceria e Educação do Campo fomentou junto aos professores do campo o resgate de fotografias e histórias de professores campesinos.

Contudo, os currículos de formação dos professores de arte ainda não contemplam questões sobre a diversidade cultural e as especificidades da educação do campo de forma aprofundada. Por compreendermos a complexidade das *práxis educacionais* (Freire, 1987), percebemos o professor ainda não está suficientemente preparado para enfrentar as situações que surgem ao longo da passagem do “velho trem”. São relações complexas entre docente-discente, docentes-docentes, docente-comunidade e mais ainda, docente-consigo mesmo, em todas estas relações são exigidas do professor um posicionamento político que o constitua professor, a partir do conjunto de saberes: histórias dos sujeitos, formação inicial e continuada, currículo e socialização escolar, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, trocas com os colegas da profissão, etc.

Justifica-se, então, momentos de reflexão, para pensar e repensar a prática docente no ensino de Artes, buscando as relações entre a formação, a teoria e a prática desse ensino nas escolas. Conforme já pontuado nos PCNs, “no ensino de Arte no Brasil observa-se um enorme descompasso entre as práticas e a produção teórica na área, incluindo a apropriação desse conhecimento por uma parcela significativa dos professores.” (BRASIL, 1998, p. 29), entendendo práticas e produção como processo de formação permanente, em construção.

Guiados por este exercício reflexivo, o texto está organizado em três eixos, a saber, **No velho trem: formação de professores de Arte no Brasil**, a partir da legislação regulatória e da legislação, **Atravessando o pantanal com outros sujeitos**, novos sujeitos em questão e os princípios da Educação do Campo e **Nos caminhos propositivos** as propostas para convergências entre ensino da arte e a formação de professores para atuar na comunidades campesinas.

Ao longo da história da educação no Brasil e a legislação regulatória encontramos os direcionamentos importantes para se compreender o processo de formação docente, nossos marcos e nossas marcas (Guimarães, 2017) ou nossas fraturas (Buoro, 2017), mudanças enquanto atravessamos o pantanal.

Desde a vinda da Família Real para o Brasil e a primeira formação oficial em arte, na Academia Imperial de Belas Artes, de orientação neoclássica, até a concepção do ensino da arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade surgidos na década de 30 com a democratização do Brasil, chamado Escola Nova, inspirado pelo filósofo norte americano John Dewey e trazido ao Brasil por Nereu Sampaio e Anísio Teixeira que se contrapõem ao modelo tradicional defendendo uma nova concepção de criança e criação.

Neste campo, em 1948, surgiu o Movimento Escolinha de Arte (MEA), no Rio de Janeiro, encabeçados pelos artistas Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Valetim. Barbosa (2001) relata que a tendência modernista do ensino da arte, dessacralizou a obra de arte através do pensamento acerca das potencialidades e capacidades de produção e expressão dos sujeitos, inclusive crianças e crianças com necessidades especiais.

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 inclui a disciplina de Educação Artística no currículo escolar como “componente auxiliar das demais disciplinas”, segundo Barbosa (2017) foi nessa época em que se exigiu a polivalência dos professores de arte. Assim, tendo em vista esta obrigatoriedade do ensino de arte na educação brasileira surgiram os Cursos Superiores de Educação Artística, estes voltados para uma formação polivalente na qual o professor deveria ter noções de teatro, música e artes plásticas, além de licenciaturas curtas, criadas em 1973, na tentativa de suprir a necessidade de professores na área.

Com a LDB nº 9.394/96 e as resoluções decorrentes, foram alavancadas reformulações das Licenciaturas e criados novos cursos que, pelo menos no currículo prescrito, enfatizam a prática e o campo profissional com todas as suas determinações.

Cabe questionar, particularmente nas Licenciaturas em Artes, em que medida as propostas curriculares contemplam a prática social mais ampla e como se referem ao contexto profissional, cultural e estético no qual (sobrevivem) e atuam os licenciados já que a tarefa essencial dos cursos formadores é *promover a inserção efetiva desses profissionais na realidade escolar e na prática social tendo em vista outros imperativos que não somente os econômicos*.

Uma ideia que aparece com força é a do equilíbrio entre a formação do artista – teoria e prática artística, e a do professor – teoria e prática da docência. Teoriza-se sobre a necessidade de que as duas áreas não se vejam como antagônicas, mas sim complementares. A resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2001, sinalizou

claramente para o enfoque da prática – no exercício da profissão docente - como encaminhadora das questões teórico-metodológicas. A proposta de sistematização das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Artes Visuais prevê Estágios e Atividades Complementares, uma articulação entre teoria-prática, em 3 níveis: 1 – instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho da sua área/curso; 2 – instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino; 3 – instrumento de iniciação profissional.

Em decorrência disso, o ensino da arte no Brasil a partir da década de 90 ligado não somente as atividades educativas, com conteúdos específicos, mas à cultura estética, trouxe a urgência de repensar o pedagógico tanto nos conteúdos teóricos quanto práticos, tanto no Bacharelado quanto na Licenciatura. Valendo pensar sobre a formação em múltiplos espaços. Não só o saber arte, mas também o saber ser professor de arte, segundo Ferraz e Fusari (2001).

## **ATRAVESSANDO O PANTANAL COM OUTROS SUJEITOS**

A Educação do Campo, nascida das lutas dos movimentos sociais pelo direito a terra, objetiva antes de tudo a valorização e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento do camponês. Por isso ela não é apenas uma educação rural que tem como referência a educação urbana, mas sim uma educação por, para e pela terra. Nesse sentido, é importante que a formação do educador do campo contemple a formação política, em que o histórico de desigualdades e a relação opressores e oprimidos seja estudada.

O professor do campo ocupa na comunidade um papel fundamental na organização da cultura e no fomento à arte. Conforme Giroux (1997) eles têm a tarefa, como intelectuais da cultura, de promover a formação e socializar o conhecimento. Esta tarefa é desempenhada predominantemente por mulheres. Notadamente, na distribuição do trabalho campesino a sociedade,

Delegou às mulheres a tarefa de educar as gerações mais jovens, sem, contudo, dar-lhes as condições para este fim. Muitas são as histórias que relatam sobre as difíceis e precárias condições de inserção e formação profissional das jovens professoras do campo (SCHÜTZ-FOERSTE, FOERSTE e MERLER, 2014, p. )

Cabe a esses profissionais mediar um processo educativo que respeite os saberes locais e as matrizes culturais dessas populações. É importante considerar o tempo do campo para colocá-lo em sintonia com o tempo do conhecimento. Como nos recorda Miguel Arroyo (2009) a escola tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído, entretanto, os currículos das escolas básicas do campo não podem reproduzir o conjunto de saberes da escola da cidade. Não se pode separar o tempo da cultura do tempo de conhecimento.

A Educação do Campo volta-se à formação heterogênea, flexível e participativo.

O ensino da arte precisa promover práticas participativas e dialógicas. Os Arte/Educadores do Campo valorizam as vivências e diálogos, sem perder de vista a luta pelos direitos dos sujeitos por uma vida digna, com respeito e reconhecimento cultural. É necessário, portanto, manter a postura do professor/a crítico reflexivo, que busca um processo de ensino-aprendizagem contextualizado, investigativo, que pense sobre a própria prática, porque esta também é conhecimento.

Como foco das atividades de arte/educação é importante trabalhar as matrizes culturais locais, a arte popular, a produção cultural do sujeito do campo, sem negar, no entanto, o direito a conhecer as demais expressões, produções e ações culturais.

E por fim, adaptando a Proposta Triangular as atividades de arte/ educação do campo temos que pensar: 1) conhecer arte por meio da contextualização tanto de obras universais quanto de produções culturais dos sujeitos do campo, 2) análise e leitura da arte considerando as múltiplas histórias e 3) fazer arte como prática reflexiva.

O professor de artes do campo elabora proposta de ensino nas quais as diferentes linguagens expressivas se relacionem com o contexto local e ao mesmo tempo global. Experiências exitosas de práticas de ensino de artes são relatadas em diferentes estados brasileiros. Destacamos o curso de Especialização Artes no Campo, oferecido pela Universidade Estadual de Santa Catarina, no qual professores produziram com alunos diferentes abordagens da arte em contexto de ensino. Fundamentada em Freire (1977), Nogueira(2016 ) propõe diálogo teatral a partir da integração de diferentes linguagens, com a codificação, enquanto procedimento teórico metodológico, conforme defende.

O processo de descodificação exige que se mova da parte para o todo e retornando para a parte; do concreto para o abstrato e para o concreto de novo, como parte de um fluxo e refluxo constantes. Através desse processo, é possível chegar a uma perspectiva crítica sobre a realidade concreta, anteriormente percebida como densa e impenetrável (NOGUEIRA, 2016, p. 296-297)

Outro exemplo no Estado do Espírito Santo é a Escola de Ensino Fundamental Assentamento União de Conceição da Barra surgida a partir da primeira ocupação do ES, em 1985. Dentre alguns projetos da escola estão: “Projeto Arte com vida” e “Projeto Recriarte” que trabalha com artes plásticas, teatro e música a partir dos saberes/fazeres de sua comunidade.

Neste sentido, cabe uma breve reflexão acerca das mudanças propostas pela Lei 13415/17, que diz em seu Parágrafo 8, que os currículos dos cursos de formação docente deverão ter como referência a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que para Ensino Fundamental, é denominada com linguagem: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, descritas ao longo do texto sempre com as iniciais maiúsculas e para Ensino Médio, que aborda os conteúdos a partir de áreas de conhecimento (Lei 13415/2017), no eixo I- Linguagens e suas tecnologias, que outrora já havia sido pensado sem sucesso.

Frente a estes desafios, continuamos pensando nos tempos contraditórios que

estamos vivendo : como/quanto os cursos de licenciatura precisam estar adaptados onde documentos e orientações vão se produzindo discursos para legitimar o ensino de arte no contexto escolar, assim como diferentes narrativas sobre a docência neste campo.

## NOS CAMINHOS PROPOSITIVOS

No geral somos guiados pela pergunta: Como fazer arte? Mas em oposição a esta tendência, professores de Artes voltam-se crescentemente à pesquisa de sua própria prática, demandando para isso, tempo e recursos. É necessário também aprender a pesquisar, e esse é um aprendizado que deve ocorrer durante toda a vida e aprofundar em experiências coletivas de investigação durante a graduação, com oportunidade de maior qualificação em pesquisas *stricto sensu*, objetivando refletir sobre prática pedagógica, quando docentes.

O professor que produz conhecimento pedagógico desempenha um papel mais significativo entre seus pares, pois exercita a prática reflexiva e dialógica, segundo Freire ( 2001 ) e, assim sendo, pode colaborar efetivamente na reflexão e discussão sobre as questões que envolvem o ensino da arte, segundo Lavelberg (2005). Porém nem sempre isso é possível, pois os cursos de graduação, em sua maioria, ainda não estão estruturados de maneira a provocar a pesquisa, e tampouco as instituições escolares preocupadas em estimular a reflexão.

A formação dos professores em Arte tem um caráter ímpar de lidar com questões de produção, apreciação e reflexão do próprio sujeito, futuro professor e das transposições de suas experiências com Arte para a sala de aula. Além disso, é preciso propiciar ao futuro professor conhecer os sujeitos do processo: as crianças e os jovens estudantes e como eles se relacionam com o meio social e cultural, entender como estabelecem a comunicação e como desenvolvem as linguagens e as expressões, enfim, como aprendem, com a inclusão de disciplinas que abordem as questões relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Por formação continuada entende-se formação educacional (pedagógica), formação cultural (pessoal), formação em congresso, organizações como Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), ANPAP, ANPED , ANDA, ABRACE e ABEM, em Seminários, como Educação do Campo (UFES), Capixaba sobre o Ensino da Artes (UFES) e CONFAEB. Além dos ambientes culturais, segundo Barbosa (2001) “fazer mediação entre o público e a obra é ensinar arte, apresentar objetos artísticos específicos e também educar com arte”. Assim, ensinar a criar requer maturidade e experiência de criação na área em que se ensina; requer generosidade, conhecimento sobre o ensino e sobre aprendizagem, conhecimento em arte e, ainda, desejo e entusiasmo com o desenvolvimento do outro. Ensinar a criar é uma prática nova.

Para Ferraz e Fusari (2001) a formação dos professores de Artes deve ser

consistente e abarcar também os conhecimentos acerca da metodologia do ensino de Artes: é importante que se possa refletir sobre novas metodologias nos cursos de formação inicial e contínua de professores de Arte, discutindo se atendem a tais premissas e sugerindo outras.

Os professores, em sua formação, necessitam de conhecimentos consistentes para transpor suas vivências para a sala de aula. Assim, defendemos uma reformulação curricular nos cursos de graduação que considere a formação do professor de Artes em dois eixos: **Artístico e Didático/Pedagógico**. Na construção desse conjunto de saberes, a experiência e a reflexão crítica sobre a mesma assumem um importante papel na prática docente.

Esses saberes ampliam-se e adquirem novos significados a partir da reflexão sobre a prática, como coloca Paulo Freire (2001) em “Política e Educação “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” ou seja, a experiência por si só não basta, é preciso a reflexão crítica sobre a prática.

A partir dessas análises podemos concluir que a instauração de um ambiente de estudo, pesquisa, trabalho coletivo e troca de experiências contribui positivamente para que o professor aprimore sua prática docente, desempenhando seu papel junto à sociedade de um modo geral e colaborando para a formação de seus alunos.

A exemplo citamos aqui a urgência em reconhecer nos currículos da formação de professores de arte, outros saberes e fazeres, como os das comunidades indígenas de Nova Almeida, São Mateus e Aracruz, Tupinikim e Guarani<sup>1</sup>, assim defendem que a escola deve mobilizar conhecimentos tradicional de sua cultura, sem perder de vista a importância e a necessidade de se adquirirem novos conhecimentos, busca apoio nos anciãos como sujeitos de memória, sábios.

Também escolas quilombolas<sup>2</sup> da região do Sapê, Norte do Espírito Santo, a educação faz frente à importância dos saberes acumulados por estas comunidades. Tal educação visa romper com a neutralidade da escola na construção das identidades valendo-se para isso dos coletivos da educação, um somatório de conhecimentos e habilidades adquiridos mediante a interação plena dos sujeitos legalmente aparada pela Lei 10639/2013, que diz sobre Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

Assim podemos considerar, então, que as diversas possibilidades de formação continuada, incluindo os cursos de formação continuada, pós graduação, graduação e encontros de reflexão sobre a prática, possibilitam e provocam reflexões sobre a prática docente. Pensar em reformulações curriculares nas licenciaturas, e também na realização de cursos de formação continuada para os professores que já estão atuando na docência não é um processo de mudança simples, pois envolve a reconstrução

1 A Lei 10721/01 o Plano Nacional de Educação incorporou a educação indígena ao sistema oficial: uma educação diferenciada, intercultural e bilingue com e para os povos indígenas Tupinikim e Guarani. Tal projeto passa pela formação de educadores indígenas e a EJA nas aldeias.

2 Constitui-se quilombola um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica que passam por inúmeros processos de transformações culturais como formas de adaptação resultante da caminha histórica, mas se mantém, se fortalecem e redimensionam as suas redes de solidariedade.



do conhecimento sobre a prática pedagógica, considerando as características da sociedade tecnológica, marcada pela rapidez na produção, circulação e abrangência de informações e da comunicação.

O curso Especialização na Pedagogia da Terra, da Universidade Federal do Espírito Santo acompanhou o processo docente a partir da escrita do memorial da prática pedagógica, com as narrativas e diálogos de professores, apresentados em livro intitulado *Cartas de Professores do Campo*, (CALIARI, FOERSTE E MOREIRA, 2013). O livro constitui-se uma coletânea de cartas escrita por professores do curso de Especialização Lato-Sensu -Educação do Campo: interculturalidade e campesinato em processos educativos (2009) – UFES. Nele são endereçadas cartas ao senhor Antônio Cicero de Souza (S. Ciço) sujeito das interlocuções do Professor Dr. Carlos Rodrigues Brandão, como o objetivo de defender a escola campesina e explorar o gênero textual carta. Este projeto visava reafirmar a importância dos conhecimentos elaborados pelos povos do campo e sua aplicação na geração de novos conhecimentos com a formação docente fundada na pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2011). A arte e literatura constituíram fundamentos importantes na discussão e nas práticas propostas nessa formação continuada de professores do campo. Além do tema da formação docente o projeto fomentou estudos sobre memórias e promoveu a expressão gráfica, plástica, gestual e sonora acompanhada de pesquisas (SCHÜTZ-FOERSTE, VASCONCELLOS, KONTOPODIS e FOERSTE, 2015)

## CONSIDERAÇÕES

Enquanto atravessamos o pantanal, refletimos no sentido de compreendermos quando organizamos narrativamente nossas vivências em um determinado tempo, produzimos nossas subjetividades, e contando nossas próprias histórias, damos ao que nos acontece, e nós próprios uma identidade no tempo.

Nos estudos sobre a formação docente, com ênfase sobre a figura do professor, a investigação educativa passou a interessar-se pelas autobiografias e narrativas, a partir do momento em que estudos perceberam a dimensão pessoal como um fator importante na maneira como os professores constroem e desenvolvem seu trabalho. O conhecimento do professor possui um caráter biográfico, produto da interação entre sujeito e contexto no decorrer do tempo. E para compreender como acontece a produção da subjetividade docente, a partir do que o professor pensa, sente e de como atua, é preciso dar lugar a essa dimensão pessoal que estabelece agenciamentos entre as vivências atuais e do passado, que acabam por dar outros sentidos a sua atuação como docente.

Nosso posicionamento enquanto docente também não se dá de forma inocente, pois, dentro das possibilidades que temos, fazemos escolhas, selecionamos o que levar, ou não, para o contexto da sala de aula, e todas essas relações acabam definindo

o que deve, ou não, ser ensinado/aprendido, amparados por questões legais, ou não.

A LDB, os PCNs e Diretrizes Curriculares são documentos oficiais, produtos de seus tempos históricos. Este também incorporam, em maior ou menor espaço, as lutas dos profissionais da educação e especificamente das artes, que se mobilizaram por diferentes formas de participação, reivindicando compromissos do Estado neste processo na implementação do ensino de Arte nas escolas, nos diversos contextos e nos diferentes segmentos do processo de escolarização dos cidadãos.

Muitas são as dificuldades enfrentadas quando falamos especificamente em docência em artes visuais, desde ao reduzido número de aulas até a falta de material e diante do exposto, nos perguntamos como são construídas as subjetividades dos professores de artes visuais, quais as formas de desejo, de ação, de relação e criação de estratégias para a docência no contexto escolar? Reconhecemos que o processo de constituir-se docente se dá desde as experiências que temos na escola enquanto educandos até nossa atuação enquanto professores frente aos estudantes.

No início do século XXI é uma urgência pensarmos o professor como um coletivo, de procurarmos compreender a formação de professores dentro da profissão, tendo como base os próprios professores. A partir dessas reflexões, compreendemos que a docência em artes visuais é construída a partir dessas inúmeras relações sociais que são estabelecidas no decorrer dessas vivências e que há inúmeras possibilidades de ser docente” que são produzidas a partir desses agenciamentos.

Assim, constituir-nos arte educadores do campo, nos faz mais ainda impregnados de uma construção do saber coletivo, pautado nas heterogeneidades, na equidade e no respeito às diferentes comunidades envolvidas.

## REFERÊNCIAS

ARROYO Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salte; Molina, Monica Castagna: **Por uma educação do campo**. 3ª ed. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2001.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Corte, 2002.

CALIARI, Rogério; FOERSTE, Erineu; MOREIRA, Rachel (Org). **Cartas de professores do campo**. Vitória: EDUFES, 2013.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria Felismina de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FOERSTE, Erineu. Pedagogia da Terra: um estudo sobre a formação superior de professores do MST. ANPED, GT, **Formação de professores** 08, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t084.pdf>.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação.: ensaios /Paulo Freire – 5 ed.* São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa época; v.23)

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

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2008

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar, 2016* Brasília: MEC, 2016. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acessado em agosto 2017.

MARTINS, Mirian Celeste e PICOSQUE, Gisa, GUERRA, Maria Teresa. **Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer a arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste e PICOSQUE, Gisa, GUERRA, Maria Teresa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008

NOGUEIRA M. P. , **Um diálogo Teatral com Escolas de Assentamento.** In.:NOGUEIRA, M. P. e FRANZONI T. M.org) *Arte no campo: perspectivas políticas e desafios.* 1ed.. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

PILLAR, Analice (org). **A educação do olhar.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

READ, Hebert. **A Educação Pela Arte - Col. Mundo da Arte - 2ª Ed.** São Paulo: Martins Fontes: 2013

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu; MERLER, Alberto. **Memórias e imagens da formação do professor do campo no Brasil.** Los recuerdos y las imágenes de la formación de los profesores en el Brasil rural. In: Revista *Visioni LatinoAmericane*, 2014 no. 11 p. 7-22. Issn 2035-6633.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit, VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de, KONTOPODIS, Michalis, FOERSTE, Erineu, *Sem Terrinha: mediações na formação identitária da criança do Movimento Sem Terra.* In: FOERSTE, Erineu [et al.]. **Educação do Campo e Infâncias.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

## QUANDO SAÍMOS DA INSTITUIÇÃO, ESTAMOS SÓS! TENSÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS.

**Leda Maria de Barros Guimarães**

Universidade Federal de Goiás, Faculdade de  
Artes Visuais.  
Goiânia-Goiás

**RESUMO:** Neste texto procuro refletir percepções de professores de artes visuais egressos das Licenciaturas em Artes Visuais da FAV/UFG sobre a relação Universidade x campo de atuação docente, a saber, a escola. Como professora, empenhada na luta pela expansão da formação docente inicial e continuada nessa área, tenho vivido conflitos que apontam para as incertezas dessa relação sabendo que geralmente os caminhos acadêmicos se distanciam dos contextos docentes de nossos egressos. Este texto é um esforço de escuta, de perscrutar experiências e percepções daqueles que, de uma forma ou de outra, tem a “marca” da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás em suas atuações como professores de artes visuais na Educação Básica do Estado de Goiás. Por meio de uma questão deflagrada enviada para egressos de nossas diferentes Licenciaturas procurei ver como estes professores percebiam a relação tensões e diálogos entre a instituição de formação e a escola, campo de trabalho. As respostas revelaram percalços na formação

e processos de reconhecimento como arte educadores no enfrentamento com a realidade docente depois da conclusão do curso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Tensões e diálogos; Universidade e escola; Artes visuais.

**ABSTRACT:** In this text I seek to reflect on the formation of visual arts teachers, addressing tensions between higher education and basic education, highlighting art school teacher’s perceptions after leaving university and engaging their professional life’s. As a professor who works with visual art teacher’s preparation I have lived conflicts related to the uncertainties of this relationship and often academic paths become far way to the context of the practice of our former students. The content of the responses indicates distancing tensions and the ability and the desire for dialogue between school and university. They revealed mishaps in training and recognition processes as art educators in coping with the teaching reality after the completion of the course. Governed by a cooperation agreement, the mandatory internship experiences during the training shall introduce areas of tension between the two bodies.

**KEYWORDS:** Teacher training, Tensions and dialogues, University and Schools, Visual Arts

## 1 | INTRODUÇÃO

A Faculdade de Artes Visuais -FAV (antigo Instituto de Artes) da Universidade Federal de Goiás-UFG completará em novembro de 2018 quarenta e três anos de existência. Nesse tempo de mais de quatro décadas a formação de professores para o ensino de artes começa com os antigos cursos de Desenho e Plástica, que vão de 1974 a 1977. Mais tarde, temos a Licenciatura em Desenho e Plástica, de 1981 a 1983. Nas décadas de 80 e 90, tivemos a licenciatura em Educação Artística. Em 1996, o curso de Bacharelado em Artes Plásticas faz a transição para as Artes Visuais e o curso de Licenciatura acompanha essa mudança quatro anos mais tarde, em 2000. Essa reforma é crucial não apenas pela troca de nomenclatura, mas porque insere no currículo a questão da pesquisa, do Trabalho de Conclusão de Curso -TCC e amplia as horas de estágio para 400, distribuindo-as processualmente a partir do quarto período do curso.

Além dessas sucessivas propostas curriculares, a partir de 2007 a Faculdade de Artes Visuais passa a ofertar cursos de Licenciatura na modalidade a distância (na verdade, semipresencial, uma vez que temos os encontros presenciais) inserindo-se nas políticas públicas de expansão do ensino superior por meio de projetos do então Governo Federal em parcerias com as Instituições de Ensino Superior. Foram ofertados cursos de formação de professores em artes visuais nos programas Pro Licenciatura, Universidade Aberta do Brasil e PARFOR. Entre descompassos e movimentos de re/compor/passos, uma história de formação de professores tem sido feita e até 2014 a UFG era a única instância que formava professores para o campo das artes visuais. O Instituto Federal de Goiás -IFG - abriu nesse ano o curso de Licenciatura em Artes Visuais no campus da Cidade de Goiás-Go, antiga capital do Estado que fica a 200 km de Goiânia.

Feita essa contextualização do cenário de formação inicial das Licenciaturas na Faculdade de Artes Visuais da UFG, retomo a problematização pretendida neste texto, que tem como foco mapear de que forma egressos desses diferentes cursos que hoje atuam como docentes nas redes de educação pública percebem a relação universidade e escola, procurando identificar pontos de tensões e de diálogo entre a formação construída na universidade e a prática docente nas escolas.

Por um lado, essa formação passa pela construção de saberes artísticos teóricos, práticos e pedagógicos, históricos e epistemológicos sobre arte e seu ensino. Passa pela entrada dos ainda estudantes universitários nas escolas (e em outros espaços educativos). Considerando esses aspectos formativos como egressos de nossos cursos se percebem quando ingressam na vida profissional?

Com essas inquietações borbulhando, em outubro de 2016 lancei a seguinte provocação para um grupo de ex-alunos da FAV: considerando a sua formação como arte educador (a) e o contexto no qual trabalha (ou já trabalhou) gostaríamos da sua

colaboração respondendo a seguinte questão: que possíveis “tensões” e/ou espaços de diálogos podemos identificar na relação Universidade e Escola? Foi pedido que os professores levassem em conta sua experiência docente (educação infantil, fundamental ou ensino médio, EJA, outros), se já foi estagiário ou se já recebeu estagiários da FAV nas suas salas de aula. (Mensagem enviada por e-mail em 12 de outubro de 2016)

Este pedido de colaboração foi enviado para aproximadamente trinta professores da minha lista pessoal de contatos e para a lista de e-mails dos ex-alunos dos cursos das Licenciaturas na modalidade EAD. Reforcei o pedido também pelo chat do *facebook* fato esse que surtiu um efeito mais imediato. Como resultado recebi dezenove colaborações. É com o material dessas respostas que as reflexões desse texto foram tecidas. No ato da tessitura, tentei identificar pontos em comum e pontos divergentes nas falas de cada professor (a) considerando as especificidades de suas experiências.

Podemos pensar a formação de professores como um “contrato de promessa”, que é um tipo de contrato em que os contraentes prometem fazer um contrato definitivo ao longo de um processo e chegar a um objetivo, no caso, a formação anunciada. Nesse tipo de contrato, existem acordos, combinações e ajustes para a execução de um projeto sob determinadas condições. Mas, esse contrato não pressupõe uma relação idílica entre as duas instâncias. Assim, depois de formados (contrato cumprido) a atuação desses profissionais egressos da Universidade pode ou não guardar vínculos com sua formação inicial. A promessa contida no contrato é rompida tão logo se receba o diploma ou ainda há expectativas a serem negociadas na vida pós universidade?

## 2 | A ESCOLA E A UNIVERSIDADE SITUAM-SE EM UNIVERSOS PARALELOS

Dos dezenove professores da educação básica que responderam à questão proposta, duas são licenciadas em Educação Artística, Ires Carvelo Costa (ano de conclusão de curso 1998) e Estela Lago (ano de conclusão de curso 2001) pelo antigo Instituto de Artes da UFG. Nove são licenciadas em Artes Visuais pelo curso presencial da FAV/UFG: Henrique Lima (ano de conclusão 2002), Edina Nagoshi, Ângela Lima, Angélica Oliveira, Cristiane Alves, Haydee Sampaio (ano de conclusão 2003), Maria de Fátima França Rosa (ano de conclusão 2006), Santiago Lemes (ano de conclusão 2007), Sthephane Godoi e Mirna Araquiri (ano de conclusão 2014). Seis professoras são licenciadas em Artes Visuais na modalidade EAD nos cursos ofertados pela FAV/UFG: Abigail Rosa, Denise Campos, Sonia Aparecida da Silva, Janete Teixeira, Maria de Fátima Lopes e Ires Carvelo Costa (ano de conclusão, 2012). Esta última já tinha a formação em Educação Artística. Lilian Goulart não fez a licenciatura e sim o Bacharelado em Artes Visuais também pela FAV/UFG, como atua como professora,

resolvi que o fato de não ter a licenciatura não seria um impedimento para responder à pergunta deflagradora desse trabalho. Dessas dezenove colaboradoras, seis atuaram como tutoras nas nossas Licenciaturas na modalidade a distância: Lilian Goulart, Estela Lago, Edina Nagoshi, Sthephane Godoi, Maria de Fátima França Rosa e Maria de Fátima Lopes. Considerando o ano de conclusão de nossos interlocutores, temos um período de uma década e meia: 1998, 2002, 2003, 2007, 2012, 2014. Desenhos curriculares que vão da educação artística à questões da cultura visual presentes na atual proposta curricular dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da UFG.

Lendo as reflexões dos professores da educação básica, consegui mapear 1) Tensões referentes a distanciamento, 2) tensões referentes à forma de como arte é vista na escola, 3) tensões de auto percepção no processo de formação como arte educadores e 4) tensões referentes a ser estagiário e depois receber estagiários. Além das tensões, as falas também trouxeram sugestões para uma maior aproximação entre universidade e escola.

As primeiras tensões aparecem em quase todos os depoimentos. Nos fazem perceber uma distância física e conceitual, em um estado de invisibilidade da escola em relação a universidade como podemos ler nas seguintes falas: “(...) a Universidade parece estar distante da realidade na qual estou atuando (...)” (Ires Carvelo Costa, 2016); “A escola e a universidade situam-se em universos paralelos” (Haydee Sampaio, 2016); “Escola” e “Universidade” como mundos completamente diferentes no que se refere a formação de professores” (Sthephane Godoi, 2016); “Durante meu período como arte educadora tenho percebido que os diálogos com a FAV são cortados e só existem burocraticamente restritos aos papéis e não alcançam a escola” (Estela Lago, 2016).

Essas falas podem indicar a já bastante discutida verticalização do ensino superior em relação a educação básica. Em uma concepção colonialista, a primeira gera conhecimento e na segunda se aplica o conhecimento gerado. Mas, as falas também apontam para um distanciamento que diz respeito ao conflito entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na escola. Janete Cortez é mais específica e localiza a inexistência de diálogos entre a Faculdade de Artes Visuais e a escola especificamente no período do 1º. ao 5º. período do ensino fundamental, onde qual segundo ela “nessa fase os professores se sentem despreparados sem repertório teórico para auxiliá-los.” (Janete Cortez, 2016). Para a professora Haydee Sampaio a universidade ainda consegue dialogar com a educação formal escola nos níveis fundamental médio e principalmente no fundamental da escola pública, no entanto ressalta que:

O professor de arte licenciado em artes visuais em boa parte não sabe como estabelecer diálogos entre o que é ensinado na academia com os saberes apresentados pela escola. Algumas vezes o conhecimento produzido na universidade não faz sentido, e os saberes vindo da escola não sabemos como valorizar. De forma que se trafega em uma via de duas mãos onde o conhecimento

da escola e da universidade e da escola raramente se cruzam (Haydee Sampaio, 2016)

Essa também é a percepção da professora Angélica Oliveira, quando fala da lacuna entre os saberes da FAV e os saberes dos professores de Arte na escola:

(...) não conseguimos muitas vezes acompanhar o processo de evolução do ensino de Artes Visuais, enquanto estamos ensinando e aprendendo com os nossos estudantes na escola sobre por exemplo arte moderna, a Faculdade está ativa no debate sobre a possibilidade de proposta pedagógica acerca da contemporaneidade”. (Angélica Oliveira, 2016)

Nesse ponto, Angélica adensa um pouco mais a especificidade do conflito, nesse caso, o confronto entre os conteúdos da arte moderna na escola e as pesquisas sobre a contemporaneidade da arte e seu ensino na universidade. Além desses conflitos a professora aponta ainda que os professores de artes enfrentam na escola o “embate e debate com coordenadores e representantes da Secretaria Municipal de Educação -SME, que sendo leigos na área de arte, muitas vezes cerceiam o nosso trabalho, com questionamentos incessantes sobre certos conteúdo e metodologias”. (Angélica Oliveira, 2016). O depoimento da professora Angélica adiciona um importante ponto de tensão que é a questão entre arte moderna e contemporânea, velho fantasma que ronda nosso campo de atuação.

### **3 | EU NÃO SABIA O QUE ERA UMA SALA DE AULA!**

Outra tensão revelada nos depoimentos é a relação entre os estagiários e estagiárias dos cursos de artes visuais e os profissionais que encontram na escola ministrando as aulas de artes. Podemos pensar que essa tensão é feita só de conflitos, mas o depoimento de Abigail Rosa, egressa da Licenciatura em Artes Visuais (2010) na modalidade a distância revela que nem sempre é assim:

Durante minha graduação realizei além do estágio obrigatório o estágio não obrigatório, em escolas da rede pública de ensino. Em ambas as experiências notei que os professores atuantes nas salas estagiadas não tinham formação na área. No Estágio Obrigatório a professora era formada em História, essa me fez vários questionamentos sobre meu curso na época, por vezes sua fala era de notável surpresa, acredito que por dois motivos principais, o primeiro pelo fato do curso ser à distância e o segundo por ser de Arte, que ela destacou em uma fala: “Nunca conheci um professor formado em Artes”. (Abigail Rosa, 15 de outubro de 2016 22:44)

Vemos que as condições “ideais” para o cumprimento do Estágio Supervisionado Obrigatório nem sempre podem ser atendidos em realidades tão diversas nesse país. Abigail no ano de 2010 enfrentou essa realidade de não ter professores de artes visuais regendo as disciplinas, e isso fez com que tivesse de assumir o protagonismo da profissional com a formação específica tanto no Estágio Obrigatório quanto no não obrigatório, e demonstra que tinha plena consciência dessa necessidade.



Seja nos resultados positivos que obtive com uma proposta bastante inovadora para época (uso do MSN e e-mail na realização e avaliação de atividades), como nas dificuldades enfrentadas em relação ao professor regente na disciplina de Arte. Nessa proposta pude experimentar algumas das metodologias apresentadas durante a graduação, além de práticas vivenciadas nas aulas presenciais e ambiente virtual, propondo assim uma experiência inovadora tanto para mim quanto aos estudantes. Se eu tivesse que destacar uma relação de tensão e também um espaço de diálogo entre escola e Universidade, com certeza destacaria as experiências vividas no meu Estágio Não Obrigatório, minha alegria em “entrar” em uma sala de aula em que o professor vivesse as mesmas angústias que eu vivia no curso de graduação, e logo em seguida a decepção de ser mal recebida por esse profissional, e logo em seguida a alegria de colher os resultados positivos da minha proposta. (Abigail Rosa, 15 de outubro de 2016 22:44)

Sobre o processo de estágio na sua formação a professora Sthephane Godoi relata que durante os quatro anos de graduação teve uma grande dificuldade em se ver como professora. Lembra que sempre foi muito apaixonada pelo fazer e pela reflexão artística e que a licenciatura era o que mais se aproximava do seu interesse. O depoimento de Sthephane combina uma recordação positiva das “práticas artísticas” que, segundo ela, foram enriquecedoras, com a recordação da angústia do momento em que teve que usar essa aprendizagem na escola. Ela afirma \_ “eu não sabia o que era uma sala de aula”! O Estágio foi então o seu primeiro contato com uma escola. \_ “Queria sair correndo! [...] Não me disseram que tinham tantos gritos! [...] Os alunos não escutam! [...] Toda escola pública é assim? [...] As professoras estão todas completamente abatidas! [...] Porque só vejo ‘professoras’?”

Apesar dessa avaliação positiva do seu processo de aprendizagem, ela diz ter sentido falta de um diálogo direto entre universidade e escola e faz importantes questões para o processo de formação: “Quem é o professor de artes? O que é a sala de aula? Como é a realidade educacional/pedagógica no século XXI? Quais são as possibilidades de mudança? Como posso contribuir para esse quadro? Eu posso contribuir?” As questões levantadas por Sthephane são importantes para a construção de uma formação docente questionadora, que indaga sobre a realidade da escola e que também se indaga.

Já a professora Ângela Lima chama atenção para a necessidade de se pensar na formação docente em artes visuais em outros espaços além da educação formal. Ela ressalta que, quando estudante, foi estagiária em vários contextos: em escola particular e pública, em escola de ensino formal e não formal. Ângela pondera:

Atualmente trabalhando em um espaço de aprendizagem não formal, uma associação de artesãos de economia solidária percebo que existem inúmeros espaços de diálogos onde o estagiário poderia atuar e experimentar e no momento em que estamos no estágio na Faculdade não fazemos essas conexões. Mesmo com o professor da disciplina orientando, percebo hoje com muito mais clareza esses espaços e as diversas possibilidades neles existentes. Minha conclusão é que a experiência nos traz um *feeling* que só pode ser construído nessa vivência diária do ensino aprendizagem, o despertar para esse saber é processual e contínuo. (Ângela Lima, depoimento 14 de outubro de 2016 14:54).

Carvalho (2008) tem investigado o ensino de artes em situações de caráter social

tais como as ONGs. Uma das suas questões é se os professores em formação nos cursos universitários estão sendo preparados para lidar com a elaboração de projetos, e que tipo formação seria mais adequada para lidar com os contextos não formais? Para a pesquisadora o ensino de artes em ONGs - e aqui por extensão mencionamos em demais espaços de educação não formal - se diferencia da educação formal, proporcionada pelas escolas pública ou particulares. A universidade tem estado atenta a esses espaços? Posso responder que, na FAV-UFG, nossas Licenciaturas tem uma disciplina de Estágio Curricular Obrigatório que procura a interação com espaços não formais, mas, a carência de formação de arte educadores para esses espaços é uma realidade, como discute Carvalho e como foi apontada pelas professoras Haydee Sampaio e Ângela Lima. Podemos questionar que a existência de uma disciplina de Estágio voltada para espaços não formais talvez não seja o suficiente, dado que, de acordo com as pesquisas de Carvalho é a concepção de ensino, e quiçá até mesmo de arte, que precisa ser discutida e vivenciada.

Em relação às experiências de estágio, a professora Edina Nagoshi faz uma reflexão na qual se coloca no passado e no presente lembrando de quando foi estagiária e de quando recebeu estagiários. Aponta deslocamentos na percepção crítica inicial do “ser bom professor ou boa professora”.

Já fui estagiária nas escolas públicas de Londrina – UEL e, posteriormente recebi estagiários da FAV/UFG enquanto professora de educação fundamental na 6ª série em Goiânia. Nestes momentos de observação das aulas, havia grande expectativas dos estagiários sobre o que era ser professor, como era a interação dos estudantes com o professor e com o conteúdo. Nestes momentos me lembrava de quando eu também observava os professores, achando sempre que minhas aulas seriam diferentes pois eu vinha de uma formação mais atualizada, mais contemporânea, mais de mediação... e que o professor observado estava defasado tanto na forma de ministrar as aulas, como também na escolha dos conteúdos. (Edina Nagoshi, depoimento outubro de 2016)

Esse movimento duplo que Edina faz é precioso para um processo de autocrítica e auto percepção das nossas *professoralidades*. O que não queríamos ser enquanto estudantes em processo de formação quando observávamos os professores em exercício nas escolas que recebiam os estagiários? Qual a medida de ajuste entre o passado e o tempo presente? Conseguimos não ser “defasados” e sermos mais mediadores de acordo com questões mais contemporâneas para o ensino de arte? Sobre essa condição do exercício de mediação, Coutinho (2010) apresenta a seguinte reflexão:

Ao estudar os fundamentos da arte/educação contemporânea como mediação cultural vejo a possibilidade de ampliação do espaço de atuação do arte/educador como mediador para além do ensino formal como um espaço de enfrentamento das concepções de arte, cultura e educação que permeiam o campo de ação. Hoje as experiências de educação através e para as artes desenvolvidas em museus, instituições culturais e sociais abrem possibilidades de experimentações e arejam o recalcitrante terreno do ensino de arte das escolas de educação básica. São nestes espaços que atualmente no Brasil muitos educadores do ensino formal estão buscando atualizações e aproximações com o debate contemporâneo no campo das artes. (Coutinho, 2010: 2422)

Penso que o depoimento de Edina dialoga com as ponderações de Coutinho. As escolhas exigem muita consciência e responsabilidade e que isso gera muitos impasses uma vez que “dificilmente os estudantes apontam o que precisam estudar e o quanto querem aprofundar”. No trecho a seguir, Edina nos dá um exemplo de quão “recalcitrante” pode ser o ensino formal diante de tantas “orientações” pedagógicas, considerando ainda a necessidade de muitos professores atuarem com uma disparidade de propostas curriculares:

Confesso que me sinto muito pressionada nestes momentos pois, atualmente como professora do ensino médio de escola pública do DF, tenho como cartilha os conteúdos do Programa de Avaliação Seriada - PAS da UNB. Entretanto tenho o “currículo em movimento” que a SEDF coloca como prioridade e tenho também os conteúdos do ENEM/vestibular. Em vista de tudo isto, estudei um conteúdo que também foi organizado e planejado pelos meus professores. Este conteúdo está em consonância com as minhas necessidades para lidar com as demandas dos estudantes do ensino médio? E com os do EJA que também ministrei aulas por alguns anos, onde tive que rever meus próprios conceitos sobre arte educação? (Edina Nagoshi, 18 de outubro de 2016, 20:54)

Edina, egressa da FAV em 2003, atuou muito tempo como tutora das disciplinas de Estágio nos cursos EAD e é professora da Rede Estadual de Educação de Goiás e do Distrito Federal. Ela não mencionou, mas também fez parte da equipe de professores do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, espaço de formação continuada vinculado à Secretaria de Educação do Estado de Goiás que tem como foco a qualificação dos arte-educadores da rede estadual de ensino, por meio de ações formativas tais como “cursos, oficinas, seminários, assessoria pedagógica, grupos de estudos e orientação curricular. (...) por meio da produção de material de apoio pedagógico (...) busca auxiliar os professores nos planejamentos e no desenvolvimento de projetos e planos de curso, de acordo com as orientações curriculares vigentes”. (PPP Ciranda da Arte, 2012, p.5)

Ou seja, considerando a diversidade de contextos de atuação dessa professora, podemos imaginar o que enfrentou e que ainda enfrenta. No entanto, os enfrentamentos trazem o valor da experiência e Edina ressalta que foi “no dia a dia, errando muito, dando cabeçada, querendo muitas vezes desistir, que fui descobrindo outras maneiras e fui tentando criar minhas próprias “receitas” de como conseguir os melhores resultados possíveis. Antes que alguém estranhe a palavra receita, ela adverte:

Receita padrão não existe, sei disto, pois, o público é muito diferente e isto ficou mais evidente quando atuei no ensino fundamental anos finais e nos cursos de graduação. Foi só na experiência do dia a dia, de adotar uma postura mais flexível, disposta a mudanças é que fui melhorando. Então o meu olhar sobre a professora defasada, já não era mais nesta perspectiva, mas sobre mim mesma, do quanto eu poderia promover de transformação e de conhecimento por meio de minhas aulas. (Edina Nagoshi, 18 de outubro de 2016 20:54)

Creio que seja importante enfatizar a revisão que Edina faz sobre a ideia de defasagem e, ao mesmo tempo, de empoderamento de sua ação docente diante da necessidade de aprender a lidar com diferentes realidades. Acredita na experiência

de Estágio como canal de comunicação entre universidade escola, com um trabalho de campo mais cuidadoso e com *feedbacks* que sirvam como atualização do professor formador na universidade, ou seja, nas suas palavras, “um processo de retroalimentação contínua que teria ganhos para as três esferas: escola, universidade, estagiário” (Edina Nagoshi, 18 de outubro de 2016 20:54)

Já o professor Santiago Lemes, reconhece a existência do diálogo entre Universidade e Escola em apenas duas situações: em projetos de extensão e nos estágios, ressaltando que “na primeira, nem sempre os projetos são dialogados com os professores e a escola”. Ou seja, o mais comum é que a escola receba projetos de extensão elaborados por professores e/ou estudantes universitários sem um diálogo prévio e colaborativo com os atores das escolas. É necessário indagar: como um determinado projeto pode colaborar para uma determinada realidade escolar que desconhece? Essa pergunta pede procedimentos cartográficos de imersão na cultura escolar e acima de tudo, demanda ações colaborativas para que “a universidade” não chegue com projetos prontos que supostamente irão salvar a “escola”. Isso, os formuladores de políticas educacionais já o fazem nos seus gabinetes. Em relação ao estágio, o professor Santiago reconhece que este é um dos momentos mais importantes na graduação uma vez que é quando “o discente estará analisando seu campo de trabalho e traçando planejamentos para o futuro”. No entanto, de acordo com sua prática, ele aponta conflitos dos procedimentos que os estagiários da universidade têm em relação à escola como, por exemplo, a falta de compromisso dos estagiários com as questões “de horários de entrada/saída; diálogo com o professor responsável da turma (em muitos casos o estagiário só quer ficar na aula e sair correndo para o trabalho ou voltar para a faculdade), falta de planejamento junto com o professor.” (Santiago Lemes, outubro de 2016).

O professor Santiago, que tem experiência em uma diversidade de contextos escolares da rede estadual de educação não se atém aos conflitos de projetos e dos estágios. Ele enfatiza que “a escola carece de projetos, não apenas nos horários regulares da aula, mas também no contra turno (principalmente as escolas de tempo integral), dinâmicas que envolvam os estudantes e a comunidade” e que, para que isso aconteça, “é necessário comprometimento e dedicação da universidade, ampliando diálogos entre professores universitários, estagiários, corpo escolar, estudantes e comunidade”. (Santiago Lemes, outubro de 2016)

Falar sobre projetos para contra turno, sobre escolas de tempo integral e sobre a necessidade de diálogo com a comunidade, gera uma reflexão de como o ensino de arte tem sido trabalhado, muitas vezes sem a atuação de professores formados nas áreas específicas de artes visuais, música, teatro ou dança. Esse é outro ponto de tensão que poderíamos enfatizar dentre os já mencionados pelo professor Santiago. Na Escola de tempo integral, no chamado contra turno, bem como em projetos tais como o +cultura, a arte parece ocupar um papel relevante. Os documentos mostram que a ideia de escola de tempo integral tem suas bases históricas nas ideias de Anísio

Teixeira e Darcy Ribeiro, nas experiências da Escola Parque e dos Centros Integrados de Educação Pública. É também marcada por uma abordagem contemporânea, que promove a presença de diferentes setores sociais na educação pública como, por exemplo, os projetos de cidade educadora e de proteção integral. (SILVA, 2016, p. 3). Nesses projetos a arte tem uma função preponderante ao cumprir a tarefa da formação cultural cidadã. No entanto, a tensão contínua sobre a arte ser ou não ser necessária na escola paira nos depoimentos dos professores e professoras que colaboraram com suas reflexões sobre as relações entre universidade e escola.

O exercício de escuta da percepção de suas práticas, contextos e cotidianos, nos leva a pensar em uma das características do professor reflexivo, que é a de aceitar fazer parte do problema (ALVES, 1992). A reflexão sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições, com as orientações didáticas, assim como o desafio de refletir possibilidades de superar limites (diversos) e encontrar meios de uma construção de uma autonomia docente no campo da arte.

#### **4 | O QUE A ESCOLA ESPERA DO PROFESSOR DE ARTE?**

Uma das tensões que apareceram nos depoimentos diz respeito ao lugar de suspeição do ensino da arte na escola. A suspeição de área não produtiva de conhecimento coloca a arte em permanente conflito como mencionado por Maria de Fátima França Rosa que argumenta: “os profissionais que têm formação em outras áreas do conhecimento, desconhecem ou não aceitam as propostas de ensino e aprendizagem do arte educador nesses espaços educativos”. Para Maria de Fátima, que trabalhou com o ensino de gravura e de várias outras disciplinas,

Novas formas de ensinar e aprender, “mexem” com a estrutura local desses espaços, e alguns profissionais por comodidade, desânimo ou por falta de expectativa em sua profissão não são adeptos a mudanças, ou preferem uma educação nos padrões tradicionais, talvez até no mesmo “molde” que ele recebeu. Os espaços de diálogos são possíveis nas mudanças das posturas que são estabelecidas como regras no meio em que vivemos. Requerem um desprendimento de conceitos/pré-conceitos, que na maior parte das vezes nos são impostos e aceitos mecanicamente, sem que exista uma reflexão sobre o fato de o adotarmos como prática em nossa vida profissional. Uma educação que fortalece a diversidade cultural só pode ser democrática, se os cidadãos buscarem questionar os valores que são impostos e os preconceitos existentes no meio em que vivem. Um grupo que luta pelos mesmos objetivos tem uma ideologia que permite aos membros se organizarem em uma estrutura e realizarem as ações e projetos propostos. (Maria de Fátima França Rosa, outubro 2016).

Mirna Anaquiri é uma jovem professora de descendência indígena licenciada em artes visuais em 2014 e hoje doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. Mirna tem experiência no ensino fundamental, ensino médio e EJA. Segundo ela, começou a carreira docente ainda no segundo ano da faculdade. Para ela, essa experiência profissional foi muito importante, “pois fez muito sentido

relacionar o que estudava durante a faculdade e o trabalho de campo”. Mirna coloca uma importante questão como foco de tensão entre a universidade e a escola: o que a escola (gestão) espera do professor de arte? Isso implica na concepção que os gestores têm sobre ensino de arte:

(...) existe uma forte ideia de que aula de artes é aula de desenho, desconstruir isso leva bastante tempo (risos). Na faculdade de artes temos disciplinas como esculturas, o principal material que utilizei foi a argila, sendo inviável esse material na escola, raramente tem dinheiro para esse tipo de material. Na faculdade de artes temos salas específicas para desenho, escultura, exposição, na escola o espaço físico é muito limitado. (Mirna Anaquiri, 2016)

A concepção de aula de artes como aula de desenho tem suas bases na história do ensino de arte no Brasil. Para Barbosa (2015), o ensino da Arte e do Design no Brasil tem uma história comum até a década de 1950, irmanada pela designação “ensino do desenho”. Barbosa afirma que história do ensino de desenho está marcada pela dependência cultural. (p.39). Esta história tem vários momentos, desde o desenho para formar mão de obra para o trabalho industrial, o ensino de desenho geométrico na educação profissionalizante ao desenho de observação mais afeito ao desenho artístico, etc. Os primeiros cursos de licenciatura do então Instituto de Artes da UFG eram fortemente baseados nas disciplinas de desenho geométrico. Mesmo a disciplina de prática pedagógica era “Estágio Supervisionado em Desenho” que, mais tarde, com a mudança para o currículo da Educação Artística, se transforma em “Didática e Prática do Ensino de Arte”, um nome mais genérico para atender as habilitações em artes plásticas, música e desenho. (Guimarães et all, 2003, p. 84-85)

O desenho continua sendo um dos desejos de “aquisição de uma competência artística” na cultura juvenil em forma de animes, quadrinhos, games etc. Mas, o depoimento de Mirna nos faz pensar em conflitos de natureza conceitual, estrutural e curricular. Quando Mirna diz na Faculdade existe espaço para a aprendizagem de escultura (além de outras oficinas, como a de gravura, salas com pranchetas para desenho), pensamos de imediato na ausência de espaços específicos para as aulas de arte (todas as áreas de expressão) nas escolas. Daí a necessidade de improvisar (o que nem sempre dá certo) e não é à toa que Mirna foi chamada de “abusada” ao tentar fazer a sua aula no pátio da escola. Já o conflito de concepção curricular aparece na fala de Mirna quando ela se refere ao uso que aprendeu a fazer do audiovisual na sala de aula, trabalhando com filmes que os próprios alunos traziam do cotidiano deles, mas que a escola via essas ações como perda de tempo. A proposta curricular na qual Mirna teve a sua formação já trabalha com uma concepção de artes expandida e investe nas tecnologias da imagem como ferramentas de criação e ferramentas pedagógicas. Ou seja, nem o fazer “tradicional” nem o mais “contemporâneo” parecem ter espaço na escola.

Apesar das dificuldades, Mirna ressalta: “Aprendi a fazer um plano de aula detalhado com embasamento teórico para que sua aula de artes não fosse apenas passatempo, como muitos pensavam. Estou em processo de aprender a cada dia com

as tensões encontradas na escola”. (Mirna Anaquiri, outubro de 2016). Esse tem sido um embate contínuo com a escola: por um lado, arte não tem fundamento, mas, por outro, enquanto disciplina, precisa cumprir os rituais da lógica escolarizada: planos, etapas, justificativas, etc. A preocupação da professora revela um compromisso com a pedagogia da própria arte, na tentativa de desconstrução da imagem do ensino de arte *lassie faire*, o deixar fazer, combatendo a prática ainda presente de que ensinar arte se faz sem muito esforço.

Na contracorrente desse equívoco temos lutado contra os espontaneísmos, contra a polivalência investindo em formação qualificada. Os cursos de Licenciatura de caráter específico tem se expandido bem como as oportunidades de formação continuada por meio de cursos de especialização, mestrados e doutorados. Nosso campo de formação tem crescido e amadurecido. Conforme Medeiros (2010) o Brasil tem um total de 607 cursos superiores credenciados na área de artes (dados de 2010 do E-MEC). Dos 607 cursos/habilitações 189 são de Música, 185 de Artes Visuais, 97 de Artes, 43 de Cinema e Audiovisual, 34 de Artes Cênicas, 33 de Teatro e 26 de Dança. No entanto, Medeiros explica que o número de cursos é insuficiente para atender a necessidade de profissionais para o exercício docente nessas áreas, pois “se presume que cerca de 1/3 (pouco mais de 200) são licenciaturas”, ou seja, a maioria dos cursos de artes não prepara para a docência, e percebemos que cada vez mais, aumenta a demanda por professores para atuar tanto em contexto formal quanto não formal.

De acordo com a sua pesquisa sobre os cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil, Alvarenga (2014) apresenta os seguintes dados:

Na Educação Básica a disciplina de Arte é a que mais possui professores atuando sem a formação adequada. Segundo dados oriundos do INEP/MEC/Deed, coletados pelo grupo “Todos pela Educação”, tendo como referência o ano de 2013, 127 apenas 7,7% dos professores que lecionam arte no Ensino Fundamental II e 14,9% dos professores que lecionam a mesma disciplina no Ensino Médio possuem licenciatura na área em que atuam. (p.126-127)

Esses dados vêm ao encontro das percepções dos nossos professores e professoras reunidos aqui nessa escrita, quando mencionam os conflitos com outros docentes que assumem a disciplina de arte (seja qual for a linguagem) ou que assumem coordenação de área sem a formação específica. Fica evidente o contraste entre a expansão do campo e o baixo número de professores atuando com a formação específica. Se as universidades continuam formando, se as Licenciaturas em arte continuam despertando interesse atraindo novos estudantes, podemos perguntar: para onde estão se dirigindo os professores formados nos cursos de arte? Qual o contingente que presta concursos públicos? As Secretarias de Educação Estaduais e Municipais estão ofertando vagas para estes profissionais? Existe disputa de territórios pedagógico que impedem a presença de professores de arte nas salas de aula, em projetos ou em alguma outra circunstância relativa ao campo da arte? Alvarenga argumenta que se faz necessário mais pesquisas para verificar “quantos

dos aprovados nos processos seletivos se matriculam; quantos desistem do curso e quantos terminam a graduação e atuam na educação básica efetivamente” (p.134).

Fora do contexto da rede de educação de escolas particulares os problemas não são tão diferentes. Lilian Goulart que trabalha em uma Escola que é específica de Arte na Rede Particular de Goiânia lembra que sua atuação sempre foi de muita luta. Relata que na última escola em que atuou no Ensino fundamental I e II e Ensino Médio, ela foi convidada a se retirar do Ensino Fundamental e ficar com todas as turmas de Ensino Médio com a orientação de que os estudantes não poderiam vivenciar a arte de forma prática uma vez que tinham que seguir a “grade” do ENEM. A professora diz: “Como saía pela escola falando sobre História da Arte e não consigo fazer Arte sem vivenciá-la, me disseram que eu estava dando prejuízo para a Empresa” (Goulart, depoimento outubro, 2016). Vemos que a prática da arte nas escolas incomoda tanto conceitualmente como no desenvolvimento dos processos de criação. Diante da experiência relata pela professora Lilian, percebemos o conflito entre ensinar de forma competente torna-se uma ameaça para a escolarização do projeto neoliberal voltado para o desenvolvimento de competências para atender o mercado de trabalho. Como se nos conhecimentos de arte não houvesse também possibilidades de preparação para inúmeros campo de trabalho. Mas a arte tem em seu germe a ideia o perigo da distração, do ócio e da perda de tempo.

## 5 I “NÃO SOBROU MAIS TEMPO PARA TROCARMOS EXPERIÊNCIAS”

Os diferentes depoimentos trouxeram importantes indícios de que uma das tensões apontadas pelos nossos professores e professoras é a dificuldade de diálogo com a universidade depois que se formam e vão para o mercado de trabalho. Entretanto, apesar das questões apontadas sobre o descompasso entre o que se “aprende dentro e o que se pratica fora”, fica evidente o desejo de que estas duas instâncias possam juntas atuar em prol de um ensino de arte mais forte no contexto escolar. O professor Henrique Lima é um exemplo ao mesmo tempo das dificuldades e das possibilidades de cooperação entre universidade e escola. Henrique fez a graduação em Licenciatura em Artes Visuais e o mestrado em Cultura Visual na FAV-UFG. Atuante professor da rede estadual de Educação, esteve à frente, junto com a professora Luz Marina Alcântara, do projeto de formação continuada do Ciranda da Arte, já explicado nesse texto. Henrique aponta que, enquanto esteve atuando na sala de aula na educação básica não teve nenhuma relação direta com a FAV. Já em outra condição, o diálogo foi profícuo:

No Ciranda da Arte, como produtor cultural e formador dos professores que ministram artes na rede estadual de ensino, quando existiam cursos e seminários e atenção à formação continuada de professores, eu estabeleci inúmeras e produtivas relações com vocês da Faculdade, principalmente, como: a) auxiliar no desenvolvimento de projetos de pesquisa e/ou extensão envolvendo os professores



da educação básica; b) ouvinte nas muitas palestras ministradas por vocês em nossos seminários; c) solicitante de artigos para compor as coleções publicadas pelo Ciranda da Arte, colaborando, assim, nas reflexões dos professores; d) interlocutor na leitura crítica dos documentos curriculares orientadores das práticas educativas; e) representante da Secretaria de Educação, via Ciranda, nos eventos da Licenciatura ou do Polo Arte na Escola para explicar algum contexto específico da rede estadual. (Henrique Lima, 16 de outubro de 2016 09:55)

Vemos que as ações descritas pelo professor demonstram seu envolvimento tanto com as iniciativas oferecidas pela Faculdade (palestras e seminários) como na condição de propositor: solicitante de artigos, articulador de eventos, de cursos de formação, etc. Este período ativo pode ter coincido com o desenvolvimento do mestrado do professor na UFG. Depois de tão intensa colaboração, Henrique lamenta que nunca mais tenhamos nos encontrado e levanta a hipótese de que a universidade (FAV) precisou concentrar esforços no ensino da pós-graduação e nas mil e uma exigências feitas pela CAPES que, dessa forma, “não sobrou mais tempo para trocarmos experiências sobre metodologias, processos avaliativos, princípios e técnicas artísticas, para revermos nossos processos históricos, enfim, para fortalecermos a arte educação goiana” (Idem).

## 6 | ALGUMA COISA ESTÁ FORA DA ORDEM

O fato é que se para Henrique o Ciranda está anêmico em seus objetivos e ideais, como professora da UFG também posso indagar se, a Faculdade de Artes Visuais, no que diz respeito a formação docente, não estaria sofrendo do mesmo mal. A ironia é que vivemos um tempo de incentivos ao contato dos estudantes em formação com o contexto das escolas, especialmente com os programas de Iniciação Científica das Licenciaturas-Prolicen, com o Programa de Apoio a Iniciação à Docência – PIBID e mais recentemente, o controvertido Programa de Residência Pedagógica em fase de implementação. Além disso, nas Licenciaturas da FAV, fomenta-se a conjugação do Trabalho de Conclusão de Curso -TCC à uma experiência concreta em contextos educativos (formal e não formal). Essas aproximações têm, a meu ver, favorecido mudanças de perspectiva na relação escola e universidade. Isso sem mencionar os possíveis impactos das pesquisas da pós-graduação na educação básica. Mas, como diz os versos da canção, “alguma coisa está fora da ordem” que tem na letra o seguinte verso: “Aqui tudo parece que é ainda construção e já é ruína” (Caetano Veloso). É necessário indagar sobre os “porquês” que nos levam a continuarmos fabricando ruínas e distâncias.

Um alento, é que as diversas referências à distância parecem não arruinar por inteiro o contrato de promessa estabelecido entre a universidade e os professores que nela se formaram. Para Sonia Aparecida da Silva, “faz-se necessária uma maior aproximação, em relação aos estudos e pesquisas realizados que nem sempre

chegam até a escola após a conclusão do curso”. (depoimento outubro 2016). Embora não atue na sala de aula Sonia lida no seu município com formação continuada de professores e a sua reivindicação conversa com o lamento de Henrique, uma vez que percebemos que ambos reconhecem a importância da universidade para o fomento de reflexões sobre a prática escolar.

(...) a formação acadêmica em Artes tem auxiliado na orientação dos professores e também na realização de cursos de formação continuada para professores da rede pública. É pertinente pontuar que a graduação foi fundamental para que compreendesse melhor a matriz curricular de Arte e pudesse orientar os professores nos momentos de planejamento. Fiz o estágio em turmas do ensino fundamental e EJA e foi uma experiência muito enriquecedora, mesmo não sendo em sala com professores graduados em Arte, mais tive a oportunidade de aprender sobre a gestão da sala de aula, relação professor-aluno e vivenciar momentos de ensino e aprendizagem. Por sua vez a formação inicial é muito importante para um melhor direcionamento da prática pedagógica e professores que fizeram outras graduações por mais que se esforcem não conseguem apropriar das concepções, abordagens e teorias que fundamentam a Arte na contemporaneidade. Principalmente em face da complexidade que reveste o ensino de arte pela diversidade de instrumentos, técnicas, suportes, pluralidade cultural. (Sonia Aparecida da Silva, 10/10/2016, 21:30)

Para Denise Campos, outra professora egressa da Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD, a Universidade prepara “de forma a criamos diálogos, questionamentos com os nossos alunos, considerando importante despertar o senso crítico, do indivíduo com relação as linguagens artísticas, com o meio social ao qual está inserido e até mesmo a realidade política, mas, na prática escolar o conhecimento do professor de “Artes” muitas vezes é desprezado, tolhido, reprimido. Segundo Denise, “os nobres colegas que lutam para mudar esse quadro enfrentam vários desafios, entrando em conflitos principalmente com os Gestores Escolares, dos coordenadores e dos outros colegas de outras disciplinas”. (10/10/2016 as 11:55). Ela enfatiza tensões internas entre professores de artes e gestores e também com os colegas de área, muitas vezes sem a devida formação na área, como já apontado por outros colaboradores nesse texto. Denise ressalta ainda que não devemos desanimar, pois a resposta dos alunos é gratificante. Acredito que ela se refira aos resultados que uma ação qualificada de professores com a devida formação pode promover no contexto escolar para promover aprendizagens significativas nesse campo de conhecimento.

## 7 | ARTICULAÇÕES E ATRAVESSAMENTOS

Ler e reler os depoimentos foi uma “tarefa” muito doída, primeiro porque eu faço parte dessa universidade distante, segundo porque, nos meus exercícios docentes tento promover ações que atravessassem “os muros da universidade” em relação a escola e a comunidade (GUIMARÃES, 2006, 2008, 2014). Mas os depoimentos dos professores são espaços de reflexão necessária e apontam contínuas tensões que

parecem se renovar em cada geração de egressos. Apontam a desejada articulação entre universidade e espaços educativos para se promover a construção dos espaços de democratização do conhecimento em arte de forma crítica e negociada entre vários atores do processo formativo. Construir relações menos impositivas entre universidade/escola implica em revisar papéis de ambas as instituições, por exemplo, tradicionalmente a escola serve de campo de pesquisa e formação para a universidade. A universidade também poderia servir de campo de pesquisa e de estágio para professores da educação básica. Como diz o professor Santiago Lemos, faltam projetos dessa natureza.

A escola tem a possibilidade de refletir sobre seus limites e suas possibilidades de formação, ao invés de servir passivamente para a universidade realizar pesquisas. Pode ser parceira e, ao mesmo tempo, provocadora de questões para esses estudos. A universidade por sua vez, pode redimensionar a formação de professores investindo mais claramente em lugares de encontro com as tantas realidades das escolas. Quimeras? Utopias? Talvez, uma vez que o tempo burocrático nos devora e sufoca possibilidades de reinvenção.

Para concluir, recorro a uma pergunta que a professora Marilena Chauí faz em seu livro *Diálogos sobre a Universidade* (2001): “Se indagarmos se há alguém satisfeito com a universidade na sociedade contemporânea, e particularmente no Brasil, a resposta será um sonoro ‘não’. Todavia, as insatisfações não são as mesmas para todos” (p. 73-74). A autora exemplifica algumas insatisfações: das grandes empresas (que se queixam da formação universitária que não habilita os jovens universitários ao desempenho imediatamente satisfatório de suas funções; da classe média ( que se queixa-se do pouco prestígio dos diplomas e de carreiras que se lançam os jovens diplomados ao desemprego e à competição), dos trabalhadores manuais e dos escritórios, bancos e comércios (que se queixam do elitismo da universidade, que jamais se abrem o suficiente para recebê-los e formá-los, mantendo-os excluídos das esferas mais altas do conhecimento e das oportunidades de melhoria de condição de vida e trabalho); dos estudantes (que se queixam da inutilidade dos cursos, da rotina imbecilizadora, das incertezas do mercado de trabalho, da pouca relação entre universidade e os problemas mais presentes da sociedade) e finalmente dos professores (que estão insatisfeitos com as condições de trabalho, de salário, de ensino e pesquisa, com a estupidez das máquinas burocráticas que cretinizam as atividades universitárias). (CHAUÍ, 2001, págs. 73-74).

A essa extensa lista podemos acrescentar os professores da educação básica, que se queixam da não cooperação da universidade com as suas causas, com as suas lutas e suas questões. Como nos diz a professora Angélica Oliveira o ensino “o ensino de Artes Visuais está sufocado pelo abarrotamento das salas de aula, do curto tempo de aula, pela falta de compreensão dos gestores, pelos inúmeros problemas sociais que surgem em meio a aula. A sociedade e a Faculdade de Artes Visuais faltam com o respaldo aos arte educadores, quando saímos da instituição, estamos sós!”

(Angélica Oliveira, outubro de 2016, grifo nosso).

Ainda recorrendo a Marilena Chauí (2003), a autora lembra que entre as duas vocações da universidade, a científica e a política, no Brasil “antes de qualquer outra, a vocação política teve prioridade na criação das universidades públicas no Brasil” e que essa vocação política assumiu o compromisso da luta pela escola pública e gratuita, “inserindo a universidade no contexto do direito a educação e à pesquisa aberta a todas as classes sociais e capaz de oferecer ao Estado quadros para a ampliação da cidadania educacional.(p.116). Apesar desse compromisso histórico, foi nos anos do governo Lula que as universidades públicas foram desafiadas a cumprirem tal contrato político: sistemas de cotas raciais e cotas para egressos da escola pública, expansão da graduação e da pós-graduação por meio da modalidade EAD, interiorização da formação superior por meio da criação de Universidades e Institutos Federais, dentre outros fatores. Reconheço as contradições desse projeto de expansão, segundo alguns, ainda atrelado a uma “nova ordem mundial”. (Siqueira, 2004). No entanto, como professora universitária que abraçou os riscos de viver as contradições, vejo uma universidade expandida, tanto em número, mas, principalmente, na diversidade social, étnica e cultural de nossos estudantes.

Finalmente, recorro a uma reflexão que Antônio Flávio Barbosa Moreira faz respondendo a Marisa Vorraber Costa (2003) em diálogo sobre a “falência tanto do projeto de escola tradicional como daquele projeto de escola emancipatória da teorização crítica. (p.57). Diante da constatação de que a escola continua em dificuldade, Moreira afirma algo que vem ao encontro das falas dos professores e professoras que deram seus depoimentos para esse texto e que também dialoga com minhas angústias enquanto professora da universidade.

Moreira afirma: “Penso também que nós que fazemos pesquisa e investigações talvez não estejamos ainda dialogando suficientemente com a escola”. E acrescenta: “Talvez precisássemos perguntar o que temos feito para inspirar, para fazer com que a escola se repense, para fazer com que a escola consiga buscar novos caminhos, seus próprios caminhos. (p. 58). Creio que essa é uma via de mão dupla e que a escola também pode inspirar a universidade e fazer com que esta se repense. Terminei este texto reunindo Chauí e Moreira para indagar, uma vez que assumimos o compromisso da relação entre formação e cidadania, o que nós temos feito para repensar o nosso compromisso não só com a escola, mas com os nossos princípios formativos? Como nós, professores de artes visuais nos diversos contextos podemos construir um projeto político

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Valéria Metroski de. **Licenciatura em Artes Visuais no Brasil: mapeamento da distribuição de cursos e análise da demanda de acesso as vagas**. Revista Ciclos, Florianópolis, V. 2, N. 3, Ano 2, Dezembro de 2014. (pgs. 126-137)

ALVES, Nilda (Org.). **F o r m a ç ã o de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o Desenho: educadores, política e história: educadores, política e história**. São Paulo, Cortez, 2015.

CARVALHO, Livia Marques. M. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo. Editora UNESP. 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente: Entrevista com Antônio Flávio Barbosa Moreira. In; COSTA, M. V. (org.) **A Escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COUTINHO, Rejane. **Considerações sobre a cultura da pesquisa e a formação de Educadores mediadores**. Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios” – 20 a 25/09/2010 – Cachoeira – Bahia – Brasil (pgs.2417-2427)

GUIMARÃES, Leda, NUNES, Ana Lúcia, LIMA, Henrique e VIEIRA, Suelma. Percurso histórico da licenciatura em arte na Universidade Federal de Goiás (UFG). In: MEDEIROS, Maria Beatriz de. **A Arte Pesquisa**. Vol 1. Ensino e aprendizagem da arte. Linguagens visuais – Brasília, DF. Mestrado em Artes, UnB. 2003.

GUIMARÃES, Leda e BORGES, Maria Elizia e VIDICA, Ana Rita. **Bairro, Escola, Universidade uma experiência interdisciplinar na Licenciatura de Artes Visuais da UFG**. Anais do XIV Encontro Nacional da Anpap/ Comitê Ensino-Aprendizagem da Arte. Goiânia, UFG. 2005.

GUIMARÃES, Leda. **Prática Pedagógica Como Prática Cultural**. 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais – 19 a 23 de agosto de 2008 – Florianópolis.

GUIMARÃES, Leda. **Ensino e Pesquisa em arte/educação: incertezas e descobertas de caminhos investigativos**. In: Rebouças, Moema Martins; Gonçalves, Maria Gorete Dadalto. (Org.). Educação em Arte na Contemporaneidade. 1ed.Vitoria: EDUFES, 2014, v. 2, p. 1-22.

GUIMARÃES, L. M. B. **Processos de formação: diálogos entre ensino superior e educação básica**. In: XXVI Confaeb-Congresso Nacional da Federação dos Arte Educadores do Brasil, 2016, Boa Vista. Políticas públicas e ensino da arte: processos educativos em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.. Boa Vista: Ed. UFRR, 2016. v. 1. p. 339-353.

MEDEIROS, Afonso. **Formação e qualificação de arte-educadores no Brasil: caminhos e descaminhos**. In: 20º Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil, 2010, Goiânia. CONFAEB 20 ANOS: Individuos, coletivos, comunidades, redes. Goiânia: Funape, 2010. v. 01. p. 86-104.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Luisa Figueiredo do Amaral e. **Educação Integral e Arte/Educação**: Concepções, Desafios E Possibilidades No Programa Mais Educação. <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4139.pdf>

SIQUEIRA, Angela C. de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do Governo Lula. In: **Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Ed. Xamã, 2004.

## O PROCESSO DE INCLUSÃO NAS AULAS DE ARTES VISUAIS EM UMA CLASSE DE ENSINO REGULAR: REFLEXÕES SOBRE A ARTE E SEU ENSINO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE BOA VISTA-RR

**Ivete Souza da Silva**

Universidade Federal de Roraima, Curso de Artes  
Visuais Licenciatura  
Boa Vista-RR

**Emmanuela Chuery Schardong de Andrade**

Centro de Educação Sesc - Roraima  
Boa Vista-RR

**RESUMO:** O artigo apresentado é fruto de uma pesquisa de Conclusão de Curso realizada no Curso de Artes Visuais Licenciatura na Universidade Federal de Roraima, no período de 2014-2015. Teve como objetivo analisar o processo de inclusão nas aulas de Artes Visuais em uma classe de ensino regular de uma Escola da Rede Pública Estadual de Boa Vista-RR. Surgiu a partir de experiências vividas pela então acadêmica do Curso de Artes Visuais, durante o período de atuação como bolsista pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A pesquisa foi realizada com turmas do primeiro ano do ensino médio regular, sendo 5 turmas no ano de 2014 e 3 turmas no ano de 2015. A mesma caracteriza-se como sendo de abordagem qualitativa e do tipo etnográfica. Como material de coleta de dados foram utilizados a aplicação do questionário aberto com a professora da disciplina de Arte e o diário de campo, utilizado

para as anotações durante a inserção na escola. Os resultados encontrados após a análise dos dados foram, de que embora a escola busque construir espaços inclusivos, como é o caso da sala multifuncional, ainda se tem muito a caminhar para que a inclusão das pessoas com deficiência no ensino de Artes Visuais de fato ocorra. As práticas pedagógicas desenvolvidas durante o ensino de Artes Visuais evidenciaram a necessidade de qualificação profissional para que possibilite a educação inclusiva, no entanto, para que de fato ocorra é necessário também o comprometimento da escola e dos profissionais envolvidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação inclusiva; Ensino de Artes Visuais; Formação de Professores.

**ABSTRACT:** The article presented is the result of a research of Conclusion of Course realized in the Course of Visual Arts Degree in the Federal University of Roraima, in the period of 2014-2015. The objective of this study was to analyze the inclusion process in Visual Arts classes in a regular teaching class of a School of the State Public School of Boa Vista-RR. It arose from experiences lived by the then academic of the Course of Visual Arts, during the period of work as a scholarship holder by the Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID). The research was carried out with first-year classes

of regular high school, being 5 classes in 2014 and 3 classes in 2015. It is characterized as being of a qualitative and ethnographic type. As data collection material we used the application of the open questionnaire with the teacher of the Art discipline and the field diary, used for the notes during the insertion in the school. The results found after the analysis of the data were that although the school seeks to build inclusive spaces, as is the case of the multifunctional room, there is still much to be done so that the inclusion of people with disabilities in the teaching of Visual Arts does indeed occur. The pedagogical practices developed during the Visual Arts teaching evidenced the need for professional qualification to enable inclusive education, however, in order to actually occur, it is also necessary the commitment of the school and the professionals involved.

**KEY WORDS:** Inclusive education; Teaching Visual Arts; Teacher training.

## 1 | PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Antes de iniciarmos nossas reflexões sobre a Arte e seu Ensino, que abordam o processo de inclusão nas aulas de Artes Visuais em uma classe de ensino regular, consideramos oportuno informar o(a) leitor(a) de que este texto é uma ampliação do artigo intitulado “A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Artes Visuais de uma escola da rede pública estadual de Boa Vista-RR”, publicado nos Anais do XXVI ConFAEB no ano de 2016. O artigo é fruto da pesquisa de Conclusão de Curso realizada no Curso de Artes Visuais Licenciatura na Universidade Federal de Roraima, no período de 2014-2015, por Emmanuela Chuery Schardong e orientado pela prof. Dr<sup>a</sup> Ivete Souza da Silva. Neste momento de revisão do texto, nos reportamos novamente a pesquisa realizada e optamos por manter parte do artigo publicado no XXVI ConFAEB, bem como ampliar alguns debates acerca da educação inclusiva e do ensino de Artes Visuais abordando outras dimensões tratadas na Monografia de Conclusão de Curso apresentada por Emmanuela Chuery Schardong.

Neste passeio pelo texto desejamos aos leitores(as) muitas reflexões. Nossa intenção não é buscar respostas definitivas, apontar problemas ou pensar receitas, mas, sim provocar inquietações acerca do tema, pois acreditamos que são elas – as inquietações – que nos movimentam na busca de alternativas para lidarmos com as questões problemáticas que se apresentam ao longo da nossa caminhada de educadoras.

A ideia de inclusão no Brasil é recente sendo ainda um tema pouco discutido. É em 1988 com a Constituição da República Federativa do Brasil que os debates acerca da inclusão social passam a fazer parte dos diferentes contextos políticos da sociedade. A partir de então passa-se a incorporar nas legislações e políticas públicas nacionais a preocupação com a inclusão das consideradas “pessoas com deficiência”, assegurando-lhes o direito a: educação, ao trabalho, a aposentadoria especial, a



receber benefícios do governo em caso de incapacidade para o trabalho, a reserva de vagas em concurso público e ao setor privado. De forma ampla Constituição Federal tem como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art. 3º, inciso IV). Mais adiante em seu Artigo 5º estabelece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. O que deixa claro a intenção do Estado em resguardar os interesses de qualquer pessoa e, ainda, garantir que independente de diferenças físicas ou mentais, nenhuma pessoa tenha seus direitos violados. No que se refere a educação de forma particular a Constituição Federal em seu Artigo 205, diz que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E garante em seu Artigo 208, Inciso III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Para além da Constituição Federal e das políticas públicas de âmbito social e educacional pensadas a partir dela, temos atualmente a Lei 13.146 de 6 de julho de 2015 que “Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”. A referida lei busca atender as orientações internacionais sobre inclusão e trata em termos gerais da igualdade de direitos das pessoas com necessidades especiais ao seu acesso à saúde, educação, moradia, trabalho, informação, comunicação, etc. Enfim, estabelece parâmetros para que as pessoas com deficiência possam viver com dignidade e igualdade de acesso e permanência em todos os espaços da sociedade.

No entanto, as pessoas com deficiência encontram e sempre encontraram dificuldades para estarem e/ou sentirem-se inseridas na sociedade. Tudo que foge das regras/padrões da sociedade dita “normal” o ser humano exclui, dificultando assim, a convivência com o que lhe parece diferente. Elizabeth Tunes (2003) classifica a sociedade como uma “sociedade excludente”, falando não só sobre as deficiências, mas de todo um campo de exclusão. Como cita a autora, “um desempregado é uma forma bastante clara de exclusão e atinge a todas as pessoas acima de uma idade” (TUNES, 2004. p.6). Nesse sentido, todos nós já fomos excluídos de alguma forma da sociedade, por não cumprir padrões que esta estabelece. No caso das pessoas com deficiência, estes foram durante muito tempo excluídos do convívio social, por serem considerados anormais, incapazes e improdutivos. A exclusão vivida por essas pessoas pode ser percebida nas terminologias utilizadas ao longo da história para se referir a elas.

As definições atribuídas às pessoas com deficiência mudam ao longo do tempo, variando de acordo com a época em que se vive, e dos conceitos e valores considerados certos àquela sociedade. Esses novos termos (palavras) podem estar inseridos na gramática portuguesa, mas passam a ter novos significados, dentro da linguagem inclusiva. Até meados da década de 1980 as pessoas com deficiência eram chamadas de aleijados, defeituosos, incapacitados, inválidos (SASSAKI, 2003, p. 01). Em 1981 por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, organizado pela ONU (Organizações das Nações Unidas) - e que se articulava a uma série de organizações formadas por pessoas com deficiência a fim de reivindicarem seu direito de serem reconhecidas como “pessoas” - começa-se a utilizar o termo “pessoa com deficiência”. De 1988 até 1993, algumas organizações de pessoas com deficiência rebateram o termo “pessoa deficiente”, alegaram que sinalizava que “a pessoa inteira é deficiente, o que era inaceitável para eles.” (SASSAKI, 2005, p. 03). Então passaram a serem chamados de “pessoas portadoras de deficiência”. A terminologia “pessoas com necessidades especiais” surgiu para substituir a palavra “deficiência”, por isso o termo “portadores de necessidades especiais”. No entanto, o uso do termo “portar”, utilizado para definir as pessoas com deficiências, foi provocador de muitas discussões, argumentando que as pessoas com deficiência não “portam” nada, elas nascem com a deficiência, ou adquirem/desenvolvem ao longo da vida, podendo essa deficiência ser momentânea ou permanente. Dessa forma, passa-se a utilizar o termo pessoas com deficiência, até os dias de hoje (SASSAKI, 2005, 03). O autor ainda complementa explicando que: “Depois da vigência da Resolução CNE/CEB nº2, “necessidades especiais” passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas.” Entre meados de 1990 até os dias atuais o termo “pessoa com deficiência” passa a ser a terminologia mais usada e aceita, representando o ápice da integração das pessoas com deficiências.

## **2 | EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: UM CAMINHO AINDA EM CONSTRUÇÃO**

No Brasil a educação especializada ficou primeiramente conhecida como Ensino Emendativo, “o ensino emendativo tinha por objetivo a reabilitação dos indivíduos com deficiência mental” (VELTRONE et al, 2009. p.18). Essa técnica buscava por meio de serviços especializados de professores e psicólogos inserir as pessoas com deficits mentais na sociedade, partindo do pressuposto que todos eram capazes, de alguma forma, de se inserirem e produzirem dentro da ótica capitalista vigente.

A partir de 1960 o Estado passou a assumir a responsabilidade com o ensino especializado com o desenvolvimento de campanhas para a educação dos então chamados “portadores de deficiências”, mais especificamente em 1973 com a fundação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, primeiro Órgão

Federal responsável pela Política Nacional de Educação Especial, que mais tarde passou a ser a Secretaria de Educação Especial – SEESP (VELTRONE et al, 2009). A instituição desses órgãos reforça ainda mais a preocupação com a Educação Especial e a necessidade do enfrentamento do ensino didático pedagógico no desenvolvimento mental de pessoas com dificuldades de aprendizagem, bem como, na melhoria da coordenação motora e da capacidade de concentração, utilizando-se, para tanto, de técnicas que poderiam trazer benefícios no desenvolvimento mental e social.

Até então, os alunos eram individualmente responsáveis quando não se enquadravam nos padrões de normalidades impostos pela sociedade. Nessa ótica, a escola permanecia inerte e não procurava mudar para atender as necessidades dos alunos com deficiências, pois, entendiam que o sucesso ou fracasso dependia exclusivamente dos próprios alunos. Esse entendimento foi modificado a partir de 1990, conforme enfatiza Veltrone et al (2009, p, 19):

A partir da segunda parte de 1990, o Brasil passou adotar os princípios da perspectiva da inclusão escolar, cujo maior avanço em relação à proposta da integração escolar é de que o ambiente escolar também tem que mudar para atender a diversidade do alunado. A responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do aluno no ambiente escolar passou a ser também do sistema educacional, e a escola deve estar atenta e apta para atender essa diversidade.

Essa nova percepção está originalmente vinculada a Constituição Federal de 1988, onde é resguardado a todos o direito de educação, sem distinção de qualquer natureza. A inclusão escolar visa proteger os direitos das pessoas com deficiência e garante que elas sejam inseridas no ambiente escolar, sendo responsabilidade do Estado e da Escola, participar e empregar os meios necessários para atender as diversidades ou dificuldades do alunado.

Pedagogos e médicos por volta do século XVI começaram a discutir sobre o processo da Educação Especial. Tendo em vista a questão pedagógica, eles lutaram contra os conceitos da época, que a educação formal não era direito para todos.

Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos. (MENDES, 2006. p. 387)

Com algumas experiências e métodos eles chegaram à conclusão que a institucionalização em asilos e hospícios era o melhor lugar para essas crianças “consideradas desviantes” (MENDES, 2006). Foi o início da segregação, uma vez que acreditavam que essas pessoas estariam melhores em lugares, onde todos tinham as mesmas características, seriam mais cuidadas e protegidas separadas das pessoas ditas “normais”. Algumas práticas reguladoras da sociedade eram impostas as pessoas com deficiência e faziam com que elas tivessem ainda mais dificuldades para estarem envolvidas no contexto social. A falta de conhecimento sobre as deficiências fizeram com que essas pessoas fossem marginalizadas e escondidas. Uma pessoa com deficiência era como um ser imutável, incapacitado e defeituoso e, por essas razões,

precisava ser isolada do restante das pessoas ditas normais. Segundo Mendes:

Paralelamente a esse embate sobre as diferentes formas de se conceber as diretrizes de uma política de inclusão escolar nos sistemas de ensino, que vai se prolongar ao longo da década de 1990, chegando até a atualidade, observa-se o surgimento de um contexto histórico mundial que passou a reforçar cada vez mais a ideologia da educação inclusiva, que, embora pareça historicamente ter surgido de forma mais organizada nos Estados Unidos, ganhou a mídia e o mundo a partir da metade da década de 1990. (MENDES, 2006. p. 394)

Mendes fala sobre a história da Educação Especial, desde sua origem nos Estados Unidos, tratando das experiências e das divergências do assunto. Enfatiza sobre a evidente influência estadunidense na inclusão escolar, bem como suas reformas e movimentos que lutaram pela integração das pessoas com deficiências na sociedade. A autora aborda sobre todo o processo de normalização e integração escolar mundial, no qual as pessoas com deficiências adquiriram o direito de conviver socialmente, como qualquer outro ser. Ainda segundo está autora, no Brasil, a institucionalização da Educação Especial começou a partir do século XIX.

Assim, o início da institucionalização da educação especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização” no contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de “integração escolar”, até que emergiu o discurso em defesa da “educação inclusiva”, a partir de meados da década de 1990. (MENDES, 2006. p.397)

O contexto histórico do processo educacional tem como objetivo mostrar a importância da educação na sociedade e a forma como esta se estruturou. Mendes (2006) trata do processo de desenvolvimento da Educação Inclusiva e as leis para a inclusão dos deficientes na sociedade, mostrando seus direitos e estabelecendo respeito às diversidades, para que eles possam reconhecer e assumir sua própria personalidade, sem se preocupar com os princípios de normalização impostos pela sociedade. Sasaki (2003), fala sobre uma Inclusão para todos, tratando dos paradigmas que envolvem as pessoas com deficiências e como trabalhar com essas pessoas na sociedade atual. Ele discute em seu livro “Inclusão, Construindo uma sociedade para todos.” todas as fases referentes às práticas sociais. Segundo o autor, desde a Exclusão Social havia Inclusão Social.

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. (SASSAKI, 2003. p.16)

Essas fases citadas pelo autor, não foram vivenciadas ao mesmo tempo, mas hoje infelizmente ainda vemos a exclusão e a segregação, sendo cometidas com essas pessoas com deficiências. Mas por outro lado, também vemos a “tradicional integração dando lugar, gradativamente, a inclusão” como ele mesmo cita (SASSAKI, 2003. p.17).

### 3 | ARTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A arte ocupa um espaço importante na educação inclusiva, possibilitando a construção de um espaço aberto e enriquecedor para o desenvolvimento pessoal e social, onde a pessoa fica livre para se expressar de maneira única, tornando a pessoa com deficiência parte de toda a sociedade. Como Gilboa classifica:

No passado, a pessoa com deficiência foi focalizada como um tema nas artes e na cultura. A partir da década de 70, ela passou a ser um protagonista nesses campos, inicialmente de uma forma muito tímida. Nos anos 80, um verdadeiro movimento se alastrou pelo mundo inteiro mostrando a alta habilidade de pessoas portadoras das mais variadas deficiências como artistas, dançarinos, músicos, atores, diretores, fotógrafos, escritores e outros (Creativity and disability, 1984). E a década de 90 vem presenciando trabalhos artísticos e literários de ótima qualidade, desempenhados por pessoas com deficiência, que impressionam e emocionam familiares e especialistas, bem como a população geral. (GILBOA apud SASSAKI, 1994, p.105-106).

No Brasil ainda há pouca literatura sobre o ensino de Arte, em especial o ensino de Artes Visuais e a educação inclusiva, conforme podemos perceber nas palavras de Gilboa acima citadas, é a partir dos anos 70 que as pessoas com deficiência começam a protagonizar ações neste campo. A relação entre o ensino de arte e a inclusão está diretamente ligada a concepção de educação que se assume nos diferentes momentos históricos e do modelo de sociedade que se deseja formar. Nelas estão implícitas a ideia de “pessoa com deficiência” e as formas de inserção da arte na educação escolar.

A arte enquanto área de produção do conhecimento e, conseqüentemente, como conteúdo obrigatório a ser abordado no currículo escolar é inserida no Brasil, apenas na década de 1970 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71). Mesmo assim seu ensino não era obrigatório como disciplina, podendo ser ofertado atividades artísticas em turno diferenciado. É em 1996, depois da aprovação da Constituição Federal de 1988 que institui um Estado Democrático e com ele uma outra concepção de sociedade, que o ensino de arte se torna “componente curricular obrigatório” (Lei 9394/96, Art. 26). Esta mesma lei, ao dispor sobre o direito a educação e o dever de educar, orienta que a educação escolar pública será efetivada mediante a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Lei 9394/96, Art. 4, Inciso III).

Desde lá até então muitas foram e são as lutas para a garantia do ensino de arte na educação básica, bem como para o seu reconhecimento enquanto área de produção de conhecimento. A LDB (Lei 9394/96) neste contexto vem sofrendo alterações conforme os debates políticos que circunda o modelo de sociedade desejado, vivendo avanços e retrocessos tanto no que se refere ao ensino de arte quanto a garantia de atendimento educacional especializado de que trata o Art.4. Em

relação ao ensino de arte houve uma conquista em 2008 com a Lei 11.769 que altera o Artigo 26 da LDB tornando obrigatório, mas não exclusivo, o ensino da Música na educação básica. Em 2016 conforme Oliveira e Silva (2017, p. 2) “o artigo 26 da LDB é novamente alterado pela Lei 13.278, garantindo o ensino de artes visuais, dança, música e teatro como linguagens constituintes do componente curricular Arte, na educação básica”. A lei conforme apontam os autores, “embora possa ser encarada como uma conquista contraditória, alcançada pelos arte-educadores no Brasil”, pois abre espaço para a volta do ensino polivalente, também possibilita “espaço para as condições de aprofundamento dos debates na área de artes na busca pelo seu reconhecimento na educação básica”. Ainda em 2016, após o golpe sofrido no Brasil (JINKINGS, DORIA, CLETO, 2017), há uma tentativa de retirada do ensino de arte do ensino médio, etapa final da educação básica, com a Medida Provisória 746 de 2016 (MP746) que institui a Reforma do Ensino Médio. No entanto, mediante pressões da sociedade e das Federações e Associações de profissionais da área, tal medida não é aprovada na íntegra, permanecendo a Arte componente curricular obrigatório, conforme Lei 13415/2017 que trata da Reforma do Ensino Médio e modifica a LDB 9394/96. Infelizmente no que se refere ao cenário do ensino de arte no Brasil, a vitória alcançada na Lei 13415/2017, não significa qualidade na oferta deste ensino, uma vez que deixa à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a decisão do que deve ou não fazer parte do currículo. Escolha está que em muitos casos, principalmente na educação pública, é empobrecedora, limitando a prática do ensino de arte a um único profissional arte-educador desconsiderando sua formação específica, quais sejam: Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.

Para pensarmos a relação entre Arte e Educação Especial é importante considerarmos, como afirma Oliveira (2015), ao dissertar sobre a importância da arte na educação inclusiva, a fragilidade do ensino de arte enquanto componente curricular obrigatório da escola, bem como o papel da escola inclusiva. Em um sistema de educação excludente o ensino da arte para pessoas com deficiência foi tratado como sendo utilitarista, sem considerar o desenvolvimento das habilidades do próprio educando, ou da possibilidade do mesmo vivenciar experiências artísticas e/ou produzir arte. Ao cego por exemplo, conforme aponta Oliveira (2015, p 259) se referendando nas palavras de Reily (2017), era atribuído o estudo a musicalidade, “sendo negada ao surdo, cabendo a este o trabalho com as artes plásticas”. Da mesma forma ao cego era negado o ensino de artes plásticas, pois a limitação da visão lhe impedia de pintar, desenhar, esculpir, etc. A educação numa perspectiva inclusiva, “aponta para a necessidade de desenvolvimento de ações educativas com arte, visando a superar as pré-concepções discriminatórias e os discursos excludentes” (OLIVEIRA, 2015, p. 262). As Artes Visuais sendo bem estimuladas e trabalhadas em sala de aula podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades dos alunos. O ensino de Artes Visuais ajuda o aluno a desenvolver pensamentos artísticos, habilidades de criação e percepção. O educando com deficiência é também um sujeito apto a criar

e vivenciar experiências artísticas no campo das Artes Visuais. O que o diferencia é apenas as formas de estímulos a serem propostas pelo professor.

A arte sempre esteve presente na humanidade, desde a pré-história. Buoro (2001, p. 19) fala que ela “se faz presente, desde as primeiras manifestações de que se tem conhecimento, como linguagem, produto da relação homem/mundo.” O homem como ser criativo sempre buscou seu crescimento interior, produzindo a ciência e arte para a humanidade.

#### **4 | SOBRE OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA: BREVES PALAVRAS**

O campo de estudo escolhido para desenvolver a pesquisa é uma escola da rede pública estadual, situada no centro da cidade de Boa Vista, Roraima. Para sua realização foi feita a inserção da pesquisadora na disciplina de Arte desde o início do ano de 2014, começando as primeiras observações no segundo semestre de 2014, e finalizando no segundo semestre de 2015. Tendo em vista que a disciplina de Arte é ofertada, na escola, apenas para o 1º ano do Ensino Médio, as primeiras turmas que a serem observadas são todas dessa série, mais especificamente as turmas que tem alunos com necessidades especiais: turmas 102, 107, 103 e 104, em que há cinco alunos com diagnósticos, sendo eles, 2 (dois) surdos, 1 (um) com deficiência auditiva, 1 (um) com deficiência intelectual e 1 (um) com deficiência intelectual leve. Havia na escola outros alunos com deficiência ou que apresentavam alguns sintomas, mas, por não possuírem diagnóstico não tinham atendimento especializado, conforme informações cedidas pela professora da sala multifuncional. Quando começou o ano letivo de 2015, ao retornar o campo de estudo, constatou-se que, dos cinco alunos com necessidades especiais apenas um reprovou de ano. Esse ano as turmas com os alunos com diagnósticos são 105, 104 e 103, havendo três alunos, sendo eles, 1 (um) baixa visão, 1 (um) intelectual e 1 (um) aluno com surdes oriundo de uma das turmas do ano de 2014.

A metodologia utilizada consiste no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. Para a coleta de dados foi realizado um questionário com a professora regente da disciplina de Arte e observações, registradas no diário de campo, referente as suas aulas e aos espaços inclusivos da escola. Os dados coletados foram analisados seguindo as ideias propostas pelo autor, no que se refere a “análise de dados de uma pesquisa etnográfica” (GIL, 2010, p. 130). Segundo o autor, “A análise de dados na pesquisa etnográfica inicia-se no momento em que o pesquisador seleciona o problema e só termina com a redação da última frase do seu relatório”. Nesse sentido, desde os primeiros contatos com a escola e com as turmas participantes da pesquisa, foram sendo feitas anotações sobre o vivenciado. Gil (2010, p. 132) fala sobre a importância da “redação do relatório” para a pesquisa etnográfica, afirmando que o pesquisador dispõe nesse processo de “muita liberdade

para apresentar seus resultados”, necessitando posteriormente transformá-los em um texto com “rigor científico”.

Os procedimentos de “leitura do material” e “triangulação” também foram realizados. A leitura do material se deu a partir dos escritos/anotações produzidos, bem como a apreciação de documentos e materiais disponíveis na sala multifuncional da escola. A inserção no espaço da sala multifuncional deu acesso ao diagnóstico dos alunos deficientes, as turmas em que estavam matriculados e o andamento do acompanhamento realizado pela sala. Quanto à triangulação dos dados, que segundo Gil (2010, p. 131), “é um procedimento básico na pesquisa etnográfica” e “refere-se ao uso de dois ou mais métodos para verificar se os resultados obtidos são semelhantes”, o uso do diário de campo, o questionário aberto e os materiais acessados na sala multifuncional, permitiram tal procedimento.

## 5 | AS AÇÕES INCLUSIVAS REALIZADAS NA ESCOLA PESQUISADA

A sala de recursos multifuncionais é um programa do Ministério da Educação do Brasil, que tem como objetivo oferecer Atendimento Educacional Especializado – AEE. Uma conquista para a educação inclusiva, onde os alunos com deficiência em horários opostos as aulas, recebem apoios pedagógicos e fazem trabalhos didáticos com professores especializados em Educação Especial. Na escola para dar início a esses trabalhos é solicitado o diagnóstico médico com a intenção de que o atendimento seja direcionado a cada situação específica. Em todos os casos, nas turmas de 1º ano do ensino médio, o aluno estuda no período da manhã e retorna à tarde para fazer o acompanhamento na sala multifuncional. Esse acompanhamento é realizado por uma profissional que têm capacitação, cursos básicos, intermediários e avançados na Educação Especial. A sala multifuncional é tão importante quanto a sala de aula, uma vez que a professora trabalha com os alunos questões específicas, dando apoio e atenção maior nas atividades, ajudando em um melhor desenvolvimento e aprimorando das habilidades dos alunos com deficiência. Entretanto, para que esse trabalho apresente resultados mais satisfatórios deve ser feito por meio de parcerias entre os professores e a equipe pedagógica da escola, como aponta Bertuol (2010, p. 21):

O trabalho pedagógico especializado na Sala de Recurso deve constituir um conjunto de procedimentos específicos, de forma a desenvolver os processos cognitivos, motores e sócio-afetivo-emocionais do aluno. O professor deve elaborar o planejamento pedagógico individual, com metodologia e estratégias diferenciadas para atender as necessidades de cada aluno. O trabalho na Sala de Recursos deverá ser complementado ainda com orientação aos professores do Ensino Comum juntamente com a equipe pedagógica, nas adaptações curriculares, avaliações e metodologias que serão utilizadas pelos professores.

A professora da sala multifuncional procura fazer uma inclusão em toda a escola.



Para a realização dessa, procura ministrar palestras sobre assuntos diversos sobre a inclusão social. Levar ações pedagógicas para toda a escola, envolvendo pais, professores e alunos, dentre estas, algumas atividades artísticas que são realizadas na sala multifuncional. Durante as primeiras observações em campo, foi possível presenciar uma palestra em sala de aula, na disciplina de Arte, sobre Autismo. A palestra foi de grande importância, até então muitos alunos não tinham o entendimento dessa deficiência e logo após o vídeo a professora palestrante esclareceu algumas dúvidas sobre o assunto. Durante esse momento de conversa chamou atenção o relato de uma aluna da turma sobre sua experiência com o irmão autista. Em poucas palavras a aluna falou da convivência com o irmão, as características do autismo e as dificuldades que sua família tinha em lidar com a deficiência.

Posteriormente a atividade promovida pela professora da sala multifuncional, a professora de Arte passou uma atividade para casa, pedindo que os alunos fizessem um desenho sobre o tema, que deveria ser entregue na aula seguinte. Essa foi à única atividade artística que envolveu todos os alunos com a mesma temática e que tinha como foco os alunos com deficiências e a educação inclusiva.

Outro fator importante para a ação inclusiva da escola é a presença de professores auxiliares, que são designados pelo Estado para acompanhar os alunos com deficiências. Ao analisar a participação desses profissionais na escola, percebeu-se a importância da sua atuação, pois quando faltavam, os alunos com deficiências não conseguiam acompanhar as aulas que eram ministradas pela professora regente e muito menos se socializavam com os alunos sem deficiência. Um exemplo a ser relatado sobre esse aspecto, foi um caso mais específico da turma que tinha duas alunas surdas. Em um determinado dia, a professora auxiliar faltou e como a professora regente desconhecia a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, as alunas ficaram totalmente esquecidas e não compreenderam a atividade que a professora havia passado à turma.

Embora, na maioria dos casos as “professoras auxiliares”, não tenham formação específica na área, sua presença ainda assim se faz imprescindível no dia a dia da sala de aula para a melhoria da aprendizagem do aluno. Pois muitas vezes, como no exemplo acima, a professora regente não busca conhecimentos para lidar com os alunos com deficiências. Para além da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Inclusão Brasileira, já citadas anteriormente, o Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999 assegura que o aluno com deficiência tem como direito um professor especializado para auxiliá-lo na escola. Como Bersch ressalta:

É importante ressaltar que a legislação brasileira garante ao cidadão brasileiro com deficiência as “ajudas técnicas”. Portanto, o professor especializado deverá auxiliar seu aluno a identificar quais sejam os recursos necessários à sua educação, a fim de que ele possa recorrer ao poder público e obter esse benefício. O Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999, cita quais são os recursos garantidos às pessoas com deficiência e entre eles encontramos os “equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de

Infelizmente ainda estamos longe do quadro ideal previsto por lei, e necessitamos cada vez mais discutir dentro da escola e dos demais espaços sociais a acessibilidade das pessoas com necessidades especiais. No que se refere à escola pesquisada, a professora da sala multifuncional busca desenvolver ações inclusivas e promover espaços de esclarecimento sobre o tema. No entanto, como o objetivo geral da pesquisa não era aprofundar as atividades desenvolvidas na sala multifuncional, mas sim, fazer uso desse espaço para refletir sobre o processo de inclusão na escola, chegou-se a essa análise a partir das observações, apenas na sala de aula com o acompanhamento da professora de Arte.

## **6 | O PROCESSO DE INCLUSÃO NAS AULAS DE ARTES VISUAIS E SEUS ATORES**

A inclusão social começa nos primeiros anos da vida de uma criança, sendo a escola, muitas vezes, o primeiro local onde ela começa a se socializar fora do ambiente familiar. Dessa forma, a educação em sala de aula, a professora e a escola são responsáveis para que a inclusão aconteça de forma apropriada. Conforme acentua Januci (2009, p. 7) é apenas na década de 1990 que a educação passou a ser considerada como um dos fatores responsáveis pela inclusão social. No entanto, todos nós somos responsáveis pela inclusão social e essa tarefa pode e deve começar em casa com a família, pois os exemplos que as crianças presenciam em casa são reflexos das suas atitudes no dia a dia. Com a ajuda da família essa inclusão social ocorrerá de forma mais rápida na escola e no decorrer da vida da criança, uma vez que o processo inclusivo deve acontecer dentro e fora da sala de aula. A atuação pedagógica do professor é um dos fatores que interferem no processo de inclusão na sala de aula. Não basta apenas o professor ter domínio sobre sua área de atuação, mas, como bem afirma Paulo Freire (2002) é preciso saber mediatizar o processo de construção do conhecimento de forma a possibilitar com que todos as vozes possam ser ouvidas.

Durante a pesquisa uma das questões feitas à professora na entrevista foi sobre a forma como ela trabalhava o processo de inclusão nas aulas de Artes Visuais. Ela respondeu: “converso com a professora auxiliar, pois a mesma saberá como explicar o que quero nas aulas, bem como deixo livre para transformar a atividade em sala de aula para a adaptação a deficiência do aluno que ela acompanha”. (Professora)

Com base na resposta e nas observações realizadas é possível refletir sobre o planejamento de aula da professora regente, e a necessidade de revisar alguns pontos, com vistas a melhor interação entre os alunos. Pois o que se percebe é que não há uma preocupação em atender especificamente a dificuldade que os

alunos com deficiência possuem, ficando sob responsabilidade da professora auxiliar a atribuição de adequar às atividades para que os alunos com deficiência compreendam e participem ativamente com a turma. Entende-se que, para um melhor aproveitamento da aprendizagem dos alunos, com e sem deficiência, no ensino de arte, seria importante o diálogo entre as duas professoras sobre o planejamento da disciplina. Isso possibilitaria uma maior interação entre os educandos e permitiria um melhor acompanhamento do professor sobre o processo criativo dos mesmos. Outro aspecto que merece destaque na resposta da professora é sobre a transferência de responsabilidade em relação ao ensino de arte à professora auxiliar, já que, esta não possui formação na área de ensino aqui tratada e portanto, não possui conhecimentos específicos para pensar propostas pedagógicas. Da mesma forma, considera-se relevante a reflexão sobre o fato de a professora regente não ter tido em sua formação profissional, disciplinas que abordassem sobre Educação Especial. Seu conhecimento sobre o assunto advém apenas das trocas que busca estabelecer com a profissional que atua na sala multifuncional da escola. Isso demonstra uma fragilidade nos cursos de formação de professores que, não se preocupavam em inserir nos seus currículos disciplinas que possibilitassem o debate acerca do tema. Por outro lado nos permite refletir sobre o quão recente são as discussões acerca da inclusão e da Educação Especial de maneira particular.

A inclusão escolar é, sem dúvida, um importante potencializador da inclusão social. Entretanto, para enfrentar as inúmeras dificuldades que são apresentadas durante esse processo é necessário que os educadores cumpram seu papel enquanto formadores e se responsabilize pela interação do grupo e pela inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar. Na grande maioria das vezes nos deparamos com a visão de que o simples fato de o aluno estar inserido na escola significa que o processo de inclusão está ocorrendo.

O processo de inclusão escolar na percepção dos professores que estão em sala de aula, não deve-se resumir apenas ao fato de o aluno com deficiência está numericamente inserido ao grupo. Mas, sim, de cada educador saber a sua responsabilidade em fazer com que o aluno sinta-se parte indispensável do grupo, uma vez que todos os alunos são capazes de fazer as atividades que são ministradas em sala de aula e que qualquer tipo de deficiência não impede que eles participem ativamente do ambiente escolar. Nessa perspectiva, a arte na perspectiva da educação inclusiva, conforme aponta Oliveira (2015, p. 263) “viabiliza caminhos efetivos para que o aluno com necessidade especial se expresse nas diversas linguagens, se comunique e exerça a sua cidadania, sendo fundamental no processo de inclusão escolar”.

No que se refere as observações no diário de campo, um dos critérios elencados e que auxilia na análise e reflexão sobre o processo de inclusão na classe regular, é a diferença na relação estabelecida pela professora com os alunos sem deficiências e com deficiências. A relação com os alunos sem deficiências ocorria de forma espontânea, ela interagia, ajudava-os quando necessário e sempre que algum aluno

apresentava dificuldade na realização das atividades, mostrava-se preocupada se eles estavam compreendendo os conteúdos. Quando se tratava dos alunos com deficiências, o acompanhamento não era o mesmo e a professora não se preocupava em manter uma relação mais próxima com esses alunos, ficando totalmente a cargo da professora auxiliar tornar as atividades interativas e fazer com que os alunos com deficiência compreendessem os conteúdos. Escórcio (2008, p 75) considera a interação professor/aluno como “aspecto essencial no processo de desenvolvimento do educandos”, e, de forma particular, em se tratando aos alunos com deficiência intelectual, pois “a qualidade dessa interação vai influenciar sobremaneira a evolução cognitiva e social desses alunos”.

Nesse sentido, a interação do professor com os alunos com deficiências é de suma importância, pois além de contribuir para as necessidades sociais e humanas ajuda no desenvolvimento cognitivo do aluno, contribuindo, ainda, para desenvolver as suas potencialidades. É preciso maior interação entre os professores e alunos, e que essa interação alcance todas as pessoas envolvidas no processo educativo, uma vez que, quando a professora interage e dispõe de conhecimento e estrutura adequada para realizar seu trabalho, a inclusão social tende a acontecer naturalmente e todos os alunos, com e sem deficiência vão se sentir parte integrante do grupo social. Escórcio ainda enfatiza que:

A aprendizagem significativa é resultante de um processo criterioso de análise das dificuldades, expectativas e interesses dos educandos, visando à elaboração de estratégias pedagógicas que venham ao encontro destas dificuldades e interesses. Enfatizamos a aprendizagem como derivada da interação e da inclusão, pois são processos interrelacionados. (ESCÓRCIO, 2008. p.78)

Quanto à relação entre os alunos com deficiências e sem deficiências, que também foi critério de observação no diário de campo, constatou-se que os alunos sem deficiências tentavam, em algumas situações, ajudar os alunos com deficiências. Como por exemplo, auxiliando-os a pegar algum material e até mesmo a compreender uma atividade. Na maioria das vezes, a ajuda que os alunos sem deficiências prestavam aos alunos com deficiências não partia da iniciativa da professora, sendo reflexo apenas do convívio diário que existia entre eles. Entretanto, essa aproximação não era levada para fora da sala de aula, pois no intervalo dificilmente os alunos com deficiências se aproximavam dos alunos sem deficiências e vice-versa. Por mais que a inclusão escolar, em determinadas situações, ocorresse em sala de aula, o mesmo não ocorria fora dela, porque, na hora do intervalo, os alunos com deficiências, ficavam sozinhos e os alunos sem deficiências não demonstravam nenhum interesse em se relacionar com eles.

Em um caso mais específico, de uma turma onde haviam duas alunas surdas, percebeu-se que o fato de elas possuírem a mesma deficiência criou um laço de amizade mais forte. Como a professora auxiliar era a mesma para as duas, elas estavam sempre juntas, tanto nas atividades em sala de aula como no intervalo.

Em relação a esse caso, como a professora e os outros alunos não conseguiam se comunicar por meio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, a interação das duas estava limitada entre elas e a professora auxiliar. Por fim, mais uma vez, não visualizou-se a preocupação da professora regente em conversar com a professora auxiliar e aprender o básico a respeito da LIBRAS, com o intuito de repassar à turma por meio de atividades integrativas e, com isso, melhorar a comunicação entre as alunas surdas e os demais alunos da turma, ajudando na inclusão escolar e, sobretudo, na inclusão social.

É de suma importância à interação do aluno com deficiência e alunos sem deficiências, pois quando se tem um laço afetivo em sala de aula, o aluno com deficiência consegue desenvolver-se melhor nas atividades e apreender os conteúdos, através da relação com o outro. Segundo afirma Escórcio (2008, p. 45), “o conhecimento é construído conjuntamente, sendo produzido de forma interativa entre duas ou mais pessoas”. Paulo Freire (1983), também fala sobre a importância das relações para que o processo de aprendizagem aconteça. De acordo com esse autor, ninguém aprende sozinho, “os homens aprendem em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983, p. 54). Assim, é necessário refletir sobre a importância da relação professor/aluno com deficiência e a relação entre aluno com deficiência/aluno sem deficiência, porque este fator influencia significativamente no desenvolvimento desses alunos.

## 7 | ALGUMAS CONCLUSÕES

Esperamos que essa pesquisa possa acrescentar uma reflexão valiosa não somente para as autoras, mas também para a escola, e porque não dizer, para o sistema educacional de Roraima, para pensar sobre a importância das Artes Visuais para todas as pessoas, independente de suas “limitações”. Da mesma forma que possa ter provocado reflexões outras aos leitores e leitoras que chegaram até o final destes escritos.

Embora um grande caminho para a inclusão social das pessoas com deficiência já tenha sido percorrido, o empenho mundial para a instituição de políticas sociais inclusivas não pode cessar. O trabalho desenvolvido pelo governo juntamente com a sociedade precisa ter continuidade, criando, diuturnamente, mecanismos pedagógicos voltados às artes, investindo e incentivando a educação dessa minoria e contribuindo para a inserção dessas pessoas no meio escolar e social. Com isso, o estado estará cumprindo seu papel para que o processo inclusivo seja meta constante de uma sociedade justa e igualitária, modificando não somente a educação, mas os diferentes setores da sociedade. A educação inclusiva, conforme Oliveira (2015, p. 261),

é entendida como a inclusão de crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais em classes comuns no ensino regular; com o objetivo de se ter uma educação para todos, uma escola que acolha os diferentes e desenvolva

O desenvolvimento da pesquisa ora apresentada contribuiu de forma significativa para a formação profissional da pesquisadora Emmanuela, hoje professora da disciplina de Arte na educação básica, possibilitando-a a construção de um outro olhar acerca do assunto. Da mesma forma contribuiu para o processo de formação da sua orientadora, que junto, ampliou seus conhecimentos na área. A inserção no ambiente escolar possibilitou o entendimento de que, o simples fato de os alunos com deficiências estarem matriculados na rede de ensino, não garante sua inclusão nem sua interação com o restante da turma. A matrícula da pessoa com deficiência na rede de ensino regular é apenas o primeiro fator do processo de inclusão, e para que a inclusão realmente ocorra é preciso que outros elementos sejam levados em consideração, dentre eles a presença de uma equipe pedagógica com profissionais capacitados e um espaço físico acessível.

Em relação a análise dos dados aqui apresentados acerca da reflexão sobre o questionário aberto respondido pela professora de Arte e do referencial teórico estudado, foi possível sedimentar o entendimento sobre o tema e apontar pontos negativos e positivos do processo de inclusão da Escola da Rede Pública Estadual de Boa Vista-RR. Dentre os fatores positivos destacam-se a presença de professores auxiliares e a existência de sala multifuncional com uma profissional capacitada para atender as necessidades específicas dos alunos. Quanto a presença de professores auxiliares em sala de aula, esses auxiliam no acompanhamento dos alunos com deficiência e são profissionais fundamentais para que os mesmos possam se desenvolver cognitivamente. Quanto a existência da sala multifuncional com profissionais capacitados, esse espaço permite aos alunos com deficiências um tratamento mais específico e direcionado para a sua deficiência, o que visa estimular o desenvolvimento das suas capacidades mentais e físicas e tem bons reflexos no processo de aprendizagem em sala de aula. Por outro lado, a falta de comprometimento da professora de Arte, o fato de ela não ter buscado formação continuada para lidar com os casos de alunos inclusos e a falta de uma equipe pedagógica proativa, são pontos negativos do processo de inclusão identificados nessa Instituição de Ensino. A falta de formação continuada da professora de Arte incide diretamente na relação professor/aluno. Essa relação, praticamente não existia na escola, pois a professora sempre delegava à professora auxiliar a função de explicar e interagir com o aluno com deficiência.

A vivência com os alunos com deficiências proporcionou o entendimento acerca da importância da relação professor/aluno para o processo de ensino-aprendizagem, bem como importância da formação continuada dos professores que estão em sala de aula, principalmente na disciplina de Arte, que trabalha os movimentos motores, a imaginação e tem o objetivo de enriquecer a capacidade intelectual e criativa do aluno.

A reunião de todos esses fatores que contribuem para o processo de inclusão

escolar, não garante que a inclusão em sala de aula de fato aconteça, entretanto, os professores e a escola devem perseguir diariamente esse desafio, pois, à medida que o processo de inclusão na escola é visto de forma mais natural, a sociedade torna-se menos exclusiva e é visível que isso contribui para a inclusão social das pessoas com deficiências.

## REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva. Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília DF, 2006.

BERTUOL, Claci de Lima. **Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais: apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR.** Cascavel, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Recursos pedagógicos adaptados.** MEC/SEESP, Brasília:, 2006.

BUENO, José Aroldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ESCÓRCIO, D. C. de M. **A interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola inclusiva: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado. Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. UFPI: Teresinha, 2008.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. *Ação Cultural para Liberdade e outros escritos.* 10 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: ATLAS, 2010.

JANUZZI, G. **Educação Especial, aspectos conceituais e emergentes.** São Carlos: Edufscar, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. v.11 n.33 set./dez. 2006.

MENDES, R.H. et al. **Artes visuais na educação inclusiva: metodologias e práticas do Instituto Mendes.** São Paulo: LIBRE, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão Construindo uma sociedade para todos.** 3. ed. Rio de Janeiro:

WVA, 2003.

\_\_\_ ***Como chamar as pessoas que têm deficiência?*** 3 Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

\_\_\_ ***Inclusão Construindo uma sociedade para todos.*** Rio de Janeiro: WVA, 2003.

\_\_\_ **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Rio de Janeiro: WVA , 2003

TUNES, E. **Por que falamos de inclusão?** Brasília: Linhas Críticas v. 9, n. 16, jan./jun. 2003.

VELTRONE, et al. **A educação especial no Brasil.** São Carlos: Edufscar. 2009.

OLIVEIRA, V. L.; SILVA, I. S da. **Reforma do Ensino Médio no Brasil: o ensino da arte e a formação onilateral humana.** Anais do XXVII Congresso Nacional de Arte Educadores do Brasil (ConFAEB). Campo Grande: UFMS, 2017.

OLIVEIRA, I. A. de. **História, Arte, Educação: a importância da arte na educação inclusiva.** In: BAPTISTA, C. R. et, al. **Educação Especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2015

JINKINGS, I. DORIA, K. CLETO, M. **Por que gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil.** São Paulo:Boitempo, 2016.



## POEMAS URBANOS: PROCESSOS DE CRIAÇÃO E AUTORIA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA O ENSINO MÉDIO

**Eleni Jesus de Souza**

IFSP – Instituto Federal de São Paulo, campus  
Itapetininga  
Itapetininga/SP

**RESUMO:** A arte educação para o ensino médio deve ser trabalhada levando-se em consideração certas especificidades como idade, interesse, expansão da relação entre arte e meio onde vivem os estudantes, o conhecimento das preferências de linguagens desses jovens, a relação que eles têm com a arte e, acima de tudo, a experiência em sala de aula. Assim, este estudo volta-se à proposição de uma intervenção urbana para alunos do primeiro ao terceiro ano deste ciclo em uma escola pública do estado de São Paulo.

O objetivo do projeto foi a produção artística de poemas urbanos em estêncil para a identidade visual de alguns espaços escolares. Para tanto, apoiado na Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa e outros autores, evidenciou a relevância dos Projetos de Trabalho na construção do conhecimento dos jovens a partir de diálogos híbridos entre a escrita e a linguagem urbana, contribuindo para a compreensão do aluno de infinitas interconexões possíveis dentro dos territórios artísticos. Do mesmo modo, destacou o papel do

arte educador como propositor, a experiência em sala de aula, o uso da multimídia para a leitura e interpretação de imagem, o envolvimento com as materialidades e, fundamentalmente, o entendimento dos alunos de seus próprios processos de criação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte Educação. Interdisciplinaridade. Projetos de trabalho.

**ABSTRACT:** Art education for high school should be crafted by the art educator taking into account certain characteristics such as age, interest, expansion of the relationship between art and the students' environment, knowledge of the languages preferences for these young people, the relationship they have with art and, above all, emphasize the experience inside the classroom. Thus, the present study turns the proposition of an urban intervention for students from the first to the third years of this cycle in a public school. The objective of the project was the production of stencils featuring urban poems to be placed in some areas of the School, aiming the improvement of its visual identity. Therefore, it is based on the "Abordagem Triangular", an approach presented by Ana Mae Barbosa, and highlights the relevance of the "Projetos de Trabalho" in the construction of young people's knowledge, proposing interdisciplinary dialogues between the codes (writing) and language (urban art), contributing to student's

understanding of the infinite possible interconnections within artistic territories. It highlights the role of the art educator as a proposer, the experience in the classroom, the use of multimedia for image reading and interpretation, meeting diverse materialities and, fundamentally, students' understanding of their own creation process once the poems and stencils production reflected the freedom to experiment and within this balance between the autonomy of the educator who teaches and the experience of student who learns resides the "X factor" for a good and fruitful art education.

**KEYWORDS:** Art Education. Interdisciplinarity. Projects.

## **1 | POEMAS URBANOS: INTERVENÇÃO, ABORDAGEM TRIANGULAR, PROCESSOS HÍBRIDOS E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE ARTE PARA O ENSINO MÉDIO**

O ensino de arte para o ensino médio deve ser pensado considerando certas especificidades dos alunos como idade, interesse, expansão da relação entre arte e o meio onde vivem, o conhecimento de suas preferências de linguagens e a experiência em sala de aula. Tendo claras essas questões, este estudo se volta à proposição de intervenções urbanas, cujo trabalho interdisciplinar entre os códigos (a escrita) e a arte urbana) possibilitou aos jovens, com a apreensão da técnica de estêncil, criar identidade entre eles e a escola, por meio das impressões de seus poemas urbanos.

O projeto se deu em uma escola pública de Itapetininga, interior do estado de São Paulo, sendo a autora deste artigo, a arte educadora responsável. Suas ações apoiaram-se na Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa, autora de várias referências sobre a Arte Educação, bem como em outros autores que defendem as vivências artísticas em sala de aula, a partir de aulas pensadas como processos de criação fundamentais para a compreensão do aluno da aula de arte não como um mero fazer, mas como conhecimento.

Não cabe neste texto a retórica da falta de espaços físicos, do pouco tempo de aula e o acesso a materiais específicos para cada linguagem artística nas escolas públicas; porém, na elaboração de um projeto como esse que se estendeu por seis salas, estes são aspectos relevantes, já que para a sua realização e finalização, quase todo o material destinado à produção tais como estiletes, tesouras, papéis cartão e *sprays* foram comprados pela arte educadora em parceria com os alunos. Além do uso de materiais reaproveitados como chapas de raios X e cartazes dispensados por outros professores.

A pretensão foi de transformar partes da escola em painéis de poemas urbanos. Daí, tivemos como focos as "interterritorialidades" como se refere Ana Mae Barbosa em seu artigo *Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos* (2010), por entremearmos entre a arte, o pensamento crítico, reflexivo e poético na

## construção dos escritos.

Hoje, prefiro falar de interterritorialidade do conhecimento, pois nela está implícita a recusa da divisão do saber em disciplinas.

A síntese cultural é mais ampla e mais abarcadora quando mapeamos territórios, desobedecendo a limites sem nem mesmo ter de restabelecê-los depois. Enfim escrevi um artigo sobre interdisciplinaridade para, ao final, negar as próprias disciplinas (BARBOSA, 2010, p. 27)

A multimídia possibilitou a pesquisa, a leitura e a interpretação da arte urbana em diferentes contextos, porque é fundamental que o educador atente ao fato de que a proposição de uma aula como processo de criação artística não acontece a partir do nada. Tal qual para o artista, há sempre uma ideia ou algo que se forma internamente antes de colocarmos a “mão na massa”. Uma hipótese de aula nasce de uma intencionalidade; portanto, planejar e pesquisar são caminhos que permitem ao educador o domínio daquilo que pretende, considerando a duração do projeto *versus* o tempo de aula, o interesse e o respeito ao fazer do aluno.

Por isso o termo “interterritorialidades” soa bem à elaboração de planos educativos em que os diálogos ocorram híbridos e interdisciplinarmente, dado que o ensino flexível e aulas abertas favorecem passagens para conhecimentos em arte e oportunizam fazeres. A interdisciplinaridade propicia a integração de saberes e contribui para a compreensão de uma ou mais linguagens concomitantemente. Logo, é necessário ao arte educador valorizar essas interconexões possíveis, já no que no campo artístico elas se entrelaçam.



Figura 1 – Produção de estêncil (sulfite sobre papel cartão)

1º ano A do Ensino Médio EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira

Fonte: A autora, 2016

Foi essencial no contexto, o reconhecimento da trajetória do grafite bem como os porquês polêmicos em relação à pichação por meio da interpretação de imagens,

uma vez que a abordagem do tema surgiu do ataque de um pichador à Igreja da Pampulha, Minas Gerais, em março de 2016. Então o uso da multimídia e do laboratório de informática serviram para a extensão de nossos olhares, ao assistirmos a vídeos disponibilizados no *Youtube* sobre como a pichação é vista no Brasil, imprescindíveis ferramentas para o educador contemporâneo.

Por tratarem de assuntos próximos à realidade dos alunos, propiciaram intensas discussões sobre: pichação é arte? Esse diálogo entre o que está próximo (Arte Urbana) e o que está distante (Patrimônio) conduziu os estudantes a momentos de reflexão e de argumentação observáveis na maioria das salas, pois considerando a rotatividade de professores no estado de São Paulo, percebemos descompassos no ritmo da aprendizagem entre as turmas e, em razão disso, achamos viável estender o projeto a todos os ciclos do ensino médio (1º ao 3º), relativamente próximos em idades biológicas, mas desproporcionais no desenvolvimento sequencial de aprendizagem.



Figura 2 – Recortes de aula 2º ano A do Ensino Médio da EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira

Frame de vídeo - Contextualização – Vídeo Conexão Repórter – Pichação. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=f7mjnaARQ>

Fonte: A autora, Maio de 2016

Atualmente, o ensino de arte em escolas públicas exige do professor competências e esforços imensuráveis. Todavia, quando ele é pesquisador e propositor de suas ações, favorece ao aluno o acesso a produções artísticas em diferentes contextos, propondo que entrem em contato com aquilo que intenciona, por visar, constantemente, a qualidade da experiência e a indissociabilidade do fazer. Assim, é significativo que recorra a todas as possibilidades que possui e às que a escola e os alunos lhe ofertam, pois sob a perspectiva de Howard Gardner, músico, admirador de arte e autor da *Teoria das inteligências múltiplas* (1995), o ensino de arte não deve se respaldar somente na apreensão de conceitos e no domínio de habilidades já que engloba, igualmente, áreas profundamente pessoais.

Conseqüentemente, o aluno necessita de possibilidades para criar, refletir e entender o seu processo de aprendizagem integrado à ação e à junção de ideias: entre a produção escrita e o fazer artístico; entre o esboço e a preconcepção imaginativa. Foi ponderando a qualidade dessas experiências que essas “aulas/projeto” ocorreram: a partir de uma práxis que planeja, identifica interesses, prevê etapas e parte da própria experiência do aluno.

Esse movimento integrado entre as linguagens contribui com o ato criador, com a pesquisa e apreensão do conhecimento, tanto por parte do aluno como do educador, por isso cada ação foi conjuntamente desenvolvida por entendemos que, como ressalta Maria Cecília Salles em *Gesto inacabado* (1998), se o processo é o meio pelo qual o artista se aproxima de seu projeto poético, da mesma maneira o é para a aprendizagem dos alunos, visto que sem a criação eles não ampliarão os seus significados.

Todavia, vale esclarecer que os alunos só inter-relacionarão linguagens de acordo com a eficácia do planejamento do arte educador sobre o tempo, espaços físicos, recursos demandados e diálogos sobre o que se espera como produto final, com ações que contribuam para a efetiva construção de pensamentos e conhecimentos integrados. Segundo Maria Barbosa & Maria da Graça Horn, em *Projetos pedagógicos na educação infantil* (2008):

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).

Diferentemente das aulas tradicionais, projetos não são unilaterais e têm como importantes eixos a participação efetiva do aluno nos processos de ensino e aprendizagem, no trabalho cooperativo, no estreitamento entre a teoria e a prática e no uso da tecnologia. Conforme Gardner (1995, p. 175), um educador habilidoso é aquele capaz de abrir “várias janelas diferentes num mesmo conceito” e organizar o currículo de maneira eficiente e criativa, expandindo a aprendizagem com o uso de diversificados instrumentos educacionais como filmes, *softwares*, textos, entre outros.

Sob tal perspectiva, a tecnologia possibilitou, acesso aos alunos a variadas linguagens, como nas pesquisas sugeridas *on-line* sobre conceitos da arte urbana e dos dois coletivos artísticos, cujas propostas se voltam a interações entre instalações, poemas e espaços urbanos que são o *Transverso*, de Brasília e o *Poros*, de Minas Gerais.

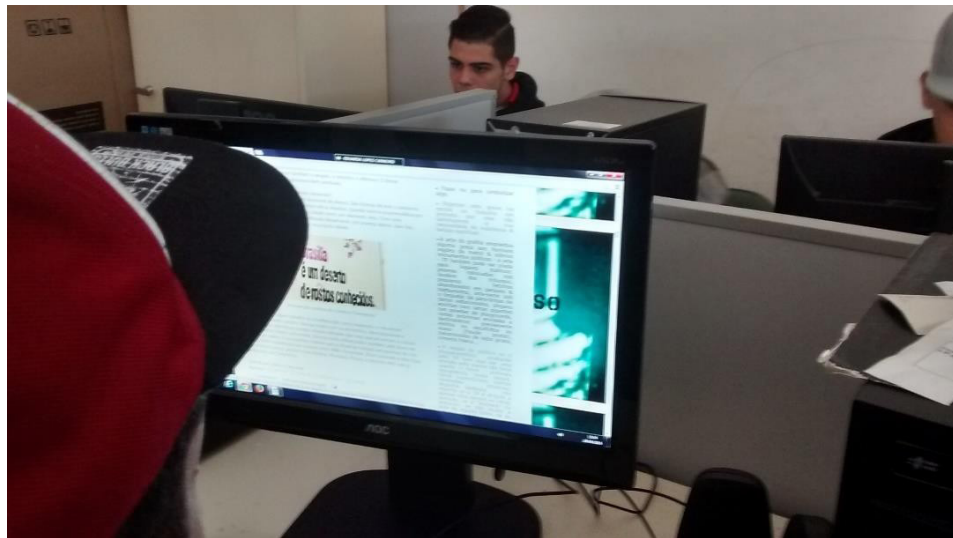


Figura 3 – Recortes de aula, 2º ano A, do Ensino Médio. Pesquisas *on-line*.

EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira

Fonte: A autora, Maio de 2016.

Convém lembrar que em um projeto é considerável não atropelar o encadeamento de ideias dos alunos dando-lhes liberdade, inclusive de tempo, para a execução do que lhes foi solicitado. Ainda mais quando se releva a sua autoria na qual as intenções do professor e as dos alunos caminham juntas. Ao propor experiências através de processos criativos, há de se permitir, igualmente, a “liberdade exterior” que, de acordo com John Dewey em *Experiência e Educação* (1979, p. 61), seria propiciar ao aluno o espaço para a sua aprendizagem oportunizando que transite, converse com os colegas e explore materiais fora da configuração escolar tradicional.

Para a criança e o jovem deve, por isso mesmo, haver período de quieta reflexão. Mas para que haja genuína reflexão, é necessário que tais períodos sejam breves, sucedam a períodos de ação e sejam utilizados para organizar o que se aprendeu nesses períodos de atividade em que as mãos e outras partes do corpo, além do cérebro estiveram em exercício. [...] Em todos os aspectos que mencionamos, a liberdade de ação é sempre, contudo, um meio para a liberdade de julgamento e para se poder pôr em execução os propósitos tomados. Varia de indivíduo para indivíduo e quantidade de liberdade física necessária, tendendo naturalmente a decrescer com a crescente maturidade. A sua completa ausência impede, contudo, mesmo a pessoa madura de ter contactos indispensáveis ao exercício normal de sua inteligência. A quantidade e a qualidade desse tipo de livre atividade para o crescimento normal é problema que deve ocupar a reflexão do educador, em todas as fases de desenvolvimento do educando. (DEWEY, 1979, p. 61-62)

As hipóteses de Dewey (1979) condizem com o que ressalta Apoline Torregrosa em *Climatosofía de la formación artística* (2012, p. 34), já que a pesquisadora defende que o ambiente, o clima e a relação professor/aluno permitem essa interação, “ya que la experiencia es la transacción de una persona con su entorno”. Para Torregrosa, é preciso inserir os alunos em “microclimas” geradores de experiências suscitados pela coletividade, pelos trabalhos de descobertas e espaços disponíveis para o bom desenvolvimento das aulas de arte. Na sua visão, todo esse conjunto favorece a prática.

A metáfora utilizada na relação ambiente *versus* elementos atmosféricos tem a ver com a “temperatura emocional” estabelecida em sala de aula, na qual é importante estar pleno: devolvendo o corpo para o espaço a fim de explorá-lo em todas as suas dimensões de encontros, coletividade, aberturas, imaginação e criatividade. As concepções da autora são inspiradoras ao educador nesse sentido, ao se centrar em uma educação humanista e reflexiva e que vê a escola e a sala de aula como ambientes oportunizadores de “climas” que contribuem para a formação de identidades e de pertencimento a uma sociedade cultural.

Religar cuerpo y espacio permite generar espacios de convivencia; ya no es a un espacio que nos referimos, sino a un territorio de pertenencia, una dimensión de la educación artística que se conforma, que opera en paralelo a la institución y al sistema. Se comparte así un espíritu colectivo y espacial del aprendizaje, que genera una energía colectiva a modo de corriente cálida. La educación artística favorece estas instancias de aventuras intensas, de efervescencias, de comunidad emocional, de interacción y encuentros (TORREGROSA LABORIE, 2012, p. 38).

Óbvio que somente a ambiência não será expressiva na apreensão do conhecimento, há, do mesmo modo, que se estabelecer metas possíveis e passíveis de serem alcançadas. Para tanto, é necessário que o arte educador preveja contornos pedagógicos para criar e buscar mecanismos para um bom plano de trabalho com base em um projeto autoral que ele acredite ser, de fato, contribuinte para a aprendizagem.

Foi, ao refletir sobre isso que apoiamos as ações interdisciplinares na abordagem triangular sugerida por Ana Mae (no contextualizar, no interpretar e no fazer); a começar por leituras e fruições de poemas urbanos espalhados pelos grandes centros do país e da arte urbana espalhada por todo o mundo, na montagem de uma curadoria educativa com imagens disponibilizadas sobre as mesas do refeitório. Dessa forma, os alunos puderam entremear entre elas e dialogar sobre os poemas e os locais em que foram estampados, pendurados ou impressos.



Figura 4 – Recortes de aula, 1º ano A do Ensino Médio da EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira Leitura de Imagens. – Poemas Urbanos

Fonte: A autora, Maio de 2016.

A curadoria educativa abriu os próximos passos reservados às experiências escritas dos poemas, das produções, entintamento e impressões dos estêncis, bem como propiciou relações entre o título *Poemas Urbanos: “Mandando a Palavra”* e os processos criativos, pois na configuração de um projeto artístico é substancial levar o aluno ao aprofundamento do tema por meio das discussões e identificações que tiveram com os poemas, as pesquisas, os vídeos e as leituras de imagens.

Neste ponto, a materialidade foi um aspecto a se observar, já que variadas técnicas são utilizadas pelos coletivos e artistas urbanos como estêncis, cartazes lambe-lambe, faixas, instalações, grafites, etcetera. Como arte educadores, o elementar em nossas práticas centra-se na relação dialogal entre nossas intencionalidades, propostas, conteúdos, meio e alunos, quando nos voltamos à aula ato como criativo e ao educador como propositor, ao ponderar que a inteligência se constrói a partir das experiências de seus próprios sujeitos.

[...] Sempre que possível, a aprendizagem artística deve organizar-se em torno de projetos significativos, executados num período de tempo significativo, que proporcionem uma ampla oportunidade de *feedback*, discussão e reflexão. Esses projetos provavelmente irão interessar aos alunos, motivá-los e encorajá-los a desenvolver capacidades; e provavelmente exercerão um impacto prolongado sobre a competência e o entendimento do aluno [...] (GARDNER, 1995, p. 124)

## 2 | PROCESSOS DE CRIAÇÃO – “MANDANDO A PALAVRA”

Quando idealizamos em uma escola pública um projeto híbrido como esse, o tempo é inquietante para o educador que tem um currículo a seguir. Então, cabe a ele decidir se seguirá programas para a disciplina com quantidades consideráveis de conteúdos ou se tomará as rédeas de suas aulas tornando-as autorais, de acordo com as necessidades que presencia na coletividade com seus alunos e prevendo que o tempo de aula em um projeto é a duração que os alunos necessitam para idealizar os seus processos de criativos, sejam em duas horas/aula ou por dois meses, como no caso deste.

Para o filósofo José Antonio Marina, toda atividade criadora começa a partir de um projeto “que é o organismo complexo de cuja energia e de cuja qualidade a obra inteira irá depender” (2009, p. 137). Em sua *Teoria da inteligência criadora* defende que tal atividade criadora ajustada à sua finalidade, faz entrar em ação outra operação da inteligência que é o mecanismo de busca por informações. Buscar origina-se de *bosquear*, descrito como uma estrutura montanhosa para se criar e esconder a caça, por isso dá origem a buscar como verbo intransitivo direto, no sentido de achar o que está escondido e que não se oferece prontamente.

Simplificando as palavras de Marina, precisamos apreender a informação



passando do nível daquilo que nos parece estranho para o familiar, pois “[...] conhecer é compreender, quer dizer, *apreender* com o novo e *com o já conhecido*” (2009, p. 25 – grifos do autor), diante disso, argumenta que a atividade fundamental do entendimento é o interrogar: quando crianças buscamos perguntas e, na medida em que crescemos, ficamos mais exigentes em aceitar as respostas. Logo, na idade adulta, as perguntas do tipo: *o que é isto ou aquilo?* e os seus porquês, nos rondam como tubarões famintos em alto mar.

Nessa proposta a intenção também foi a de suscitar hipóteses reflexivas por meio de uma pergunta que lhes foi lançada: *olhando para o seu hoje, que mensagem ao mundo você gostaria de deixar estampada?*, consideramos semelhante o que nos apresenta João B. Libanio em seu livro *A arte de formar-se* (2014, p. 48), pois para o autor, a apreensão de um assunto só ocorre com envolvimento e indagações sobre as suas certezas.

[...] **Pensa quem sabe perguntar-se a si e à realidade.** Onde há respostas prontas, feitas, fixas não há espaço para pensar. As respostas são afirmações, que têm atrás de si perguntas. Descobri-las, retomá-las e prosseguir fazendo novas perguntas açula-nos a capacidade de pensar.

Nada melhor na formação do que incentivar as pessoas a fazer perguntas a si, às suas convicções, às suas evidências e ao mundo fechado que lhes impõe. Trata-se de ensinar a arte e a aptidão para a problematização. O processo educativo consiste, pois, no jogo de levantar perguntas, buscar respostas e sobre elas continuar perguntando. Está orientado para problemas a resolver (LIBANIO, 2014, p. 49, grifos do autor).

E por que não criar e incitar possibilidades indagativas em sala de aula, se há tanto a se inquirir lá fora? Estes foram pontos motivadores, por vermos os projetos criativos como intencionalidades. Intencionalidades se que interligaram a partir das sugestões do educador, dos indagamentos dos alunos e de artistas urbanos questionadores do cotidiano como Banksy, “OS GÊMEOS” – os irmãos Gustavo e Otávio Pandolfo, conhecidos e respeitados mundialmente por seus grafites entre outros. Foram desenrolares essenciais para o entendimento do hibridismo entre os códigos (as frases), a linguagem urbana e a arte como contestação social.



Figura 5 – Recortes de aula, 3º ano A do Ensino Médio da EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira Leitura de Imagens – A arte contestadora de Banksy

Fonte: A autora, Maio de 2016.

Conseqüentemente, uma prática interdisciplinar e híbrida em arte não corresponde, de modo simplista, “juntar” disciplinas ou reunir linguagens, posto que ela ocorre se todas as etapas dentro do que se espera no eixo ensino aprendizagem em arte, forem respeitadas e empreendidas. Outra importante questão é que o educador interdisciplinar não vê o ensino de forma fragmentada, pois, como propositor que age, pensa e executa as suas atividades interdisciplinarmente, mesmo que lhe seja imposto um currículo, a prática será sempre a sua criação.

A interdisciplinaridade, mais do que um processo de ensino e aprendizagem, é uma mudança de atitude para o intervir com o outro. Com ela, o educador se torna capaz de criar e recriar a prática de experimentar. Logo, o trabalho com projetos exige não só dos alunos, mas também de nós, a constante busca de aprendizado, de produção e gestão de conhecimentos, porque essas são as marcas dos novos tempos. Para tanto, é necessário que o professor instigue o aluno a estabelecer relações entre os aspectos presentes na vida pessoal, social, política e cultural, dado que isso leva à mobilização de competências cognitivas já adquiridas que ao se correlacionarem às atuais, criam possibilidades de desconstrução e de reconstrução do conhecimento.

Daí, estender uma atividade tanto ao aluno como ao educador é uma forma de conhecer e de fazer juntos por favorecer atribuição de sentido para aquilo que se aprende, já que para educadores entusiastas do trabalho com projetos, todos aprendem juntos e em colaboração, como ressalta Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia* (1996, p. 09): “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Esse descobrir a cada passo que só o aprendizado integrado nos traz permeou todo o processo. Assim, ao passarmos à criação das frases, a única restrição era a de que elas fossem originais; para isso sugerimos um *brainstorming* (em português literal,

“tempestade cerebral”), sendo melhor adaptado à tempestade de ideias, pelo intuito de explorar as potencialidades criativas das duplas, ao solicitarmos que colocassem as ideias em um papel, trocassem as palavras de lugar, cortassem, reduzissem e brincassem com elas, tendo por fim a escrita da frase que definisse o seu “mandar a palavra”.

Em uma atividade conjunta, o fundamental é o processo de desenvolvimento das relações humanas de seus participantes, porque “[...] membros de diferentes grupos devem ser capazes de falar uns com os outros, de concordar, discordar, interagir como iguais, relacionar-se como iguais”. (GARDNER, 1995, p. 135). Notamos com isso que momentos “climatosóficos” e de criação em que saímos da configuração serial de uma aula e buscamos outros espaços escolares como possibilidades exploratórias e de fazeres favoreceram o processo de aprendizagem em arte.

Porém, sabemos que em escolas públicas esses fazeres dependem do “jogo de cintura” que temos para buscar e gerar oportunidades de contato com outras materialidades para além de sulfites e lápis de cor, já que, com salas numerosas, mesmo com ações pensadas em duplas ou grupos, deparamo-nos com a necessidade de uma quantidade de materiais que dificilmente temos disponíveis. Nesse, por exemplo, precisávamos de pelo menos quatro jogos do alfabeto em letra de estêncil – desses vendidos em papelarias - mas, novamente, a escola alegou não poder providenciar.

O jeito foi partir para a improvisação, levando à sala de aula alfabetos impressos com os quais os alunos se adequaram para imprimir a sua frase, alguns partiram para uma letra própria, mas o que notamos até esta parte é que os alunos não tiveram muitos enfrentamentos com a adequação do material. Por outro lado, foi perceptível a insegurança ao se depararem com uma ação educativa em que a escrita estava imbuída de forma artística.



Figura 6 – Recortes de aula, 3º ano A do Ensino Médio da EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira

Processos de criação – Produção dos Poemas Urbanos

Fonte: A autora, Maio de 2016.

Assim, cabe ao professor provocar curiosidade, entusiasmo, estímulo pelo conhecimento e problematização do conteúdo; atitudes que na prática conduzem ao ensino crítico, humanista e de igualdade entre pares por meio do pensamento integrado, pois sob a ótica da contemporaneidade educacional, a interdisciplinaridade tenciona quebrar a maneira curricular cartesiana e mecanicista ainda enraizada nas escolas de ensino formal, visando uma educação mais integradora, dialética e totalizadora.

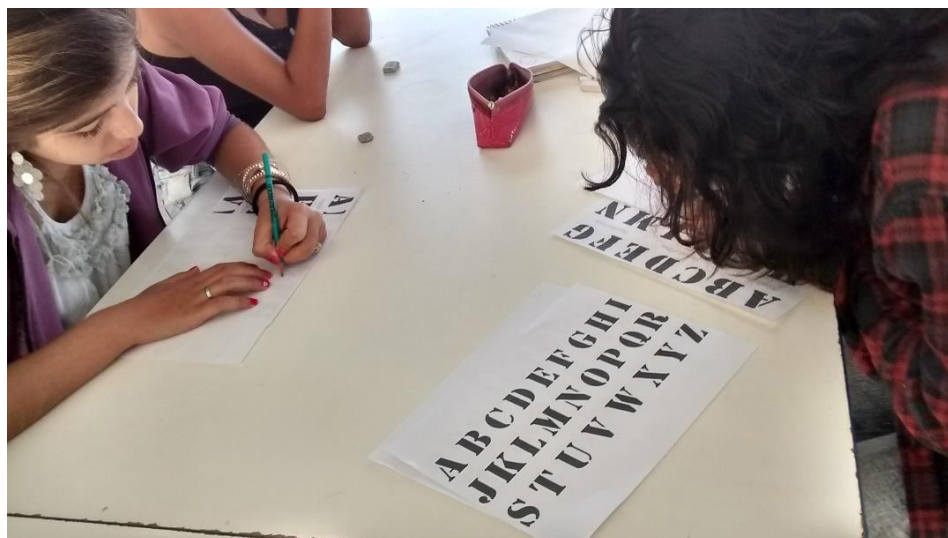


Figura 7 – Recortes de aula, 3º ano A do Ensino Médio da EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira Processos de criação – Produção dos Poemas Urbanos

Fonte: A autora, Maio de 2016.

Para Ana Mae (2012), o ensino de arte não pode se tornar algo sem vida ou mecânico como tem ocorrido em todos os níveis de educação, sua essencialidade está em ser um processo construtivo visual que permita ampliar a bagagem cultural do aluno, não necessariamente numa mesma ordem ou de forma linear. Daí a relevância de, como arte educadores, posicionarmos e conduzirmos as nossas aulas como intelectuais críticos quanto às nossas limitações, medos e alcances próprios.

Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura de ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos [...] (BARBOSA, 2012, p. XXXIII)

Para Heloísa Ferraz e Maria Fusari, em *Arte na educação escolar* (2010, p. 72), essas inter-relações favorecem o intermédio das ações pedagógicas que “impliquem em trocas, comparações, podem mobilizar transformações, tornando-se, assim, um desafiante e dinâmico caminho na direção do conhecimento da arte [...]”. Hemos de concordar e de que esses ires e vires em “ziguezagues” permitem-nos pensar as aulas de arte não como métodos ou meios de transmissão, mas como pontes condutoras ao conhecimento estético e à fruição artística.

Pontes essas nas quais estão contidos os fazeres, as experiências, o contato

com a materialidade, o encadeamento de ideias..., porque são esses processos e estratégias que possibilitarão a materialização da obra de arte. “Em outras palavras, são os modos de expressão ou formas de ação que envolvem manipulação e, conseqüentemente, transformação da matéria”, conforme diz Salles (1998, p. 104).

Percebemos nas oficinas práticas que a feitura das máscaras de estêncil refletiram nos alunos o permitir-se experimentar, dado que e o envolvimento com a matéria, seja ela qual for, gera o movimento criador. A “experimentação está, portanto, relacionada ao conceito de trabalho contínuo. Trabalho mental e físico agindo, permanentemente, um sobre o outro [...]”. (SALLES, 1998, p. 148). Assim o projeto se perfez: da caneta à letra. Da letra à palavra. Da palavra a recortes materializados em frases nas quais estão contidos o objetivo e o subjetivo, já que toda práxis criadora exige tal imbricamento.

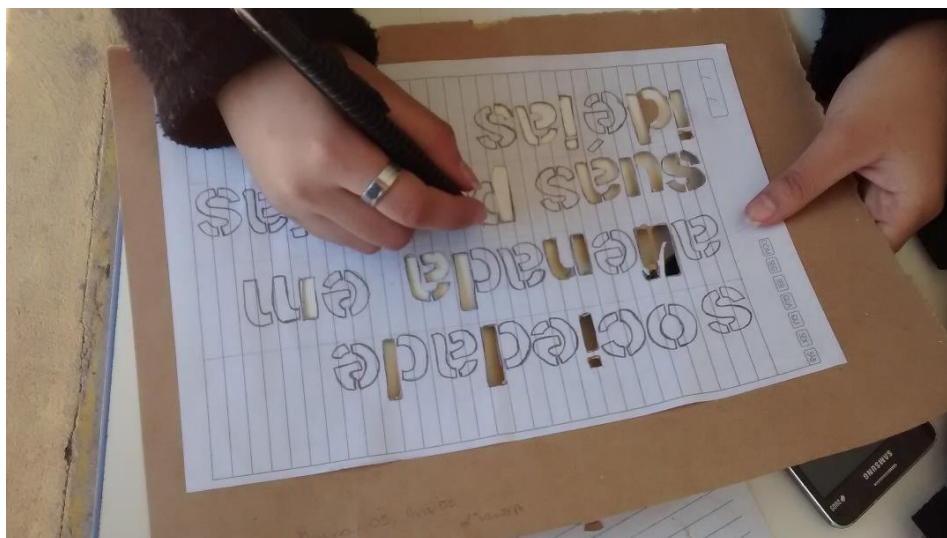


Figura 8 – Recortes de aula, 2º ano A do Ensino Médio da EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira

Processos de criação – Produção dos estêncis (sulfite sobre papel cartão)

Fonte: A autora, Junho de 2016.

Isso tem sentido ao pensarmos que a sensibilidade criativa está presente em todos os processos de criação, seja na elaboração de um texto para um pesquisador, na concepção de uma obra para um artista, na preparação de uma aula para o educador ou no fazer de um aluno, pois em qualquer atividade criadora a intencionalidade está lá: na materialidade, na entrada de ideias novas, nos acasos e nas restrições. Igualmente devemos pensar a criação como esse entrecruzamento de interações. Interações que vão sendo selecionadas e que nos apontam que nada é finito ou está definitivamente acabado. Como definia Klauss Vianna, bailarino e coreógrafo brasileiro (2005), a criação é como estar aberto à... É olhar de outra maneira. E foi esse “olhar de outra maneira” que buscamos com esses diálogos híbridos e interdisciplinares, estabelecendo relações entre o que vimos, o que sabíamos e o que apreendemos em arte.

Ora, se para o artista o fazer artístico é ação e criação da inteligência, do mesmo

modo devem ser vistos os processos artísticos/educativos em sala de aula. Ainda mais, ao considerarmos que o jovem no ensino médio tradicional tem pouco espaço para a autonomia e conta com limitadas aulas que lhes concedem espaço para a experiência. Logo, quando na proposição a sua bagagem e cultura são respeitadas, os resultados são visíveis, reafirmando que os projetos de trabalho favorecem o ensino interdisciplinar quando o educador se sente à vontade para inter-relacionar as linguagens

Com este, buscamos demonstrar que um projeto educativo é ação por concepção quando considera o sujeito como criador e propositor de si mesmo. Portanto, pensar na inteligência como projeto corrobora com a aprendizagem em arte educação, ao clarificar que a obra de arte não é um presente do acaso, mas, sim, uma intencionalidade de seu autor; fato relevante ao conduzir os alunos ao entendimento de seus passos criativos como propositais e a autoria como intrínseca às atividades humanas.

Ao ter a experiência como propulsora de projetos criadores, os alunos depreenderam que criar não se restringe apenas a artistas e intelectuais, pois, ao pensarmos em uma aula como criação/autoria criamos perspectivas de diálogos, na qual o educador se traduz num propositor de percursos, porque compartilha processos de ensino e aprendizagem nos quais a pesquisa da prática e o fazer são indissociáveis.

O que seria uma prática educativa em arte? Com esse exemplo, concluímos que ela se completa em aulas ou projetos que permitam ao aluno o contato com o mundo que o circunda, já que esse lhe doa sentido a sua inteligência e a seus valores pessoais, o que corrobora para a solidez de seus pensamentos estético, artístico e crítico. Logo, será que nós, arte-educadores, não deveríamos, do mesmo modo, pensar em aulas de arte como trajetos nos quais as experiências se confirmam a partir do mundo e com o mundo?

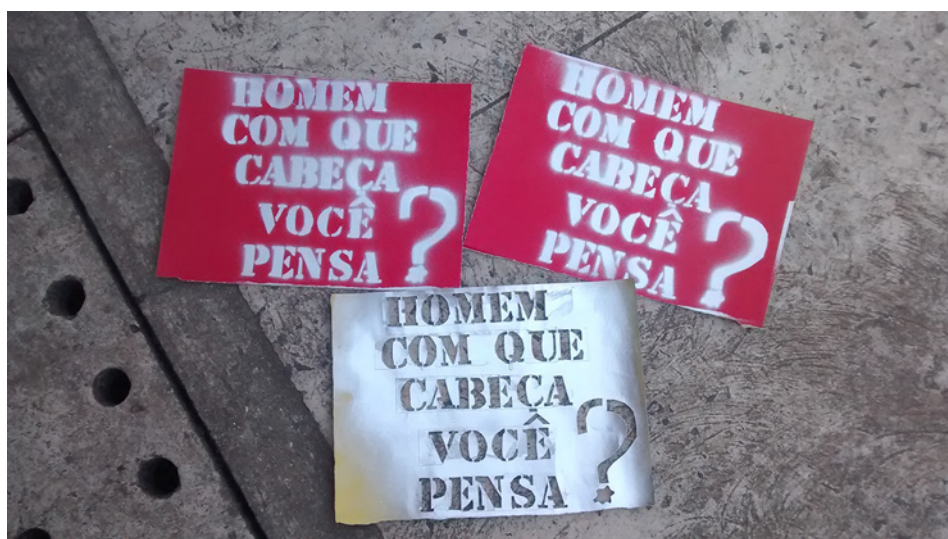


Figura 10 – Recortes de aula, 2º ano A do Ensino Médio da EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira

Processos de criação – Finalização dos Poemas Urbanos

Fonte: A autora, Junho de 2016.

Lygia Clark, artista brasileira, carregava consigo essa preocupação de criar obras de arte que se abrissem ao contato: nós somos os propositores, dizia. Para ela, a descoberta era a razão pela qual se embrenhava em suas experiências, pois “o único sentido dessa experiência reside no ato de fazê-la. A obra é o seu ato”, dizia em *Caminhando* (1968, p. 31). Se como educadores pensarmos similarmente à visão de Lygia, a aula como ato criativo propiciará aos alunos vivências e fazeres conjuntos, desenvolvendo uma práxis em sala de aula que “se contenta em propor aos outros serem eles mesmos e atingirem o singular estado da arte sem arte” (CLARK, 1965, p. 27). A atividade autoral leva os alunos à apropriação de linguagens, técnicas, conteúdos, momentos históricos e, sobretudo, ao entendimento artístico como experiência vivida entre corpo e mente.



Figura 11 – Recortes de aula, 2º ano A do Ensino Médio da EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira

Ocupação dos espaços escolares – impressão dos Poemas Urbanos

Fonte: A autora, Junho de 2016.

É neste equilíbrio entre a autonomia do educador que ensina e o experienciar do aluno que aprende que está o “ponto X” para um bom e proveitoso ensino de arte. A experiência educativa se completa em aulas/projetos que permitem ao aluno o contato com o mundo que o circunda, dado que este lhe dá sentido à inteligência e a seus valores pessoais.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **O ensino de artes e de inglês: uma experiência interdisciplinar.** São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. **Da interdisciplinaridade à interterritorialidade:** caminhos ainda incertos. In. **Paideia**. Reunião... Belo Horizonte. Ano 7, n. 9, p. 11-29 jul/dez. 2010. Disponível em: <[www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/1288/869](http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/1288/869)>. Acesso em: 08 abr. 2018.

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CLARK, Lygia. **Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980, p. 25-27. (Arte Brasileira Contemporânea).

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

\_\_\_\_\_, 1859-1952. **Experiência e Educação**; tradução Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FAZENDA, Ivani (org). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. **Arte na Educação Escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LIBANIO, João Batista. **A Arte de Formar-se**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

MARINA, José Antonio. **Teoria da inteligência criadora**; tradução Antonio Fernando Borges. 1. ed. Rio de Janeiro: Guarda-Chuva, 2009.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado**. Processos de Criação Artística. São Paulo. FAPESP; Annablume, 1998.

PEDROSA, Mário. Arte Brasileira Contemporânea. **Lygia Clark**. Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio de Janeiro. FUNARTE, 1980.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Praxis criadora e praxis reiterativa**. In: Filosofia da Praxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Summus, 2005.

TORREGROSA LABORIE, Apolline. **Climatosofía de la formación artística**. In: 1ª Bial de Educación Artística "Geografía de un vínculo". Ponencias de la Bial. MEC. 2012. pg.34-38. Disponível em:<[http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Reposit/Bial-Arte\\_y\\_Educacion](http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Reposit/Bial-Arte_y_Educacion)>. Acesso em: 18 jul. 2018.



## RELATO DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA O APRENDIZADO NAS AULAS DE ARTE: A PARTIR DO ESTUDO DOS ARTÍSTAS JOHN AHEARN E RIGOBERTO TORRES

### Laura Paola Ferreira

Mestrando em Ensino de Arte pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Ensino Fundamental da Prefeitura de Belo Horizonte. E-mail: laurapaola1@yahoo.com.br.

### Fabrcio Andrade

Doutor em Arte em Arte e Tecnologia da Imagem na Universidade Federal de Minas Gerais. Professor no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: andrade1111@yahoo.com.br.

**RESUMO:** O presente texto discute a *experiência artística* como fator de importância para o aprendizado nas aulas de Arte. Dialoga com os autores como Barbosa (1998), Dewey (2010), Freire (2003), Larrosa (2002), Morin (2003), Maturana (2009) e Pimentel (2013). A *experiência* é aqui compreendida como ação e como troca de vivências que propiciam o aprendizado do educando. Entende-se que o educador conduz o processo de ensino/aprendizagem e auxilia o educando nos caminhos para a *experiência* nas aulas de Arte. É pela *experiência* que o educador cria métodos, no sentido proposto por Morin (2003), de ensino, de forma a caminhar junto com o educando, na construção do conhecimento em Arte. O autor reconhece também que os estudantes criam pertencimento ao conhecimento quando

associam o conteúdo como parte do seu cotidiano. O desenvolvimento da proposta foi realizado na Escola Municipal Josefina de Sousa Lima localizada no bairro Primeiro de Maio em Belo Horizonte/MG, com os estudantes do terceiro ciclo de ensino, dos 7º e 9º anos. Tem como ponto de partida, o estudo dos Artistas contemporâneos John Ahearn e Rigoberto Torres, com a criação de máscaras em atadura gessada. A *Experiência* no campo do Ensino da Arte tem sido muito discutida e tem desvendado muitas possibilidades no ensino da Arte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Experiência. Ensino de Arte. Arte Contemporânea.

### INTRODUÇÃO

Este relato é um recorte das *experiências* vivenciadas na pesquisa do mestrado profissional PROFARTES/EBA UFMG. Um dos temas é a criação de máscaras em atadura gessada a partir do estudo dos artistas contemporâneos John Ahearn e Rigoberto Torres. A proposta foi realizada na E.M Josefina de Sousa Lima, localizada em Belo Horizonte, no bairro Primeiro de Maio. Para a elaboração teórico-metodológica, foi feito um levantamento bibliográfico com os autores Barbosa (1998), Dewey (2010), Morin (2003), Larrosa (2002),

Maturana (2009), Pimentel (2013) entre outros. As anotações foram realizadas no diário de bordo do educador. Tais anotações tem como intuito levantar discursões sobre a *experiência* significativa nas aulas Arte e, conseqüentemente, no contexto escolar.

As pesquisas no Ensino de Arte têm nos mostrado a importância de se estimular *experiências* que tenham sentido para os educandos. Barbosa (1998), ressalta a importância de relacionar o conteúdo com o dia-a-dia dos educandos. O estudante ao perceber uma proximidade do conteúdo com o seu cotidiano, sente-se mais seguro, aberto as novas *experiências*. Para Barbosa (1998), a *experiência* estética, só é *experiência* quando unifica ações. E fazem parte dessas ações, diálogos entre educador/educando e trocas das vivências ao longo do caminho.

## CONSTRUINDO OS SABERES DA EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE ARTE

A artigo surge do interesse em compreender a *experiência* artística como um dos pontos primordiais para o aprendizado em Arte. Para Larrosa (2002), a prática cria uma reflexão emancipadora, que possibilita um pensar, e um existir, de uma educação que gera uma *experiência* com sentido ao educando. A *experiência* no campo da Arte é imprescindível para a construção do saber artístico. É pela *experiência* que o educador cria métodos de ensino, de forma a caminhar junto com o educando no aprendizado de Arte. Entende-se por *experiência*, a partir de apontamentos de Dewey (2010), a relação de troca entre o indivíduo e seu desejo de saber e como essas instâncias se relacionam no dia-a-dia.

A construção de conhecimento em Arte por sua vez, pode ser entendida como a *experiência* com sentido estético<sup>1</sup>. Para Dewey (2010), a Arte proporciona a *experiência* estética, quando construída com as interações e com as vivências que fazem parte do cotidiano.

As construções expressivas nas aulas de Arte podem gerar *experiências* com importância para o educando. As trocas, as reflexões e os registros propiciam o diálogo do estudante com o mundo. Segundo Hissa (2003), a construção do pensamento se relaciona ao sentir e relaciona-se com o mundo, pois, “A experimentação do mundo precede a razão. Adiante, mais do que isso: a razão é feita da experimentação do mundo e o pensamento é feito do sentir. Ser afetado pelo mundo, portanto, é pressuposto, da construção do pensamento” (HISSA, 2003 p.20). Nesse sentido, *experimentação* é segundo Dewey (2010), é algo vivo que se relaciona com o meio cultural do sujeito, é a interação do sujeito com o meio social. Os diálogos, as reflexões e as trocas experienciadas nas aulas de Arte, permitem uma abordagem metodológica, a partir do reconhecimento das vivências do educando. Segundo Tomasello (2003), o

<sup>1</sup> Segundo Dewey (2-10, p.98 e 99), “A palavra “estética” refere-se, como já observamos, à experiência enquanto apreciativa, perceptiva e agradável. Portanto, vê-se que a experiência estética – em seu sentido limitado – está inerentemente conectada com a experiência do fazer”.

conhecimento relaciona-se aos produtos historicamente produzidos pelo grupo social. O educador que respeita e leva em consideração as vivências sociais e culturais dos educandos proporciona a *experiência* cognitiva em Arte. Para Pimentel (2013), a cognição é uma construção culturalmente corporizada por meio de *experiências* que interagem com o meio social do educando, com sensibilidade estética e com a percepção no pensamento artístico.

As aulas de Arte propiciam *experiências* estéticas aos educandos que ao sentirem-se envolvidos pelo conteúdo experienciado ressignificam os contextos sociais, culturais e familiares, expressando-se na criação artística. Para Barbosa (1991), o educador tem importância fundamental no processo de aprendizado nas aulas de Arte. A autora aponta que o conteúdo artístico pode abarcar significados do cotidiano escolar e da vida dos estudantes. Cabe ao educador, como mediador dos processos de ensino, acompanhar os estudantes nos caminhos para o aprendizado em Arte e respeitar os tempos de criação de cada um. A criação artística acontece de forma singular e os resultados se diferem de sujeito para sujeito, pelas bagagens individuais advindas fruída de várias maneiras, pela visão de cada sujeito, a partir das *experiências* individuais e coletivas vivenciadas.

Em consideração as colocações acima, levanta-se as seguintes questões: São inúmeros os caminhos para se chegar à *experiência* no ensino de Arte? Há saberes importantes para se chegar à *experiência* no Ensino de Arte? É possível, realizar *experiências* nas aulas de Arte? Para se chegar a *experiências* artísticas nas aulas de Arte os estudantes precisam de métodos (visto aqui como *caminhos*) claramente definidos? Ou estes caminhos podem ser construídos ao longo dos processos de ensino/aprendizagem?

## **RELATO DE EXPERIENCIA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE ARTE**

A *experiência* estética, de acordo com Dewey (2010), é um conjunto de interações entre o sujeito e o meio sócio/cultural do indivíduo de forma consciente e direcionada ao fazer artístico, “Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a *experiência* é a arte em estado germinal (DEWEY,2010, p. 84). Para Dewey (2010),

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos (DEWEY 2010, p.23).

A construção das aulas se iniciam com diversas formas de proximidade entre

o educador e os educandos, nos laços afetivos construídos no cotidiano escolar. O relato aqui exposto é uma relação de confiança durante os três anos lecionados na escola E.M Josefina de Sousa Lima. Os primeiros contatos com os estudantes foram de estranhamento e conflitos diários, que consistiam na insegurança dos estudantes aos novos caminhos direcionados pela educadora. Os estudantes testavam o tempo todo o papel da educadora com perguntas fora do contexto das aulas, enfrentando de forma agressiva e até com recusa em fazer algumas atividades. A educadora procurou estabelecer uma relação de troca mútua, quando proporcionava-se um espaço para os diálogos e reflexões em suas aulas. Ao observar a turma, percebeu que os estudantes necessitavam criar laços afetivos e usar a linguagem do dia-a-dia para que os educandos confiassem no trabalho desenvolvido em sala. Aos poucos a confiança e o respeito passaram a ser componente primordial nas aulas de Arte. Os combinados, até hoje são feitos diariamente, os diálogos são direcionados de forma que os estudantes sintam-se parte do ensino e dos caminhos percorridos para o aprendizado. Os estudantes dessa escola em particular, sentem a necessidade de entender os objetivos e os direcionamentos das aulas. Talvez, seja algo particular da E.M Josefina de Sousa Lima. Não existem cartilhas ou receituários para conquistar a confiança e o desejo dos educandos no aprendizado em Arte. Ainda tem muito para se conhecer sobre os estudantes e seu desenvolvimento cognitivo no aprendizado em Arte. Na caminhada ao aprendizado e à *experiência* artística, o educador pode conhecer seu educando por suas expectativas e vivências relacionadas ao conteúdo, mas também se descobrir e se redescobrir enquanto educador/mediador dos processos artísticos no ambiente escolar.

Ao iniciar uma *experiência* nas aulas de Arte, o educador pode dialogar com os educandos, procurar saber as suas expectativas e relacionar os temas com o cotidiano social, dos educandos. Ao se observar os olhares, as falas, os gestos e as expressões, o educador pode criar aulas que aproximam os educandos dos conteúdos de Arte. Segundo Maturana (2009), as relações sociais só ocorrem quando há o desejo e a aceitação mútua para a realização de algo. E se a princípio, os estudantes parecem não entender os motivos e os significados de obras artísticas apresentadas a eles? O *entendimento* é condição para o aprendizado em Arte? Nem sempre. Aos poucos, os caminhos são traçados e as desconfianças dão lugar ao novo. Podem dar lugar às descobertas quando se reconhecem sujeitos participantes do aprendizado e quando, por exemplo, relacionam o conteúdo com parte do seu cotidiano. Os educandos se tornam confiantes e abertos às novas descobertas. Para Barbosa (1991),

A arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. Construímos 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).

O estudo dos artistas John Ahearn e Rigoberto Torres, iniciou-se com o diálogo sobre algumas imagens em Power Point dos artistas, conforme nos mostra a

imagem (Fig. 1). Era visível a curiosidade dos estudantes para saberem um pouco mais sobre aqueles artistas. Contou-se um pouco sobre a vida e obra dos artistas John Ahearn e Rigoberto Torres, de onde vinham e sobre o trabalho desenvolvido na comunidade de Brumadinho/MG, no Centro de Arte Contemporânea Inhotim. O trabalho consistia em desenvolver objetos que dialogavam com o cotidiano cultural da comunidade. A educadora contou-lhes também, como havia conhecido os artistas e como tinha participado como estagiária dos trabalhos desenvolvidos no Centro de Arte Contemporânea Inhotim, intitulado *Abre a Porta, 2006, tinta automotiva sobre fibra de vidro*, conforme a imagem (Fig. 1). Tal trabalho tinha como objetivo aproximar a cultura popular, a comunidade de Brumadinho ao Centro de Arte Contemporânea Inhotim. Favaretto (2010), ressalta a importância da ampliação da *experiência* estética a partir do estudo de artistas. O trabalho dos artistas John Ahearn e Rigoberto Torres são pensados a partir dos contextos sociais e culturais dos lugares onde visitam. Os artistas convivem, dialogam e participam de festividades relacionadas à cultura local, para então desenvolverem suas obras expressivas, com aspectos do cotidiano e das culturas das cidades por onde passam.



**Fig. 1.** Trabalho dos artistas John Ahearn e Rigoberto Torres, no Centro de Arte Contemporânea Inhotim, Intitulado “Abre a Porta, 2006.

**Fonte:** Internet: <http://inhotim/arte-contemporanea/obras-a-porta/>

O relato da *experiência* da educadora com os artistas, permitiu uma aproximação dos estudantes com os artistas e suas obras. Entende-se que a educação auxilia os estudantes, no estímulo ao uso da imaginação cognitiva de mundo e do universo que os cerca. E este estímulo, utiliza-se do livre exercício da curiosidade, do aprendizado investigativo e da faculdade criativa e mais viva. Que conduz e desperta o aprendizado cognitivo, Morin, (2003).

Logo após as imagens no Power point das obras dos artistas John Ahearn e Rigoberto Torres, foi passado um vídeo sobre os artistas. O vídeo mostrou a participação dos artistas nas festividades religiosas do Congado, nas danças típicas afrodescendentes, nas festas de forró nas praças, na rodoviária, no dia-a-dia da comunidade de Brumadinho/MG e no extinto quilombo de Brumadinho. No vídeo também foi mostrado a criação das obras, que foram produzidas junto com a comunidade de Brumadinho/MG e expostas na galeria de Arte da no Centro de Arte

Contemporânea Inhotim.

O contato com as imagens, o vídeo, as obras de Arte que valorizam a cultura local, as histórias contadas pelo professor de como conheceu os artistas e as conversas despertaram nos alunos o interesse pelos artistas e pelas atividades práticas.

Durante o vídeo, os estudantes comentaram de forma negativa, sobre as manifestações que se referiam a Folia de Reis e do Congado: – *Professora! Isso é coisa do capeta! Não gosto de macumba.* Ao perceber o preconceito inicial, logo a educadora entrevistou, explicando as origens das manifestações e como elas faziam parte da nossa cultura. Os estudantes da escola vivem em uma região carente onde a maior parte são negros e mulatos que na sua grande maioria frequentam as igrejas evangélicas da região. Nas falas vindas dos educandos, tem-se percebido que a igreja é contra a participação de membros em vários movimentos culturais religiosos. Constantemente se escuta: - *Tá amarrado! Professora! É coisa do capeta!*

O preconceito foi diminuindo quando os estudantes perceberam que o professor se referia a cultura africana como sendo de pertencimento da cultura brasileira. Pode-se perceber pelo relato da experiência acima, o quanto os educadores ainda são referências para os estudantes, o quanto têm a responsabilidade no processo da construção da identidade cultural. O Ensino da Arte tem papel primordial na condução da expressão e na valorização da cultura regional. Entendendo-se que “Isto não significa a defesa de guetos culturais, nem de excluir cultura erudita das classes baixas” (BARBOSA, 1998, p.15).

Além das longas e calorosas conversas sobre as obras dos artistas Jonh Ahearn e Rigoberto Torres, o vídeo proporcionou entusiasmo nos educandos, quando foi mostrado os artistas elaborando as obras de Arte. Houve bastante entusiasmo principalmente quando os estudantes souberam que iriam fazer a experimentação das máscaras com atadura gessada nas aulas de Arte. – *Professora! Vamos fazer assim?* O espanto, e ao mesmo tempo o entusiasmo, tomavam conta dos olhares atentos dos educandos que queriam experimentar a obra demonstrada no vídeo. A modelagem em atadura gessada foi escolhida pela proximidade com o trabalho desenvolvido pelos artistas John Ahearn e Rigoberto Torres. A ideia era aproximar os educandos dos contextos das obras de Arte e criar novas formas o trabalho plástico dos artistas.

A primeira aula sobre a utilização da técnica em atadura gessada, foi repleta de perguntas que se referiam à segurança do material. Os estudantes queriam ter a certeza que era seguro, já que iriam colocar no rosto. Enfatizou-se o respeito e a confiança no outro. A primeira máscara foi produzida pela educadora que ia explicando passo a passo o manuseio do material. A imagem (Fig. 2), mostra alunos atentos aos processos de construção da máscara.



Fig. 2. Aula prática, utilizando a técnica de modelagem em atadura gessada, com estudantes do 7º ano de ensino.

Fonte: Arquivo do autor.

Percebeu-se ao longo do processo, que os laços de afetividade e confiança foram construídos no percurso das aulas. Aos poucos os educandos foram se organizando com uma lista das pessoas que iriam fazer as máscaras, com a arrumação das cadeiras para produzirem e a arrumação final da sala. Arrumavam a sala antes do professor chegar, ficavam na porta do corredor para pegar os materiais (já que a escola não possui sala de Arte) e ao final das aulas, limpavam todos os restos de gesso espalhados na sala.

A atividade não foi obrigatória, os educandos tinham liberdade de não fazer a *experiência*. Contudo, a grande maioria participou de todos os processos: o corte da atadura gessada, a aplicação da atadura no rosto do colega ou quando participava da modelagem no rosto. Percebeu-se uma proximidade maior entre educador/educando, educando/educando. Os educandos gostavam das sensações que o gesso produzia ao tocar no rosto, sentiam-se acariciados com o contato do outro. A maior parte dos estudantes são carentes de afetividade e possuem problemas sociais e afetivos.

Para Dewey (2010), a experiência é pragmática<sup>2</sup>, requer uma ação interna que conduz a outras ações. No caminho para a *experiência* “Há pausas, lugares de descanso, mas elas pontuam e definem a qualidade do movimento” (DEWEY, 2010, p.). Larrosa (2002), afirma que,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer para pensar, parar para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 19).

2 O movimento filosófico do pragmatismo, nasceu nos Estados Unidos e foi trazido para o Brasil por Anísio Teixeira, no movimento da Escola Nova. O movimento pragmático, se constituía no aprendizado a partir de uma ação experienciada. Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=-Tc-vEXvg1I>> Publicado em 19 de julho de 2010. Acesso: 08/08/2017

Em depoimento, a aluna Isadora<sup>3</sup> do 9ºano, relatou que produziu nas férias as máscaras com a família. A aluna Priscila<sup>4</sup> do 7ºano comentou que iria colocar a máscara na sala da sua casa. Criou-se um envolvimento com a experimentação feita em sala, os alunos envolveram-se com a atividade e fizeram com que as famílias participassem da atividade. A aluna Safira<sup>5</sup>, do 7ºano, em depoimento fala da sua satisfação com aulas de Arte de como as aulas acrescentavam para seu aprendizado. Em depoimento a aluna Maira<sup>6</sup> do 7ºano diz: - *Você foi uma das únicas professoras que tipo, fez projeto legal com a gente, por causa que as professoras só ensinam, e você é uma das únicas e põem em prática. Você vai lá, na informática, põem vídeo pra gente ver como é que é, põem no quadro e ainda coloca a gente para fazer um projeto parecido.* As falas, as reações e demonstrações de envolvimento pelos educandos, tem auxiliado a educadora nos caminhos percorridos para o aprendizado nas aulas de Arte, na E.M Josefina de Sousa Lima. A imagem (Fig. 3) mostra alguns dos resultados experienciados nas aulas de Arte. Ao retirar as máscaras do rosto dos estudantes eles vibravam, soltavam um - “Oooo” sonoro, – *Doido demais* ou - *Gostei muito de aprender.* Ficavam minutos observando e procurando elementos de identificação com o rosto do estudante que foi modelado, conforme mostra a imagem (Fig. 3).



Fig. 3. Modelagem em atadura gessada com os estudantes da E.M Josefina de Sousa Lima.

Fonte: arquivo pessoal

A experimentação ainda está em processo de finalização. Os estudantes vão criar croquis a partir das reflexões construídas em sala, para então pintarem as máscaras com pincel e tinta guache. Ao findar, vamos expor as máscaras na feira de cultura anual da escola. Neste processo, entende-se que *a experiência* estética só ocorre quando há um movimento de unificação dos processos que são vivenciados em sala. Para Barbosa (1998), “Toda atividade prática adquirirá qualidade estética sempre

3 O nome da estudante foi preservado.

4 O nome da estudante foi preservado.

5 O nome da estudante foi preservado.

6 O nome da estudante foi preservado.



que seja integrada e se mova por seus próprios ditames em direção à culminância” (BARBOSA, 1998, p.22).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada vez mais tem-se visto a importância de se investir nas pesquisas que auxiliam o educador, nos caminhos para se chegar *experiências* artísticas que tenham sentido para o educando. O educador quando tem acesso aos registros das *experiências* compartilhadas por outros educadores, conseguem perceber uma relação de proximidade com a realidade que o cerca.

A *experiência* no campo da Arte, é imprescindível para a construção do saber artístico nas aulas de Arte. Através da *experiência* artística, o educando cria processos de aprendizado de forma à caminhar com o educador na busca dos saberes que a Arte pode proporcionar. A experiência é fundamental para o processo de ensino e torna rico o aprendizado que leva um saber mais significativo, singular e humano.

Diante das reflexões expostas, pode-se concluir que *experiência* artística, é única, intransferível e requer um olhar diferenciado para a diversidade existente. E o educador como sujeito mediador do processo de ensino, ressignifica- o nos contextos sociais comunicado pelos educandos, nos inúmeros caminhos da educação imagética na Arte.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1991, p.15,22,.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**, Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro, Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes).

FAVORETTO, Celso, F. **Arte Contemporânea e Educação**. Revista Iberoamericana de Educacion, São Paulo, nº53, p.225- 235, 2010.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

LARROSA, Jorge. **Sobre a lição: linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARCONDES, Marina, Machado. **O Diário de Bordo como ferramenta fenomenológica**

**para o pesquisador em artes cênicas.** São Paulo, v.2, p.260- 263, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57101/60089>. Acesso em: 31/05/2017.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2009.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana/** elaborado para a Unesco por Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana, Raúl Domingo Motta; tradução Sandra trabuco Valenzuela; revisão técnica da tradução Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PIMENTEL, Lúcia, Gouvêa. **Cognição imaginativa.** Revista de pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes, UFMG. Disponível em: < <https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/118/93>> Acesso em: 31/06/2017.

TOMASELLO, Michael, **Origens Culturais da Aquisição do conhecimento Humano.** São Paulo, 2003, Editora Martins Fontes. p. 07.

## UMA VIVÊNCIA PLÁSTICA POR INTERMÉDIO DO MARCO – MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE MS

**Patrícia Nogueira Aguenta**

Faculdade de Educação – Universidade Federal  
da Grande Dourados  
Campo Grande – MS

**RESUMO:** Há muito os museus deixaram de ser apenas locais destinados exclusivamente à conservação, restauração e salvaguarda de obras de arte tornando-se locais de fortalecimento da aprendizagem, socialização do conhecimento, reeducação estética do olhar. Sendo assim, os museus estimulam a descoberta por um novo fazer e promovem acesso às riquezas socialmente construídas. O presente artigo pretende suscitar discussão relativa ao ensino da arte e sua incursão na educação não formal como laço a unir escola e museu de arte para a tão conclamada formação estética-cultural dos sujeitos. Para a consecução desses objetivos, recorreu-se à produção dos bancos de dados do CONFAEB, Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, de maneira a evidenciar as pesquisas em arte de 2014 em espaços de educação não formal como os museus. Foi também relatado o registro da visita mediada e oficina plástica realizada pelos arte educadores do Programa Educativo do MARCO com os discentes e docentes do Colégio Oswaldo Tognini na cidade

de Campo Grande-MS, como forma de reforçar a importância desse espaço de educação não formal através das obras de uma das artistas plásticas mais importantes do Estado: Lídia Baís, cujos trabalhos compõem o acervo do museu. Infere-se que, todo Estado que tenha pretensões de cultivar valores culturais seja capaz de criar mecanismo e aparelhos culturais que favoreçam uma ampla educação estética a todos os indivíduos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte-educação. Espaço não formal. Mediação.

**ABSTRACT:** Museums have long ceased to be just sites dedicated exclusively to the conservation, restoration and safeguarding of works of art, becoming places of strengthening learning, socialization of knowledge, aesthetic reeducation of the eye. As such, museums stimulate discovery by a new do and promote access to socially constructed riches. The present article intends to raise a discussion about the teaching of art and its incursion into non-formal education as a tie to unite school and museum of art for the so called aesthetic-cultural formation of the subjects. In order to achieve these objectives, we used the production of the databases of CONFAEB, National Congress of the Art Educators Federation of Brazil, in order to highlight the art research of 2014 in non-formal education spaces such as museums. It

was also reported the registration of the mediated visit and plastic workshop carried out by the art educators of the Educational Program of MARCO with the students and teachers of the Oswaldo Tognini College in the city of Campo Grande-MS, as a way to reinforce the importance of this space of non-formal education through of the works of one of the most important plastic artists of the State: Lídia Baís, whose works compose the collection of the museum. It is inferred that any State that has pretensions to cultivate cultural values is able to create mechanism and cultural devices that favor a wide aesthetic education to all the individuals.

**KEYWORDS:** Art-education. Non-formal space. Mediation.

## 1 | INTRODUÇÃO

O MARCO, Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul, tornou-se, ao longo de seus 25 anos de história, palco de importantes exposições, revelando artistas para o cenário nacional e internacional, sendo considerado centro de referência para as artes plásticas em Mato Grosso do Sul. Suas quatro temporadas de exposições anuais e o acervo de longa duração, com obras de artistas consagrados no país e no exterior, procuram dar uma noção sobre a produção artística do último século em Mato Grosso do Sul, contribuindo significativamente para a formação cultural desse Estado e atraindo um público cada vez maior e mais diversificado. Os Programas Educativos presentes nos museus são sem dúvida, por intermédio da mediação às salas de exposição, a força motriz que constitui as tessituras das tramas que envolvem visitante, obras de arte e artistas, ou seja, “[...] os componentes que se articulam no processo artístico: os autores/artistas; os produtos artísticos/obras de arte; a comunicação/divulgação; o público/ouvintes/espectadores[...]” segundo (FERRAZ E FUSARI, 1999, p. 18).

Há muito os museus deixaram de ser locais destinados exclusivamente à conservação, restauração e salvaguarda de obras de arte ao longo da trajetória histórica do homem para se tornarem espaços de educação não formal de aprendizagem, socialização do conhecimento, reeducação estética do olhar, isto é pontes por onde devam passar professores e alunos. Desta maneira, os museus estimulam a descoberta por um novo fazer, trocas de experiências, vivências plásticas e lúdicas, promovendo a democratização do acesso à cultura.

Logo se existe um consenso entre os pesquisadores da educação que a arte é importante dentro da escola, porque é importante fora dela (GUERRA, MARTINS, PICOSQUE, 2004; FERRAZ E FUSARI, 1999), o presente artigo pretende suscitar discussão relativa ao ensino da arte e sua incursão na educação não formal como laço ao unir escola e museu de arte para a tão conclamada formação estética-cultural. Para tanto, recorreremos aos anais do CONFAEB, Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, observando as principais perspectivas das pesquisas em arte em espaços de educação não formal como os museus do último ano. Por fim,

reforçaremos a importância dos museus de arte como o MARCO na formação artística do Estado, faremos o registro da visita mediada e da oficina plástica realizada pelos arte educadores do Programa Educativo do MARCO com os alunos e professores do Colégio Oswaldo Tognini de Campo Grande-MS em maio de 2017, a fim de evidenciar a importância e o fortalecimento desses espaços de educação não formal através das obras de uma das artistas plásticas mais importantes do Estado, Lídia Baís, cujo precioso acervo é salvaguardado pelo MARCO e objetivo principal do agendamento realizado pela equipe docente do colégio.

## 2 | ARTE EDUCAÇÃO EM MUSEUS: O QUE APONTAM AS PESQUISAS

Para elucidar as produções acadêmicas no campo da arte educação em espaços de educação não formal como os museus de arte, foi realizada uma busca por produções nos anais do CONFAEB (Congresso Nacional da Federação de Arte/ Educadores do Brasil), disponíveis pela federação no último ano, isto é, os anais de 2014, pois os de 2015 o conteúdo não está disponível no site da FAEB (Federação de Arte Educadores do Brasil) e 2016, nenhuma pesquisa foi encontrada, tendo por base palavras-chave como: arte-educação, mediação, museus de arte. O quadro a seguir apresenta as 07 produções encontradas:

Pesquisador	Ano	Título
ALENCAR, Valéria Peixoto de	2014	Arte para ver a história, história para falar da arte: Arte/educação em museus históricos, práticas possíveis
BLANCO, Maria Cristina	2014	A Obra do Artista Lasar Segall no Acervo do Museu Casa da Xilogravura e a Formação de Professores
BLANCO, Maria Cristina Blanco	2014	O Espaço Museológico como Gerador de Poéticas na Formação de Professores no Curso de Licenciatura em Artes Visuais
MATTOS, Ivana de Macedo; REBOUÇAS, Moema Martins	2014	Museu e Escola: Espaços de Sentidos

OLEGÁRIO, Joseph da Silva; SILVA, Fábio Tavares	2014	Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais: Experiência no Museu de Arte Vicente Leite,
PANNUNZIO, Maria Inês Moron	2014	Diálogos Poéticos: o Museu e a Escola
ROSSI, Maria Helena	2014	Subsídios para a Mediação em Museu de Arte: A Coleção Preparação

Quadro 1: CONFAEB 2014

Fonte: Elaborado pelo autor.

A produção de (ALENCAR, 2014) apresentou um estudo de campo realizado no Museu Paulista a partir das avaliações respondidas por professores que levaram seus alunos à visita educativa, a fim de saber as razões da escolha desse museu (haja vista a pouca procura) bem como discutir as expectativas de professores de arte diante de uma narrativa visual numa exposição histórica.

O artigo de (BLANCO, 2014) evidenciou a importância da obra do artista Lasar Segall no contexto da História da Arte Brasileira, contribuindo significativamente para elaboração de do material educativo online destinado à formação dos professores de Artes Visuais do Museu Casa da Xilogravura em Campos do Jordão com obras do artista modernista, levantando reflexões do ensino com tecnologia.

O trabalho de (BLANCO, 2014) teve por finalidade refletir sobre experiências realizadas com um grupo de alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade Anhanguera da cidade de Taboão da Serra/São Paulo. Blanco destaca a importância de tais atividades para a formação docente no campo das Artes Visuais e como estes locais podem ser geradores de poéticas.

As pesquisadoras (MATTOS e REBOUÇAS, 2014) apresentaram a investigação de mestrado “Museu e escola: espaços de sentidos” (UFES), objetivando compreender como o Museu de Arte do Espírito Santo (MAES) atua na produção de sentidos dos estudantes, a partir das relações estabelecidas com a escola, e como o museu compreende a arte e a escola como destinatária de suas ações de forma a enriquecer as pesquisas de Arte/Educação e as ações educativas em museus de arte.

A pesquisa de (OLEGÁRIO e SILVA, 2014) apresentou a experiência vivida no Museu de Arte Vicente Leite em Crato/Ceará a partir do Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais nos meses de abril a julho de 2014 onde foi possível evidenciar discussões, sobre o que é um museu, como se organiza, dificuldades em mantê-lo em atividade, em virtude do museu supracitado se encontrar em reformas há mais de cinco anos, impossibilitando a realização de exposições.

O projeto de pesquisa de (PANNUNZIO, 2014) por intermédio de um estudo de

caso analisou os resultados de uma visita de alunos ao Museu de Arte Contemporânea de Sorocaba (MACS) com o objetivo de avaliar se a visita mediada desperta a sensibilidade estética contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem na escola. A pesquisadora conclui a importância tanto do contato dos alunos com as obras de arte quanto da mediação comprometida com o processo educacional.

A pesquisadora (ROSSI, 2014) abordou um estudo sobre o material de apoio à mediação em artes visuais: Coleção Preparação, elaborado para auxiliar as visitas do público aos museus de Curitiba/PR. O artigo apresenta o contexto da mediação em arte no Brasil no que tange à produção de materiais educativos bem como o histórico a respeito à valorização dos programas presente nos museus.

As sete pesquisas, portanto, encontradas nos anais do CONFAEB reforçam no seu bojo a importância de estreitar os caminhos entre escola e museus não apenas para formação de público apreciador de arte, mas falam, contudo, da importância de uma educação estética conduzida por uma mediação comprometida quer seja por professores no interior da escola como os programas educativos no interior dos museus, como será evidenciado a seguir, nas ações educativas realizadas pelo MARCO através da visita mediada com obras de seu acervo.

### **3 | MARCO: ACERVO E HISTÓRIA**

O MARCO tornou-se, ao longo de seus 25 anos de história, palco de importantes exposições, revelou artistas para o cenário nacional e internacional, sendo considerado centro de referência para as artes plásticas em Mato Grosso do Sul. Inaugurada em 2002, a nova sede do MARCO deu novo impulso ao movimento artístico do Estado dadas as possibilidades da organização de calendários anuais com um número maior de exposições e estreitando ainda mais o diálogo com outras regiões do país e da América do Sul. Ao longo de toda sua trajetória o MARCO produziu mais de 450 exposições de cerca de 400 artistas totalizando um público de 150.000 visitantes.

O Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul – MARCO, unidade da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, teve origem na Pinacoteca Estadual, com prêmios aquisitivos dos salões de arte, realizados a partir de 1979, além de doações de artistas e particulares. Em 1984 este acervo já contava com 230 obras. As doações, principal forma de aquisição de obras, são feitas basicamente por artistas, famílias e colecionadores.

Este vasto e significativo acervo contempla uma coleção com mais de 1500 obras nas mais diversas linguagens: pinturas, esculturas, objetos, fotografias, desenhos, gravuras e uma coleção especial com todo o acervo (diários, fotografias, pinturas e documentos) de Lídia Baís, uma das pioneiras das artes plásticas modernas do Estado e Ignês Corrêa da Costa, aluna de Portinari com quem colaborou em obras como os murais azulejados e os painéis do auditório do Palácio Gustavo Capanema,

no Rio, além da igreja da Pampulha em Belo Horizonte. Entre as obras de artistas sul-americanos no acervo do MARCO, estão os argentinos Fernando Suárez (pintura) e Maria Perez Sola (gravura) e os fotógrafos paraguaios Luiz Vera e Juan Britos. Da região Centro Oeste possui obras de Divino Sobral, Darlan Rosa, Gervane de Paula, Omar Franco, Glenio Lima, Elder Rocha, Marcelo Solá, Maria Guilhermina e Marina Boaventura. Vale destacar entre os artistas sul-mato-grossenses as pinturas da importante série “Divisão do Estado” de Humberto Espíndola, as gravuras de Vânia Pereira e Roberto De Lamônica, a pintura abstrata de Wega Nery, a primeira artista plástica do Estado a expor fora do país.

O MARCO conta ainda com uma coleção de 14 obras de artistas brasileiros doada por Pietro Maria Bardi. Trinta xilogravuras de Oswald Goeldi. Vinte e cinco gravuras do Projeto Bozano Arte e Natureza, composto por um conjunto de 25 gravuras da ECO ART com nomes como Beatriz Milhazes, Daniel Senise, Flávio Shiró, Carlos Vergara, Siron Franco e Tomie Ohtake. Em 2008 foi contemplado na 2ª edição do Prêmio Marcantonio Vilaça com obras de três importantes artistas de relevância para a arte local, Wega Nery, Ignês Corrêa da Costa e Jorapimo. Em 2013 o acervo do museu foi contemplado com 64 gravuras em cliché-verre de Alex Cervený premiado pela 5ª Edição do Prêmio Marcantonio Vilaça/Funarte. Por meio do acervo do MARCO é possível traçar um panorama histórico e iconográfico das artes plásticas sul-mato-grossense.

#### **4 | LÍDIA BAÍS: A MULHER, A ARTISTA E A VISIONÁRIA**

Lídia Baís é uma das mais importantes figuras femininas das artes plásticas de Mato Grosso do Sul. Entre seus inúmeros méritos está a sua luta em se fazer arte apesar das limitações que sua terra natal a impusera. De família italiana, nasceu em 1901 em Campo Grande quando esta era apenas um vilarejo. Inquieta e curiosa desde criança, seu pai, Bernardo Franco Baís, percebeu em Lídia um talento especial “[...] esta filha não é para ficar em casa [...]” (TRINDADE, s/d, p.10) dizia.

Desejosa de livrar-se de seu isolamento cultural e com o apoio inicial de sua família, Lídia Baís começou no Rio de Janeiro seus estudos em pintura com o célebre Henrique Bernardelli e são desta fase suas obras mais acadêmicas, embora flertasse com as novidades trazidas pela Semana de Arte Moderna em São Paulo, o que é evidenciado no conjunto de sua obra. Com a sua viagem à Europa em 1927, Lídia entrou em contato com grandes pintores e conheceu Ismael Nery, considerado o primeiro artista surrealista do Brasil, cuja obra e amizade a influenciariam para sempre. De volta ao Rio de Janeiro retoma seus estudos com os irmãos Bernardelli e Osvaldo Teixeira e realiza exposição individual na Policlínica do Rio em 1929.

Incompreendida e sob pressão da família retorna a Campo Grande, onde restavam



às moças os afazeres domésticos e o casamento. Suas ideias e seus trabalhos iam além da compreensão e da sensibilidade do povoado “[...] Onde ir? Trocar ideias com quem? Conviver com quem nesta terra, onde ser artista plástica é pecado? Fazer o que nessa aldeia? [...]” (TRINDADE, s/d p. 23), reclamava em seus diários.

Sentindo-se enclausurada deu início a pintura de alegorias no sobrado de sua família. Com a morte trágica do pai e um ambiente cultural hostil, Lídia se enfraquecia dia após dia. Buscava em Deus, no mistério dos astros e em questões existenciais o impulso para suas telas. Seu mundo abstrato e o universo de suas emoções, expostos no conjunto de escritos, diários, desenhos e pinturas, são documentos reveladores de muitas Lídias. A sua busca incessante por uma estética própria e pelo sentido do mundo faz de Lídia uma artista insaciável.

Nas religiões buscou também o conforto, e da arte, que entendia como essencial e sagrada, desejava a liberdade. Determinada e guerreira buscou apoio para implantar um museu de arte em uma Campo Grande sem luz elétrica. A dimensão política e a ousadia deste ato de Lídia em plena década de 1950 não podem ser ignoradas, segundo (ROSA, MENEGAZZO e RODRIGUES, 1992). Não chegou a concretizar o sonho do Museu Baís, mas nunca deixou de acreditar na importância e na força da arte. Hoje, sua profecia está sendo cumprida a passos lentos graças aos esforços de pessoas, que como Lídia no passado, lutam para que a arte e a cultura sejam consideradas fundamentais na construção de uma sociedade.

Resignou-se a sua terra natal cerrada em si mesma, porém tinha esperança na compreensão futura de sua obra. Morreu no dia 19 de outubro de 1985, com esclerose e sozinha em uma casa repleta de animais e obras de arte encaixotadas, com poucas companhias fieis, entre elas a de sua sobrinha Nely Martins, que antecipando o futuro, promoveu exposições quando a artista ainda estava viva e, com a ajuda de familiares, organizou e doou todo seu acervo à Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul.

A preocupação da artista em seus últimos anos de vida era sobre o destino que seria dado a seus trabalhos. O Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul salvaguarda, desde 1991, o acervo de Lídia Baís. Mais que guardar, a profecia de Lídia revela que há de se buscar novos caminhos de entendimento e divulgação de sua obra e vida. A iniciativa do CONFAEB 2017 é mais uma dessas ações, pois dá destaque a uma das personagens mais instigantes e complexas da história iconográfica sul-mato-grossense.

## **5 | UMA VIVÊNCIA PLÁSTICA POR MEIO DA OBRA AUTORRETRATO (SIMBOLIZA A TRINDADE):**

A visita mediada do MARCO é oferecida gratuitamente pelo Programa Educativo, através de agendamento prévio por telefone. As visitas são oferecidas para grupos

ou escolas que conhecerão as exposições em cartaz (temporárias) incluindo a exposição de Longa Duração. Chegando ao museu os visitantes são recebidos pelos arte educadores que, inicialmente, esclarecem sobre os procedimentos de visita, acompanhando em seguida para as salas de exposições, estimulando o exercício de leitura das obras, não apenas dando respostas, mas também instigando perguntas, problematizando e mobilizando o potencial de cada um em torno da obra de arte. Após a visita, quando previamente combinado, os visitantes (neste caso, apenas grupos de escola) participam de oficinas que propiciam vivências plásticas.

No dia 18 de maio de 2017, no período matutino, 17 alunos do Colégio Oswaldo Tognini de Campo Grande/MS participaram da visita mediada do Programa Educativo do MARCO a fim de conhecer a Segunda Temporada de Exposições do MARCO 2017 com as mostras: Olhar da Garça, pinturas da artista Jussara Stein (MS); Bachelard Catu uma Prolepse, assemblagem do artista Wagner Thomaz (MS); Atelier, esculturas do artista Marcos Rezende (MS); Liames, instalação das artistas Cristhina Bastos e Kyria Oliveira (ES) bem como o acervo de Longa Duração, composto pelas obras de Lídia Baís, objetivo principal do agendamento da escola.

Após a visita mediada do Programa Educativo que também contou com a participação da artista Jussara Stein (Fig.1), os alunos foram conduzidos até às salas de oficina do museu. A leitura da obra de Lídia e suas características foram retomadas e cada participante recebeu uma folha de papel vegetal tamanho A4, lápis, borracha, giz de cera e uma impressão contendo a imagem da obra (Fig.2). Cada participante realizou seu autorretrato utilizando como ponto de partida os elementos representados na obra. Para isso, colocaram a folha de papel vegetal sobre a imagem impressa para desenhar (Fig. 3), pensar em suas características físicas, colorir seu autorretrato e ao mesmo tempo ficar, cara a cara com Lídia. Assim como a artista, os participantes representaram a trindade ao desenhar elementos que sintetizam as narrativas da trajetória pessoal de cada um (Fig. 4).



**Fig 1.** Mediação com a artista Jussara Stein

fonte: acervo do autor



**Fig 2.** Imagem da obra: Autorretrato (trindade)

fonte: acervo do autor



**Fig. 3.** Imagem da obra:  
Autorretrato (Trindade)

fonte: acervo do autor



**Fig. 4.** Mediação com a artista  
Jussara Stein

fonte: acervo do autor

Os Programas Educativos presentes nos museus são sem dúvida, por intermédio da mediação às salas de exposição, a força motriz que constitui as tessituras das tramas que envolvem visitante, obras de arte e artistas, desta forma (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 18) consideram que:

“[...] os componentes que se articulam no processo artístico: os autores/artistas são pessoas situadas em um contexto sócio-cultural criadores de produtos ou obras artísticas a partir da história de seus modos e patamares de sensibilidade e entendimento da arte; os produtos artísticos/obras de arte são trabalhos que sintetizam modos e conhecimentos artísticos e estéticos de seus autores, tem uma história e situam-se em um contexto sócio-cultural; a comunicação/divulgação são diferentes práticas de apresentar, expor, veicular, mediar as obras artísticas, as concepções estéticas e a arte entre as pessoas na sociedade ao longo da história cultural; o público/espectadores são pessoas também situadas em um tempo-espaço sócio-cultural no qual constroem a história de suas relações com as produções artísticas e com seus autores em diferentes modos e patamares de sensibilidade e entendimento da arte (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 18).

Logo uma mediação atenta é fundamental para o aprofundamento das práticas de uma educação em arte continuada de maneira a observar como ela se relaciona e viabiliza valores sociais e concepções estéticas.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os museus são considerados locais férteis para o estímulo de uma aprendizagem estética significativa por lançarem reflexões críticas e interpretativas sobre a contemporaneidade. Dada à organização dos Programas educativos em seu interior, há muito tempo, esses espaços deixaram de ser apenas locais de salvaguarda se tornando ponte a interligar escola em prol de uma educação estética do olhar, vivências

plásticas e a busca por um novo fazer.

As pesquisas encontradas nos anais do CONFAEB reforçam a importância de estreitar os caminhos entre escola e museus não apenas para formação de público apreciador de arte, mas sobretudo da importância de uma educação estética conduzida por uma mediação comprometida quer seja por professores no interior da escola como os programas educativos no interior dos museus. Desta forma, o MARCO, através de suas atividades cumpre fundamental papel educativo, democratizando o acesso à arte e aos bens culturais, posicionando-se como importante centro de formação e fomento cultural como evidenciado pela vivência plástica através de uma das artistas modernistas mais importantes, Lídia Bais.

A arte é fundamental dentro da escola, principalmente porque é fundamental fora dela, é conhecimento historicamente construído pelo homem ao longo de toda a sua trajetória. Valorizá-la dentro e fora das escolas e das academias é preceito fundante para qualquer nação que tenha pretensões de obter valores culturais de modo a oferecer a todos uma ampla educação estética.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, V.P. Arte para ver a história, história para falar da arte: Arte/educação em museus históricos, práticas possíveis. In: Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender: XXIV CONFAEB, 2014, Ponta Grossa/PR: Anais do XXIV CONFAEB. Paraná. Disponível em: < <http://faeb.com.br/admin/upload/files/2014atualCONFAEB.pdf> >. Acesso em: 24 ago.2017.

BLANCO, M. C. **A Obra do Artista Lasar Segall no Acervo do Museu Casa da Xilogravura e a Formação de Professores.** In: Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender: XXIV CONFAEB, 2014, Ponta Grossa/PR: Anais do XXIV CONFAEB. Paraná. Disponível em: < <http://faeb.com.br/admin/upload/files/2014atualCONFAEB.pdf> >. Acesso em: 24 ago.2017.

\_\_\_\_\_. **O Espaço Museológico como Gerador de Poéticas na Formação de Professores no Curso de Licenciatura em Artes Visuais.** In: Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender: XXIV CONFAEB, 2014, Ponta Grossa/PR: Anais do XXIV CONFAEB. Paraná. Disponível em: < <http://faeb.com.br/admin/upload/files/2014atualCONFAEB.pdf> >. Acesso em: 24 ago.2017.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R.. **Metodologia do ensino de arte.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GUERRA, M. T. T.; MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.. **Teoria e prática do ensino de arte.** São Paulo: FTD, 2004.

MATTOS, I.M.; REBOUÇAS, M.M. **Museu e Escola: Espaços de Sentidos.** In: Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender: XXIV CONFAEB, 2014, Ponta Grossa/PR: Anais do XXIV CONFAEB. Paraná. Disponível em: < <http://faeb.com.br/admin/upload/files/2014atualCONFAEB.pdf> >. Acesso em: 24 ago.2017.

OLEGARIO, J. S.; SILVA, F. T. **Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais:** Experiência no Museu de Arte Vicente Leite. In: Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender: XXIV CONFAEB, 2014, Ponta Grossa/PR: Anais do XXIV CONFAEB. Paraná. Disponível em: < <http://faeb.com.br/admin/upload/files/2014atualCONFAEB.pdf> >. Acesso em: 24 ago.2017.

PANNUNZIO, Maria Inês Moron. **Diálogos Poéticos:** O Museu e a Escola. In: Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender: XXIV CONFAEB, 2014, Ponta Grossa/PR: Anais do XXIV CONFAEB. Paraná. Disponível em: < <http://faeb.com.br/admin/upload/files/2014atualCONFAEB.pdf> >. Acesso em: 24 ago.2017.

ROSA, Maria da Glória Sá; MENEGAZZO, Maria Adélia; RODRIGUES, Idara Negreiros Duncan. Memória da Arte em MS: histórias de vida. Campo Grande: UFMS/CECITEC, 1992.

ROSSI, M.H. **Subsídios para a Mediação em Museu de Arte:** A Coleção Preparação. In: Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender: XXIV CONFAEB, 2014, Ponta Grossa/PR: Anais do XXIV CONFAEB. Paraná. Disponível em: < <http://faeb.com.br/admin/upload/files/2014atualCONFAEB.pdf> >. Acesso em: 24 ago.2017.

TRINDADE, Maria Tereza. **História de T. Lídia Baís.** Direitos Adquiridos e Registrados.

## A LINGUAGEM ESCULTÓRICA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PESQUISA DO PARFOR/FURB SOBRE VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES NAS AULAS DE ARTES

**Roseli Kietzer Moreira**

Universidade Regional de Blumenau,  
Departamento de Artes  
Blumenau - Santa Catarina

**Lindamir Aparecida Rosa Junge**

Universidade Regional de Blumenau,  
Departamento de Artes  
Blumenau - Santa Catarina

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma pesquisa desenvolvida no curso de Artes Visuais – PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), da Universidade Regional de Blumenau – FURB. A análise levantou dados com os professores da disciplina de Artes do Ensino Fundamental, anos finais, de escolas da rede pública de ensino da cidade de Brusque do estado de Santa Catarina, com o objetivo de averiguar como tem sido tratado os saberes e as vivências das práticas escultóricas em sala de aula. Essa questão surgiu durante as aulas da disciplina de Escultura, ao observar as inquietações trazidas pelos alunos do PARFOR em relação ao ensino-aprendizagem do tridimensional. A tridimensionalidade no contexto escolar traz sua referência não só no fazer artístico, mas nas possibilidades de uma aprendizagem mais complexa, propiciando uma reflexão sobre a capacidade de contribuir

com a transformação da realidade em que o indivíduo está inserido. A metodologia utilizada neste trabalho caracterizou-se como pesquisa bibliográfica, qualitativa e pesquisa-ação, considerando a análise dos resultados obtidos nas avaliações dos professores por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Os resultados da pesquisa, que envolveu vinte professores de Artes, revelaram dados com destaque para as práticas e conceitos desenvolvidos, as dificuldades encontradas em sala de aula e os materiais escultóricos utilizados para as atividades artísticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Tridimensional. Práticas Pedagógicas.

**ABSTRACT:** This article presents a research developed in the Visual Arts course – PARFOR (National Plan for Formation of Teachers of Basic Education), of the Regional University of Blumenau – FURB. The research raised data with the teachers of the Arts discipline from Elementary School, final years, in the public school system of the Brusque city in Santa Catarina state, in order to find out how it has been treated knowledge and the experiences of the sculptural practices in the classroom. This question came up during the classes of Sculpture, when observing the concerns brought by PARFOR students in relation to the teaching-

learning of the three-dimensional. The three-dimensionality in the school context brings its reference not only in the artistic practice, but in the possibilities of a more complex learning, propitiating a reflection on the capacity to contribute with the transformation of the reality in which the individual is inserted. The methodology applied in this work was characterized as bibliographical research, qualitative and action research, considering the analysis of the results obtained in the teachers' evaluations by means of a questionnaire with open and closed questions. The results of the survey, in which involved twenty teachers of Arts, revealed data highlighting on concepts and practices developed, the difficulties found in the classroom and the sculptural materials used for artistic activities.

**KEYWORDS:** Education. Three-dimensional. Pedagogical Practices.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe mostrar o resultado de uma pesquisa com os professores de Artes da rede pública municipal e estadual de ensino da cidade de Brusque do estado de Santa Catarina, que surgiu com a necessidade de se buscar (ou resgatar) o entendimento dos conceitos que permeiam as práticas com o tridimensional na sala de aula.

Nas aulas de Artes é possível trabalhar várias possibilidades educativas. Um campo bastante fecundo são as linguagens tridimensionais com atividades escultóricas. Para isso, faz-se necessário que o arte-educador amplie suas práticas pedagógicas, permitindo que o educando possa desenvolver suas capacidades artísticas tanto na linguagem bidimensional quanto na tridimensional.

Nesse sentido, procurou-se desenvolver uma pesquisa, coletando dados com esses professores de Artes, averiguando de que forma têm sido abordadas as práticas e os conceitos que envolvem as linguagens tridimensionais durante as suas aulas. Este trabalho foi elaborado tendo por base o seguinte problema: a partir de observações em sala de aula percebeu-se que os alunos possuem dificuldade para colocar em prática alguns conceitos que envolvem as atividades tridimensionais, como por exemplo a abstração. Feita tal verificação, surgiram algumas questões: Com que frequência os professores trabalham a prática do tridimensional/escultura em sala de aula? Os professores possuem dificuldades em trabalhar essa prática no contexto escolar? De que materiais o professor se utiliza para as atividades escultóricas?

Partindo dessas demandas, traçou-se o objetivo para efetivação deste trabalho: pesquisar com os professores de Artes da rede pública de ensino, suas atividades e os seus conhecimentos sobre o tridimensional em sala de aula.

Na sequência apresenta-se um referencial teórico com o propósito de ampliar o conhecimento sobre a linguagem escultórica, a descrição e a análise dos dados da pesquisa realizada com os arte-educadores e as considerações finais, seguidas das

referências.

## 2 | ASPECTOS CONCEITUAIS DA ESCULTURA

### 2.1 Escultura figurativa

Além dos conceitos da matéria e forma, outro aspecto relevante da escultura é a sua representação que pode ser encontrada tanto na forma figurativa quanto na abstrata.

De acordo com Aranha e Martins (1998, p. 205), a arte figurativa “[...] é aquela que retrata um lugar, um objeto ou uma pessoa de forma que possam ser identificados, reconhecidos. Abrange desde a figuração realista até a estilizada.”. Osborne (1974, p. 73), complementa a ideia do figurativo como sendo “[...] o naturalismo em função do hábito mental que desvia a atenção da obra de arte como tal e contempla, através dela, como que um espelho ou de uma janela transparente, a fatia de realidade que ela imita [...]”.

Essa atitude perante a escultura surge já na Grécia quando o escultor era admirado pela sua habilidade em reproduzir esculturas naturalistas. O conceito que melhor parece expressar a ideia de figurativo era a *mimese*, que em grego significa “imitação”, que numa primeira idéia, ainda que incerta, está ligada ao conceito procedente do naturalismo. Conforme Aranha e Martins (1998, p. 210) “[...] os escultores ‘imitavam’ a realidade, ou seja, tentavam, em suas obras, criar uma ilusão de realidade.”. No período grego Helenístico, a escultura atinge o auge do realismo, como no exemplo da escultura *Laocoonte e seus filhos*, e geralmente envolta num contexto mitológico. Os romanos seguem a tendência figurativa grega, porém visando os retratos e bustos de imperadores.

Retomada no Renascimento e aprimorada no Maneirismo e Barroco, a figura humana se torna o centro de interesses no conceito de artistas como: Donatello (1386-1466), Michelangelo (1475-1564) e Bernini (1598-1680). Nesses períodos, a escultura é definida com personalidade e precisão.

No século XIX, surge a fotografia que representa a realidade de maneira fiel e com rapidez. A função da arte é repensada e surge uma ruptura em que a arte figurativa passa a ser questionada. Na escultura, é Auguste Rodin que inicia as tentativas de simplificação da forma, não se importando com a idealização do real.

Ainda que a escultura tenha sofrido uma evolução própria, também refletiu as duas grandes atitudes intelectuais que dominaram o período: a submissão à realidade, que tende a se apresentar como algo que se desvanece, fruto de uma visão, como na pintura, e a possibilidade de sugerir um impulso espiritual, simbólico, mais além da matéria. (NAME, 2008, p. 225).

Até o início do século XX, as tendências do fazer escultórico ainda buscavam conexões com a figuração e a realidade, mas isso acaba com o surgimento das



novas propostas da arte moderna, principalmente com a tendência conhecida como abstração.

## 2.2 Escultura abstrata

A primeira referência à palavra abstração no campo da estética foi com o texto *Abstraction et Einfühlung*, publicado em Munique em 1908 na tese de doutorado de Worringer. Ele define a abstração como

O impulso artístico original não tem nada a ver com a imitação da natureza. Ele busca a abstração pura como única possibilidade de descanso interior da confusão e da obscuridade da imagem do mundo, e cria a abstração geométrica a partir de si mesmo, de modo puramente instintivo (WORRINGER, 1978 apud BONFAND, 1996, p. 11).

A abstração nasce a partir do século XX, em uma tentativa dos artistas europeus de superarem o academismo que norteava os campos da arte. Os escultores que pertencem ao construtivismo russo tentavam mostrar a vida moderna através da forma abstrata. Para Name (2008, p. 244), o construtivismo cinético é “[...] uma arte não objetiva, isto é, não possui referências concretas e nasce da lógica do próprio material e sua forma.”. Alguns de seus representantes foram Vladimir Tatlin, Antoine Pevsner e Naum Gabo.

Conforme Battistoni (2003), uma das características aceitas na escultura moderna foi a forma abstrata, inspirada em duas tendências: o construtivismo e o abstracionismo orgânico.

O século XX foi um período de aplicação das conquistas técnicas devido ao progresso industrial iniciado no século anterior. Houve uma mudança na busca de conceitos em que o construtivismo cinético procura expressar através da forma abstrata “[...] ainda que não se excluam insinuações figurativas, a mecanização da vida moderna.” (BATTISTONI, 2003, p. 140). O conceito cinético foi utilizado inicialmente pelos construtivistas, no qual o objetivo da escultura era criar efeitos visuais por meio de oscilações.

Outra tendência, o abstracionismo orgânico, vê nas formas da natureza sua fonte de criação artística. Para Battistoni, o abstracionismo orgânico se inspira diretamente na natureza “Anima-se da ânsia de surpreender, captar e comunicar, sob formas abstratas, os ritmos elementares de vitalidade as pulsações primordiais de vida ou os processos de formações da matéria viva.” (BATTISTONI, 2003, p. 140). *O Oval com Pontos* de Henry Moore é um exemplo de escultura orgânica abstrata.

O abstracionismo pode buscar inspiração nos símbolos e signos encontrados nas civilizações arcaicas e nas culturas primitivas, algumas em estágios místicos e mágicos com base no conhecimento e na interpretação do universo e dos fenômenos da vida.

### 3 | O TRIDIMENSIONAL

A Arte é um dos campos do conhecimento que mais sofreu transformações nas últimas décadas. Dessa forma, entende-se que a história da arte conta a nossa própria história, afinal somos o resultado de um longo processo cultural.

Dentro das manifestações artísticas, a escultura é uma das linguagens que vem buscando novos desafios a cada período da história, a cada movimento artístico.

Para Coll e Teberosky, a escultura tem volume, isto é “[...] são formas que podem ser apresentadas no espaço tridimensional. [...] de vários ângulos: pela frente, por trás, pelo lados, por cima, por baixo. Podemos andar ao seu redor e ter delas várias imagens diferentes.” (COLL; TEBEROSKY, 2000, p. 45). Assim, um objeto com volume tem três dimensões: altura, largura e profundidade. No decorrer da história a escultura sempre esteve associada à massa, peso e solidez.

Conforme Coll e Teberosky (2000), na modernidade as técnicas aditivas na escultura por meio da construção e acréscimo de materiais passam a ampliar as possibilidades da prática escultórica, que antes estava submetida às técnicas subtrativas, ao tradicional entalhe, que consiste no desbaste do material. Não somente as novas técnicas e as pesquisas de novos materiais, mas outros conceitos como o espaço, a transparência, a abstração, o movimento e a cor trazem uma nova roupagem para a forma clássica da escultura. Na Modernidade, as esculturas começam a incorporar, nelas mesmas, o próprio vazio, que é o oposto do volume, criando o aspecto do vazado como uma opção escultórica.

Conforme Krauss (2007), uma área do conhecimento não está restrita a ela mesma. A escultura vai para além de uma mera experiência visual do objeto criado pelo artista. Agora se depara com uma concepção múltipla, com experiências mais complexas que propiciam ao observador vivências táteis, sensoriais, mentais e sensíveis, graças à diversidade de materiais e conceitos.

Em seu livro *O tridimensional: Dimensões para arte e educação*, Moreira (2012, p. 36-37) enfatiza

[...] é possível perceber que a tridimensionalidade em artes, representada pela escultura, objeto, cerâmica, instalação, procura superar a própria materialidade imposta por conceitos e regras. De conceitos estéticos fundamentados em estabilidade, rigidez, peso e figuração, a tridimensionalidade passa a movimento, leveza, fluidez, abstração. Os materiais se diversificam, além dos clássicos – mármore, madeira e bronze, surgem os metais como o alumínio, o ferro, e o aço e materiais mais inusitados como o plástico, o papel, o vidro, o concreto, entre outros. Essas mudanças são decorrentes da própria mudança tecnológica, perceptiva e histórica do mundo.

No século XX, a escultura se liberta de concepções extremamente enraizadas durante séculos de história como por exemplo, o pedestal. Essa quebra se dá com o artista construtivista Vladimir Tatlin. Ao perder o “suporte” clássico, a escultura se abre às possibilidades do espaço. Ao invadir o espaço, ela perde seu próprio nome.

Os novos conceitos não cabem mais na palavra “escultura” que remete a algo estático e volumoso. Segundo Teixeira Coelho e Denis Molino, curadores da exposição Obsessões da Forma no MASP em 2012

[...]hoje não mais cabe, quando a palavra nem é mais escultura, porém tridimensional. E isso porque a obra não só mais representa a mesma coisa de antes como nem utiliza mais o mesmo gesto, o gesto de pôr, de acrescentar matéria a matéria, ou o de tirar, de extrair a forma da matéria de que Michelangelo considerava o modo sublime da cultura. (COELHO; MOLINO, 2012, p. 32).

O tridimensional se impõe como uma nomenclatura que possui a competência necessária para abarcar todas as novas perspectivas escultóricas, principalmente na contemporaneidade, em que as fronteiras entre escultura, objeto e instalação, são muitas vezes questionadas.

Em se tratando de aspectos contemporâneos no campo das artes, muitas vezes, tem-se a incompreensão, o estranhamento e até certa aversão. O propósito desta contextualização sobre os quesitos históricos e conceituais da escultura é justamente de ampliar o conhecimento sobre a linguagem tridimensional, e, assim, contribuir para o entendimento desse universo tão amplo e ainda tão recente na arte.

#### 4 | DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a efetivação desta pesquisa fez-se necessária a realização de uma pesquisa em forma de questionário, que foi direcionado aos arte-educadores. Contribuíram com a pesquisa o total de 20 arte-educadores e pode-se obter alguns resultados da pesquisa cuja temática é sobre as práticas tridimensionais na arte-educação, nas escolas.

A seguir, demonstram-se os dados coletados por meio de alguns gráficos:

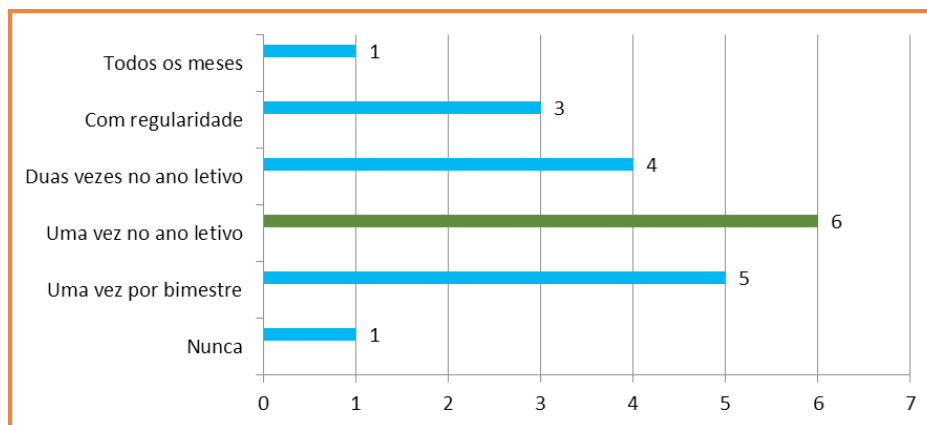
Primeira questão: Conhece os escultores na sua região? Oito professores responderam “não” e doze responderam “sim”.

Os escultores citados na resposta dessa questão foram:

- 1- Pita Camargo (8 vezes);
- 2- Eli Heil (2 vezes);
- 3- Friedel Steiner (2 vezes);
- 4- Karl Teichmann (2 vezes);
- 5- Cláudia Rieg (1 vez);
- 6- Elke Hering (1 vez);
- 7- Ervin Curt Teichmann (1 vez);
- 8- Kiko Cervi (1 vez).

Segunda questão: Para você, professor, o tridimensional tem um papel importante nas aulas de Artes? Todos responderam “sim”.

Terceira questão: Com que frequência o professor trabalha o tridimensional em sala de aula?



**Gráf. 1.** Resposta da questão 3

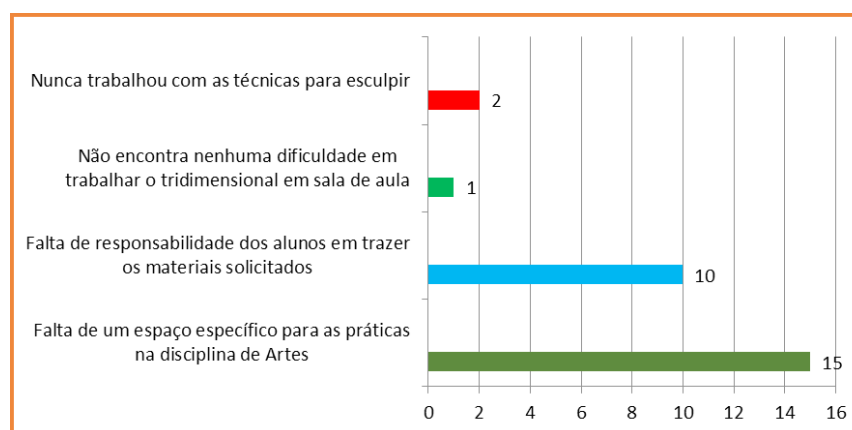
Fonte: Os autores.

Quarta questão: Você já levou seus alunos para conhecer alguma escultura em museu ou praça? Onze professores responderam “não” e nove responderam “sim”.

Sobre os locais visitados:

- 1- Simpósio Internacional de Esculturas em Brusque – SC (3 vezes);
- 2- Museu Oscar Niemeyer em Curitiba – PR (2 vezes);
- 3- Ateliê do escultor Pita Camargo (2 vezes);
- 4- Parque das esculturas em Curitiba – PR (1 vez);
- 5- Museu Mundo do Ovo (Eli Heil) em Florianópolis – SC (1 vez);
- 6- Igreja São José em Timbó – SC (1 vez);
- 7- Fundação Cultural de Blumenau (1 vez).

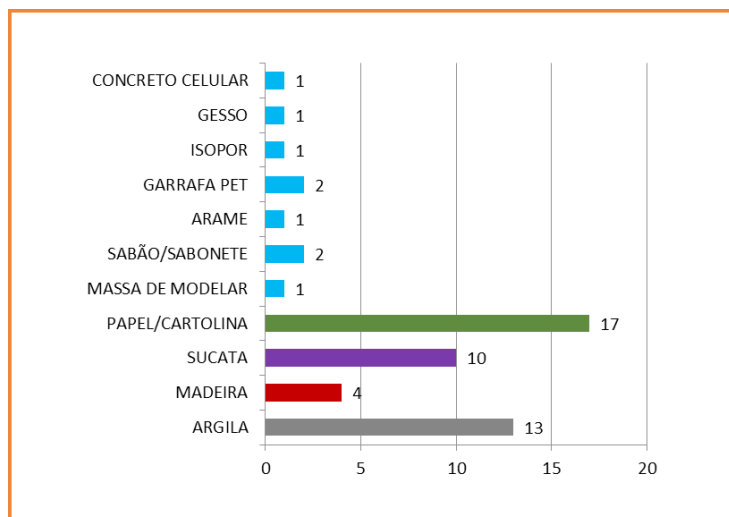
Quinta questão: Na sua opinião, quais as dificuldades de se trabalhar o tridimensional em sala de aula?



**Gráf. 2.** Resposta da questão 5

Fonte: Os autores

Sexta questão: Que tipo de materiais escultóricos o professor trabalha em sala de aula?



**Gráf. 3.** Resposta da questão 6

**Fonte:** Os autores.

Sétima questão: Tem alguma experiência sobre uma atividade tridimensional em sala de aula que possa relatar?

Cada entrevistado respondeu uma opção abaixo, com exceção de dois que não responderam:

“Painéis utilizando materiais como sucata para criar uma ilusão em 3D.”.

“Colagens e bonecos de jornais para criar uma ilusão em 3D.”.

“Escultura da Vênus de Willendorf feita de argila e perspectiva na construção de móveis com base nas obras de Portinari.”.

“Releitura das obras de Pablo Picasso utilizando materiais como argila e papel.”.

“Sobre o Cubismo: esculturas em argila, cones de linha e rolos de papel higiênico.”.

“Releitura das obras dos pintores Van Gogh e Tarsila do Amaral usando massa de modelar.”.

“Criar esculturas a partir de garrafa pet.”.

“Esculturas e colunas gregas usando argila.”.

“Escultura com concreto celular sobre esculturas modernas e móveis de Alexander Calder com armação de arame.”.

“Esculturas em argila.”.

“Origami com balão de São João, Tsuru e garça japonesa.”.

“Alguns instrumentos musicais de percussão com rolo de papel higiênico ou EVA.”.

“Esculturas de papel com dobraduras criando formas tridimensionais de uma base bidimensional.”.

“Escultura com gesso com base nas obras expressionistas de Alberto Giacometti.”.

“Esculturas modernas usando os materiais como: argila, gesso e sabonete.”.

“Trabalho sobre a Mesopotâmia com a criação de vasos de argila (princípio do pote), instrumentos musicais e brinquedos usando sucata e garrafa pet.”.

“Esculturas criativas com sucata e isopor com base nas obras de Gaudí.”.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão deste artigo, pode-se afirmar que os objetivos foram atingidos. Mediante a pesquisa realizada com os professores, reuniu-se dados que possibilitaram averiguar como vem sendo tratado o conceito de tridimensionalidade nas aulas de Artes.

Agradecemos a participação de Adilson Martins de Carvalho, que foi aluno bolsista da graduação do Curso de Artes Visuais PARFOR/FURB e investigou junto aos professores e realizou seu TCC com base nestes dados.

Os dados da pesquisa evidenciam a prática, sendo que o tridimensional ainda é um conceito desconhecido para a maioria dos arte-educadores. Na questão da contextualização, 60% dos entrevistados afirmaram que conhecem os escultores da região, mas ao mencionar os trabalhos com o tridimensional surgem nomes de artistas como Pablo Picasso, Alexander Calder e Alberto Giacometti e nenhum escultor local.

Apesar de todos considerarem importante o papel da tridimensionalidade nas aulas de Artes, a frequência do trabalho para a maioria dos professores com essa temática é reduzida durante o ano letivo (inclusive dois professores nunca trabalharam atividades com o tridimensional). Entre os motivos argumentados estavam a falta de ambientes adequados para aplicar as práticas escultóricas e a negligência dos alunos em trazer os materiais solicitados.

Outra questão relevante desta pesquisa foi a saída a campo, na qual 55% dos professores nunca propiciaram uma visita a um museu ou praça, ou seja, as aulas de Artes estão restritas à sala de aula.

Quanto aos materiais escultóricos trabalhados em sala de aula, surgem várias materialidades, sendo os mais utilizados: o papel/cartolina, a sucata e a argila. Os relatos quanto às atividades tridimensionais em sala de aula são múltiplas e vão desde a criação de painéis, brinquedos e instrumentos musicais com sucata, exercícios do bidimensional para o tridimensional, usando releituras e dobraduras, até esculturas em argila com base no Classicismo grego. Atividades mais contemporâneas são sugeridas por meio de armações de arame com base nos móveis de Alexander Calder e esculturas de gesso expressionistas tendo por base o artista Alberto Giacometti.

Observa-se que os professores poderiam desenvolver mais atividades ligadas à linguagem tridimensional. O impasse, além dos já mencionados na pesquisa, pode ser a falta de um maior conhecimento dos aspectos históricos e conceituais da escultura, pois a tridimensionalidade na sala de aula não é somente apresentar a parte prática, o professor precisa relacioná-la com os aspectos teóricos, os conceitos e os contextos específicos, para que o aluno tenha o entendimento necessário a fim de usufruir e

apreciar o acervo escultórico no seu cotidiano. É preciso que o arte-educador oportunize o diálogo e proporcione ao educando as práticas e saberes específicos, a fim de que ele possa entender a arte escultórica que faz parte do meio onde está inserido.

Espera-se que esta pesquisa possa também contribuir para o conhecimento mais abrangente da escultura, e instigar os professores ao compromisso de trabalhar de forma mais ampla o tridimensional nas aulas de Artes

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1998.

BATTISTONI FILHO, Duílio. **Pequena história da arte**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

BONFAND, Alain. **A arte abstrata**. Campinas: Papyrus, 1996.

COELHO, Teixeira; MOLINO, Denis. **Obsessões da forma**. São Paulo: MASP, 2012. (Catálogo)

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo arte**. São Paulo: Ática, 2000.

JANSON, H. W. **A história geral da arte**. São Paulo: Fontes, 2009.

KRAUSS, Rosalind. **Caminho da escultura**. 2. ed. São Paulo: Fontes, 2007.

MOREIRA, Roseli Kietzer. **O tridimensional: dimensões para arte e educação**. Blumenau: Nova Letra, 2012.

\_\_\_\_\_. **Técnica e gênero de escultura**. 2. ed. Indaial: Uniasselvi, 2011.

NAME, Leonardo dos Passos Miranda. **Enciclopédia do estudante**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

OSBORNE, Harold. **Estética e teoria da arte**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

READ, Herbert Edward. **Escultura moderna**. São Paulo: Fontes, 2003.

## O OLHAR FOTOGRÁFICO COMO POTÊNCIA CRÍTICA NA SALA DE AULA

**Cláudia Mariza Mattos Brandão**

Centro de Artes – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS

**Guilherme Susin Sirtoli**

Centro de Artes - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS

**RESUMO:** Em uma contemporaneidade rodeada por bilhões de imagens e estímulos visuais constantes, consideramos ser necessário que os escolares desenvolvam o senso crítico perante as imagens que os cercam, sejam essas fotográficas ou não. O estímulo ao senso crítico frente à própria produção fotográfica reflete na vida pessoal dos estudantes e no meio social em que vivem por consequência, possibilitando a problematização e a compreensão do mundo ao redor. Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir sobre atividades realizadas em diferentes escolas nas cidades de Pelotas e Rio Grande, que integram as ações do projeto de extensão “PhotoGraphein vai à Escola” (CA/UFPEl). O referido projeto tem como objetivo o de proporcionar aos escolares a construção de conhecimentos no campo de Artes Visuais, tendo como tema propulsor a fotografia, utilizando-a como recurso amplificador do olhar sensível e crítico sobre o cotidiano. Tal projeto se insere no âmbito das ações de extensão

do PhotoGraphein - Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPEl/CNPq), levando para a realidade escolar o resultado de pesquisas desenvolvidas no Núcleo, e propiciando a aproximação dos docentes em formação do contexto escolar. Os resultados indicam que os escolares ampliaram o entendimento sobre como a sociedade se relaciona com as imagens que produz, transgredindo as percepções socialmente consagradas e estabelecendo formas criativas de comunicação, como possibilidades de processos reflexivos, filosóficos e artísticos acerca da compreensão de nós mesmos e do mundo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fotografia. Artes Visuais. Pesquisa. Extensão. Formação Docente.

**ABSTRACT:** In the contemporaneity surrounded by billions of images and constant visual stimuli, we consider that it is necessary that the students develop the critical sense about the images that surround them, be they photographic or not. The stimulus to the critical sense in front of the photographic production itself, reflects in the personal life of the students and in the social environment consequently, allowing problematization and the understanding of the world around them. The objective of this work is to present and discuss the activities carried out in different schools in the cities of Pelotas and



Rio Grande, which are part of the project “PhotoGraphein vai à Escola” (CA / UFPel). The aim of this project is to provide students the construction of knowledge in the field of Visual Arts, having as a propelling theme photography, using it as an amplifying resource of the sensitive and critical look about the daily life. This project is part of the extension actions of PhotoGraphein - Photo and Education Research Center (UFPel / CNPq), bringing to school reality the results of research carried out in the Nucleus, and enabling the approach of teachers in formation in the school context . The results indicate that the students have broadened their understanding of how society relates to the images it produces, transgressing socially consecrated perceptions and establishing creative forms of communication as possibilities of reflective, philosophical and artistic processes about understanding ourselves and the world.

**KEYWORDS:** Photography. Visual Arts. Search. Extension. Teacher Training.

## 1 | INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da construção da câmara escura foram necessários séculos para que alguém descobrisse como fixar a imagem que a mesma produzia. Foram cerca de meia década de estudos para que Joseph Nicéphore Niépce e Louis Jacques Mandé Daguerre, em meados do século XIX, paralelamente, fizessem a incrível descoberta da fixação da imagem sobre uma superfície sensível e a patenteassem (BENJAMIN, 1994). A invenção fotográfica já era esperada, e desde o momento da sua criação foi vista como uma representação fiel da realidade. Existe um consenso que afirma que o processo fotográfico ‘presta as contas ao mundo com a maior fidelidade’, atribuindo-lhe uma credibilidade com um peso singular do real (DUBOIS, 1993).

Antes do advento da fotografia acontecer, o desenho e a pintura se encarregavam de transmitir a ‘mais fiel’ representação do real. Por mais fiel que essa representação pudesse ser, ela não era a realidade em si. A mistura da representação da realidade com as ideias que repousam no imaginário de cada um é anterior ao advento fotográfico. E sobre isso, relacionando ao desenho e à pintura, Merleau-Ponty (2013, p. 22) afirma que:

A palavra imagem é mal afamada porque se julgou irrefletidamente que um desenho fosse um decalque, uma cópia, uma segunda coisa, e a imagem mental um desenho desse gênero em nosso briquebraque privado. Mas de fato ela não é nada disso, o desenho e o quadro não pertencem mais que ela ao si. Eles são o dentro do fora e o fora do dentro, que a duplicidade do sentir se torna possível, e sem os quais jamais se compreenderá a quase-presença e a visibilidade iminente que constituem todo o problema do imaginário.

O conceito de imagem foi se aprimorando e diferente da pintura e do desenho, que podem ser ou não representativos do real, a fotografia é um vestígio da própria realidade (SONTAG, 2013). Sendo assim, as interpretações acerca da imagem fotográfica são muito mais abrangentes e nos mostram que a fotografia é um registro de uma situação real, sob o ponto de vista do fotógrafo.

Logo, nós, integrantes do PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPel/CNPq), sediado no Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas (Pelotas, RS), consideramos importante evidenciar tais fatos e a partir disso realizar atividades que promovam a reflexão e a indagação, despertando nos escolares a dúvida investigativa acerca da realidade (re)apresentada em imagens. Isso, pois:

Tais imagens são de fato capazes de usurpar a realidade porque, antes de tudo, uma foto não é apenas uma imagem (como uma pintura é uma imagem), uma interpretação do real; é também um vestígio, algo diretamente decalcado do real, como uma pegada ou uma máscara mortuária. Enquanto uma pintura, mesmo quando se equipara aos padrões fotográficos de semelhança, nunca é mais do que a manifestação de uma interpretação, uma foto nunca é menos do que o registro de uma emanção (ondas de luz refletidas pelos objetos) — um vestígio material de seu tema, de um modo que nenhuma pintura pode ser (SONTAG, 2008, p. 86).

Em uma contemporaneidade rodeada por bilhões de imagens e estímulos visuais constantes, entendemos ser necessário que os escolares desenvolvam o senso crítico perante as imagens que os cercam, sejam essas fotográficas ou não. Isso, pois a fotografia é uma técnica cujas práticas foram democratizadas nos últimos anos, graças às novas tecnologias e seus equipamentos de baixo custo. E com isso as imagens fotográficas digitais proliferam nas redes sociais indiscriminadamente, e as *selfies* forjam novas identidades a cada dia. Nesse contexto, o estímulo ao senso crítico perante a própria produção reflete na vida pessoal dos estudantes e no meio social em que vivem por consequência, possibilitando a problematização e a compreensão do mundo ao redor.

Este artigo tem por objetivo apresentar e discutir sobre atividades realizadas em diferentes escolas nas cidades de Pelotas e Rio Grande, que integram as ações do projeto de extensão “PhotoGraphein vai à Escola” (CA/UFPel). Tal projeto se insere no âmbito das ações de extensão do PhotoGraphein, levando para a realidade escolar o resultado de pesquisas desenvolvidas no Núcleo.

## 2 | OBJETIVOS E HISTÓRICO DO PROJETO

O objetivo do projeto “PhotoGraphein vai à Escola” é o de proporcionar a estudantes da educação básica a construção de conhecimentos no campo de Artes Visuais, tendo como tema propulsor a fotografia, e utilizando-a como recurso amplificador do olhar sensível e crítico sobre o cotidiano. Ele propicia o desenvolvimento de um espaço para discussões sobre as práticas e produtos fotográficos como uma possibilidade de ver o cotidiano sob outra perspectiva, propondo o exercício do olhar crítico e a aproximação efetiva das pesquisas acadêmicas do contexto escolar.

Tal postura nos possibilita abordar em escolas, de forma lúdica, a importância de experiências que viabilizem leituras visuais do mundo. Isso, na consideração do papel relevante que as imagens desempenham no cotidiano contemporâneo, suprimindo

demandas das instituições com relação ao consumo consciente das imagens, e permitindo discussões facilitadoras da construção de um conhecimento teórico-prático em consonância com a realidade.

Desde 2012 o projeto está sendo desenvolvido em escolas nas cidades de Pelotas e Rio Grande, proporcionando a construção de conhecimentos no campo das Artes Visuais através de diferentes atividades. O tema propulsor sempre é a fotografia, utilizando-a como recurso amplificador do olhar sensível e crítico sobre o cotidiano. Entretanto, isso não nos impede de explorar outras linguagens artísticas durante as atividades.

As práticas iniciais do projeto sempre priorizam a abordagem das práticas da fotografia artesanal, com base nos seus preceitos analógicos. Para tanto, propomos a criação de câmaras pinhóle lata-de-sardinha (Figura 1), uma expressão peculiar que propicia a criação de imagens ao mesmo tempo análogas e imaginárias, que surgem da imprevisibilidade do equipamento.



Figura 1: **Carine Rodriguez**, *Estrutura da lata de sardinha*, fotomontagem, 2012.

As imagens da lata resultam de procedimentos artesanais, que dispensam o uso de câmera fotográfica convencional, o que desperta a curiosidade dos envolvidos, tanto dos estudantes quanto dos professores. E tais práticas se alinham à ideia de que:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. Esse pleno emprego exige o livre exercício da faculdade mais comum e mais ativa na infância e na adolescência, a curiosidade, que, muito frequentemente, é aniquilada pela instrução, quando, ao contrário, trata-se de estimulá-la ou despertá-la, se estiver adormecida. Trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época (MORIN, 2003, p.22).

O interesse provocado por essas atividades encaminha a reflexão acerca dos processos de formação das imagens, bem como do histórico da fotografia, possibilitando o entendimento das imagens geradas como resultantes da prática de linguagens comunicativas não verbais.

O mote das ações extensionistas do “PhotoGraphein vai à Escola” não está centrado somente em atividades práticas, mas também privilegiamos as discussões teóricas. Com a união entre teoria e prática, por meio de aulas expositivas e dialogadas, construções de câmaras artesanais, saídas de campo e montagem de exposições, a fotografia se torna um objetivo instigador e amplificador do olhar, abrindo “portas” para discussões poéticas e para outros estudos na área das Artes Visuais.

Desde 2016, as atividades estão centradas em duas instituições de ensino em particular: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Nabuco, em Pelotas (RS), e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Carlos Peixoto Primo, no Balneário Cassino, em Rio Grande (RS), e contam com a participação das professoras da disciplina de Artes, Amanda Ribeiro Corrêa e Xênia Juliano Fidalgo Velloso, respectivamente, ambas pesquisadoras do PhotoGraphein. Para o primeiro semestre de 2018 está previsto o lançamento de um livro sobre o projeto, reunindo artigos e propostas pedagógicas, com o intuito de compartilhar as nossas experiências com outras escolas e seus professores, estimulando o contato com a fotografia como objeto da potência crítica do pensamento reflexivo frente às solicitações da realidade contemporânea.

### **3 | PRÁTICAS DE ARTE POSTAL ESTIMULANDO O OLHAR FOTOGRÁFICO**

Passada a primeira década do século XXI é possível perceber a profusão dos equipamentos multimídia inseridos no cotidiano das pessoas. Toda a instrumentalização tecnológica contemporânea facilita os modos de informação e comunicação, e as sociedades e suas produções culturais absorvem esses artifícios, que acabam por alterar as suas estruturas. Pierre Lévy não identifica nisso um rompimento, ele considera que o impacto provocado pelo binômio “informatização digitalização” nas relações humanas exige a adaptação humana ao meio em que vive, pois é o “uso intensivo de ferramentas, que constitui a humanidade, junto com a linguagem e as instituições sociais complexas” (LÉVY, 1999, p. 21).

Nós concordamos com o autor e reconhecemos que ocorrem mudanças nos modos de produção e disseminação das culturas, por conta de uma nova linguagem universal, ligada ao virtual e à mobilidade que essas ferramentas proporcionam aos usuários. Entretanto, acreditamos que o fato de tal realidade determinar novos modos comunicacionais mediados pelo computador e a internet precisa ser problematizado. Sendo assim, a nossa proposta é a de entabular tais discussões resgatando práticas

históricas, assim como as da fotografia pinhóle e as da Arte Postal.

Julgamos que os conhecimentos relacionados à Arte Postal permitem a reflexão crítica sobre o mundo, e a (re)descoberta do contexto social, político e histórico através de imagens que podem ser compartilhadas via correio. Porém, mais do que isso, as práticas da Arte Postal expõem as modificações operadas pelos recursos tecnológicos e seus produtos nos hábitos cotidianos dos sujeitos em interação com o meio, sendo um tema que possibilita a aproximação das Artes Visuais de outras disciplinas e de seus conteúdos.

Na Arte Postal as vivências cotidianas são partes do processo artístico. Ela permite ao participante aprender a usufruir das manifestações registros culturais da humanizada, promovendo o seu desenvolvimento crítico. Destaca-se que a importância das produções não reside na obra em si, nesse caso a correspondência pronta, mas no processo como um todo, envolvendo pessoas na circulação do objeto e ainda na discussão dos conceitos que ela apresenta.

Em acordo com tais ideias, durante o segundo semestre de 2016 foram realizadas atividades nas escolas EMEF Peixoto Primo e EMEF Joaquim Nabuco, com foco na Arte Postal. E a opção por essa prática artística, se deve também ao fato das escolas envolvidas se situarem em diferentes contextos: a primeira localizada num bairro da periferia da cidade de Pelotas, urbana, e a outra no Balneário Cassino, em Rio Grande, na beira da praia.

Desenvolvemos aulas expositivas, saídas de campo e práticas que tinham como objetivo principal estimular o olhar fotográfico e a partir disso proporcionar aos estudantes a manifestação artística e crítica perante um recorte da realidade via fotografia. Para Philippe Dubois, o ato fotográfico implica em um gesto, um recorte da própria realidade, pois “Ao cortar, a ato fotográfico faz passar para o outro lado (...) de um tempo evolutivo a um petrificado, do instante a perpetuação, do movimento a imobilidade, do mundo dos vivos ao reino dos mortos” (DUBOIS, 1993, p. 168).



Figura 2: Imagem capturada por estudante da EMEF Joaquim Nabuco, fotografia, 2016.

Acervo do projeto.

Na Escola Joaquim Nabuco, acompanhados pela professora Amanda Corrêa, foi proposta uma saída de campo para que o grupo fotografasse o entorno da escola. Os comentários dos estudantes foram diversos, entretanto, na maioria versaram sobre uma preocupação comum. Para nós ficou claro que eles não queriam mostrar apenas o que era considerado 'belo', mas, principalmente, a realidade dos arredores de um lugar familiar. Ou seja, a precária estrutura das ruas, o esgoto a céu aberto, o lixo e o descaso do poder público para com a qualidade de vida dos moradores do local (Figura 2).

É interessante destacar que, mesmo sendo esse um espaço no qual eles permanecem por muito tempo, a garotada demonstrou não estar acostumada a olhá-lo com atenção. Ficamos com a impressão de que para alguns tal realidade está introjetada como uma situação imutável. Após a saída conversamos sobre o que foi observado e registrado.

Retornamos para um segundo encontro, já com o material fotográfico impresso. Nesse dia propomos que as imagens fossem utilizadas para a confecção dos postais, que também receberam intervenções expressivas, através da pintura e do desenho, conforme a vontade de cada um.

Na época os alunos do Joaquim Nabuco estavam no quarto ano do ensino fundamental, mas demonstraram senso crítico e estético, evidenciando a poluição e o lixo ao redor da escola em suas produções fotográficas. Para o sucesso de tal atividade, foi fundamental discutir com eles sobre as próprias atitudes e as atitudes dos outros, e as respectivas consequências. Acreditamos que assim conseguimos integrar conhecimentos à própria vida, aos modos de ser e estar no mundo, colaborando para a transformação de atitudes e pensamentos, visto que:

Tudo isso deve contribuir para a formação de uma consciência humanística e ética de pertencer à espécie humana, que só pode ser completa com a consciência do caráter matricial da Terra para a vida, e da vida para a humanidade. Tudo isso deve contribuir, igualmente, para o abandono do sonho alucinado de conquista do Universo e dominação da natureza (MORIN, 2003, p. 39).

Segundo Marcos Reigota (1999, p. 65), o modelo da *American Way of Life*, adotado não só em países considerados desenvolvidos, está baseado no estilo de vida consumista, ou seja, consome-se uma enorme quantidade de produtos perecíveis, muitas vezes desnecessários, e que são descartados a cada minuto pelo mundo afora. A problemática do consumismo abordada por Reigota está refletida nas imagens produzidas pelos estudantes, que evidenciaram o lixo e as embalagens jogadas ao redor do ambiente escolar.

Seguindo o viés das discussões acerca da qualidade do meio ambiente que cerca as escolas envolvidas, e em consonância com as particularidades de seu entorno vivencial, os alunos da EMEF Peixoto Primo expressaram em suas produções fotográficas a sua relação especial com a zona costeira, visto que a escola está

próxima da faixa litorânea do Balneário Cassino. Cabe destacar que essa é uma escola relativamente pequena, entretanto, percebemos que a garotada é mais crítica acerca dos fatos cotidianos, talvez pelo estímulo que recebem através de diferentes projetos que acontecem na escola.

Conforme informações recebidas, soubemos que ao longo dos últimos anos a praia acabou se constituindo como o mote reflexivo principal da disciplina de Artes conduzida pela professora Xênia Velloso, e as turmas passaram a vê-la de modo diferente, a partir de um olhar fotográfico que problematiza questões ambientais pertinentes à comunidade rio-grandina. Na imagem reproduzida (Figura 3) o estudante queria destacar o barro misturado à areia, oriundo das dragagens realizadas no canal de acesso ao Porto de Rio Grande.



Figura 3: Imagem capturada por estudante da EMEF Peixoto Primo, fotografia, 2016.

Acervo do projeto.

Para essas crianças, a região costeira em que vivem não está ali apenas por uma época do ano, mas sim, todos os dias. Enquanto a rotina 'normativa' de outros escolares acontece no meio urbano, entre prédios e asfalto, a dos frequentadores do Peixoto Primo se dá na praia, onde o oceano pode ser visto através da janela (BRANDÃO; SIRTOLI, 2017, p. 1).

Após a produção fotográfica, foi proposto aos alunos que escolhessem temas para confeccionar os postais, destacando a abordagem da outra escola. Entretanto, na época estávamos vivendo o burburinho envolvendo o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Roussef e o grupo decidiu que era importante abordar a questão em suas produções (Figura 4), utilizando também colagem e desenho para isso.

A escolha temática evidenciou o senso crítico dos participantes para com a vida política do país, e a liberdade que a escola concede a todos para que tais discussões aconteçam. Cabe destacar que a Peixoto Primo tinha naquele momento vários projetos

sobre meio ambiente sendo desenvolvidos, logo, a escolha pelo tema político lhes pareceu mais oportuno.



Figura 4: **Guilherme Sirtoli**, Postais feitos pelos alunos da EMEF Peixoto Primo, fotografia, 2016.

Acervo do projeto.

Com a suspensão do calendário acadêmico da Universidade Federal de Pelotas, em outubro de 2016, o projeto foi interrompido e retomado em abril de 2017, com o envio dos postais. E assim, através das atividades com Arte Postal, os escolares das duas cidades foram colocados em contato, compartilhando percepções sobre seus contextos e dessa forma promovendo conhecimentos a partir de outras perspectivas.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Arte Postal as vivências cotidianas estimulam e integram o processo artístico. Ela permite ao participante aprender a usufruir de manifestações e registros culturais da humanidade, promovendo o seu desenvolvimento crítico. Além disso, a sua utilização como proposta pedagógica em escolas colabora para o entendimento de que nas aulas de Artes o mais importante é o envolvimento em todas as etapas do processo, assim como planejamento, execução e circulação da obra, como no caso aqui discutido, do que propriamente a “qualidade” artística do produto final. Ou seja, participar, refletir e se expressar poeticamente compartilhando ideias é o mais importante.

Sendo um processo de comunicação em rede, nacional e internacional, a Arte Postal aproximou culturas, ultrapassando os limites das fronteiras através do correio. Ela oportunizou (e ainda oportuniza!) aos participantes de uma rede ser criador e público ao mesmo tempo. Nela, as redes se estabelecem a partir de identificação



ideológica, sendo que o empenho recíproco de pessoas comprometidas em disseminar ideias pode modificar as regras de funcionamento do cotidiano dos participantes.

Durante o segundo semestre de 2017, as produções realizadas pelos estudantes da EMEF Joaquim Nabuco e EMEF Peixoto Primo foram organizadas e apresentadas em exposições realizadas simultaneamente nas duas escolas, com os trabalhos recebidos via correio. Ou seja, a escola pelotense apresentou uma exposição dos postais elaborados pelos alunos do Cassino e a escola rio-grandina mostrou as produções dos alunos pelotenses. O estímulo e a troca destes postais possibilitou o desenvolvimento de um vínculo entre as duas escolas que vivem realidades extremamente diferentes, pois enquanto uma está situada no meio urbano, a outra convive com a praia. Para nós foi de suma importância perceber o quanto os alunos que participaram das atividades se sentiram entusiasmados em poder conhecer uma realidade diferente da sua, estabelecendo contato postal com crianças que vivem em outro local.

O exercício de ler o mundo nas entrelinhas dos signos possibilitou aos participantes do projeto ver, observar, selecionar, descobrir, revelar e revelar-se, transgredindo os limites da presença e da ausência, alargando a capacidade humana de simbolização, e apreendendo a Arte Postal em suas articulações estruturais e pragmáticas como suporte das subjetividades e manifestação dos imaginários. Não restrita a uma linguagem ou técnica artística, a confecção, distribuição e apresentação dos postais foi uma alternativa aos tradicionais meios de circulação e exposição de objetos artísticos. Além disso, o projeto proporcionou à maioria dos participantes a descoberta dos correios como mediador das comunicações, visto que os escolares costumam se comunicar somente através dos meios virtuais e de suas redes de sociais.

Através das discussões e das atividades práticas foi possível desenvolvermos nas escolas reflexões teóricas e estéticas acerca das transformações ocorridas no mundo contemporâneo, devidas principalmente à difusão da tecnologia digital, que determinam novos modos comunicacionais mediados pelo computador e a internet. Mais do que isso foi aberto um espaço para que problematizassem as suas relações particulares com as suas cidades, expondo as diferenças entre as vivências dos sujeitos e suas relações com o espaço urbano.

Os resultados indicam que os envolvidos ampliaram o entendimento sobre como a sociedade se relaciona com as imagens que produz, transgredindo as percepções socialmente consagradas e estabelecendo formas criativas de comunicação, como possibilidades de processos reflexivos, filosóficos e artísticos acerca da compreensão de nós mesmos e do mundo. A importância dessas práticas repousa na potencialidade oferecida para o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens decorrentes da reflexão crítica sobre as próprias vivências, possibilitando a transformação do vivido em experiências formadoras para todos os envolvidos.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, Arte e política – Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos; SIRTOLI, Guilherme Susin. **A PRAIA E A ESCOLA**. Revista Educação Ambiental em Ação. Artigo Online, disponível em: <<http://www.revistaeea.org/artigo.php?idartigo=2807>>. acesso em: 12/07/2017.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. São Paulo: Papyrus, 1993.

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

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita. repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

REIGOTA, Marcos. **A Floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre a fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

## MEDIAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL: CONSTRUINDO SENTIDO A PARTIR DA OBRA DE JOSÉ EZELINO DA COSTA – CAICÓ/RN

**Jailson Valentim dos Santos**

SEEC/RN

André Vicente e Silva - SEMECE/Caicó-RN

**RESUMO:** Este capítulo tem por objetivo analisar uma prática de mediação artística e cultural da exposição “Quando a pele incendeia a memória – Nasce um fotógrafo no sertão do século XIX”. Esta exposição fez um recorte da obra do artista caicoense José Ezelino da Costa (1889 – 1952), enfatizando seu acervo de retratos familiares. A prática analisada considera uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Monsenhor Walfredo Gurgel, situada no bairro Paraíba, de Caicó-RN. A fundamentação teórica recai sobre autores do campo da Arte e da Educação, seguindo um traçado metodológico aberto. Ressalta-se o nome de Paulo Freire (2014; 2009), que traz, em suas concepções, a noção de uma educação libertária. Esta prima pelo empoderamento e pela autonomia dos sujeitos ao serem transpassados pela ética e pela boniteza de ser gente. Ana Mae Barbosa (2007), Mila Milene Chiovatto (2011) e Miriam Celeste Martins (2012; 2009) contribuem para alicerçar as práticas pedagógicas e fortalecer as bases teóricas do texto. Utilizamos os estudos de Ângela Almeida (2017) e Eugênia Maria Dantas (2003), no que tange à vida e à obra do

fotógrafo José Ezelino da Costa. Conceder-se, portanto, que o profissional mediador é fundamental nas exposições de arte, pois é ele quem transita no “entre”: entre observador e observado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mediação cultural. Práticas de ensino em Artes Visuais.

Cada um lê com os olhos que tem.

E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto.

Leonardo Boff . (1997, p. 9).

As práticas de mediação artística e cultural são comuns nos espaços destinados à exposição de arte dos grandes centros urbanos do país como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife. A noção de mediação se aproxima da ideia de *estar entre muitos*, na compreensão da estudiosa Miriam Celeste Martins. (MARTINS, *et al* 2009). Nesta perspectiva, o papel do mediador em uma exposição de arte é de instigar e provocar o público apreciador como parte de um processo de construção coletiva do conhecimento. Além disso, o profissional mediador ainda pode propor atividades ou situações criativas ao público,

visando favorecer e ampliar a experiência estética dos visitantes ou participantes do trabalho ou da proposta artística.

Embora com menor ênfase, essas práticas também fazem parte dos espaços culturais existentes no sertão potiguar, onde é possível observar a elaboração de ações que são capazes de extrapolar o movimento natural de uma vida cultural ativa, daqueles que apreciam exposições de arte. São práticas que afetam, de maneira decisiva, na qualidade da experiência que o público tem com objetos ou propostas artísticas, ampliando o acesso e a participação do sujeito na sociedade.

Este capítulo versa sobre uma prática de mediação ocorrida durante a exposição “Quando a pele incendeia a memória – Nasce um fotógrafo no sertão do século XIX”, instalada no Salão Nobre da antiga Prefeitura Municipal de Caicó-RN, no período de quatro (4) a onze (11) de dezembro de 2017, permanecendo aberta sempre no horário comercial. Esta exposição fez um recorte da obra do artista caicoense José Ezelino da Costa (1889 – 1952), enfatizando seu acervo de retratos familiares. Por sua vez, a prática aqui analisada foi realizada com alunos de uma escola pública de Caicó-RN. Trata-se de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Monsenhor Walfredo Gurgel, situada no bairro Paraíba, dessa cidade.

Ressaltamos que as ações educativas ficaram a cargo dos mediadores André Vicente e Silva e Joana D’arc de Sena. A importância do mediador em uma exposição de arte liga-se à necessidade do desenvolvimento de um “conhecimento presentacional” na educação artística e estética. É justamente este saber presentacional que contribui para uma educação que potencializa a criação humana por meio de processos que envolvem tanto a percepção quanto a imaginação, portanto, uma educação que se diz “humanizadora”, conforme salienta a estudiosa Ana Mae Barbosa. Nas suas palavras podemos ler:

não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem Arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a Arte. (BARBOSA, 2007, p. 5).

Na compreensão dessa pesquisadora, “uma sociedade 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. 32). Neste sentido, entra o papel da escola, do ensino de arte, do professor de arte com suas práticas pedagógicas voltadas para a formação humana e cidadã dos educandos. A referida estudiosa sublinha o fato de que a arte na escola tem por objetivo despertar os educandos para conhecer, fruir, decodificar as obras de arte.

Além de Ana Mae Barbosa, destacamos a contribuição valorosa do estudioso Paulo Freire (2014; 2009), que traz, em suas concepções, a noção de uma educação libertária, que prima pelo empoderamento e pela autonomia dos sujeitos ao ser transpassado *pela ética e pela boniteza de ser gente*. O nome de Mila Milene Chiovatto (2011) merece destaque, assim como não podemos deixar de citar o de Martins e Picosque (2012;

2009), na medida em que suas pesquisas contribuíram para alicerçar nossas práticas pedagógicas e fortalecer nossas bases teóricas. Utilizamos também os estudos de Ângela Almeida (2017) e Eugênia Maria Dantas (2003) no que se refere à vida e à obra do fotógrafo José Ezelino.

Para melhor situar o leitor, uma breve biografia do artista será apresentada, assim como informações sobre a exposição, sua curadoria, montagem e desenho expográfico, incluindo a análise de uma prática de mediação realizada com os educandos da escola pública já anunciada. Essa prática aconteceu em vários momentos, primeiramente na escola, seguido de um momento no espaço expositivo e desdobrando-se novamente na escola.

## FOTÓGRAFO DA RESISTÊNCIA

O fotógrafo José Ezelino da Costa (1889-1953) nasceu em pleno sertão nordestino, no sítio Umbuzeiro, município de Caicó-RN. Filho de Bertuleza Maria da Conceição, uma mulher que carregou na pele a marca perversa da escravidão, e de pai desconhecido. O jovem agricultor desde cedo demonstrou interesses pelas artes e pela sensibilidade, cultivando hábitos que mais tarde lhes garantiu o trânsito entre as altas rodas da sociedade local. Inventivo, como os grandes artistas, José Ezelino conviveu em um ambiente doméstico predominantemente feminino e sua irmã, Matilde Maria da Conceição, foi fundamental para alavancar a sua carreira profissional de artista. Ezelino aprendeu em casa a costurar, a bordar e a pintar, expandindo seu raio de atuação com as aprendizagens no campo da música. Como músico, seu talento teve vazão no dedilhado de vários instrumentos de sopro como a flauta transversa e o sax. O artista também era compositor e chegou a formar uma banda com repertório de jazz e música sacra. Entretanto, foi como fotógrafo que ele deixa o seu maior legado as novas gerações do Seridó. Na década de 1920, Ezelino montou seu estúdio fotográfico profissional em um casarão situado na Rua Coronel Manoel Vale, vizinho ao prédio histórico onde funcionava a Coletoria Estadual, no centro de Caicó. A edificação era de esquina, com amplas janelas encimadas por arcos semicirculares e telhado embutido em platibanda cega, bem ao gosto da elite da época<sup>1</sup>. Como sabia costurar, era capaz de fazer intervenções certeiras nos figurinos dos clientes. Neste período, Ezelino precisou aprender também sobre cenografia e iluminação para atender aos desejos da exigente clientela formada pela aristocracia regional. Se a elegância (Imagem 1) lhe servia como traço marcante da personalidade, o requinte, o rigor e a sofisticação distinguiam seu caráter profissional, atestando, assim, sua educação sensível, alinhada com aos conhecimentos artísticos e estéticos que permeavam os valores da vida social e cultural daquele contexto.

---

<sup>1</sup> Para saber mais, consultar imagem no livro Colégio Diocesano Seridoense. Álbum Fotográfico: Caicó ontem e hoje. Associação dos Ex-Alunos do Colégio Diocesano Seridoense, 1994.



**Imagem 1:** Fotografia de Zé Ezelino.

**Fonte:** acervo familiar de Ana Zélia Moreira.

O artista José Ezelino era reconhecido como um fotógrafo de estúdio, no entanto, foi responsável pelos principais registros externos de acontecimentos importantes que marcaram a história do município de Caicó. Serve de exemplo a fotografia que marcou a grande enchente ocorrida em 1924 (Imagem 2) em Caicó, onde as pessoas posaram em diversos pontos no meio da água, sob a direção do fotógrafo. Merece ênfase também a autoria do registro feito na ocasião da visita do então presidente eleito Washington Luiz a cidade, a imagem do Padre Walfredo Gurgel, no momento em que chegou de viagem a Roma, bem como registros da construção do Açude Itans. Essas imagens dão indícios de que as fotografias de Ezelino guardam narrativas históricas importantes para a compreensão da sociedade e o entendimento de suas transformações ocorridas ao longo do século XX.



**Imagem 2:** A região central da cidade.

**Fonte:** acervo familiar de Ana Zélia Moreira.

O grande fotógrafo sertanejo, com suas lentes, foi impregnando de conteúdo afetivo seu trabalho e fazendo história no sertão, encurtando distâncias e colocando o Seridó no centro da cultura. Ele fazia viagens a cidades, como, Recife e Rio de Janeiro, capital da república, sempre que podia, para se manter atualizado, ao mesmo tempo em que estreitava laços de amizade com profissionais renomados dessas localidades. Das viagens trazia o que havia de mais atual na área da fotografia para oferecer ao público seridoense. Fosse ao que tange à técnica de produção de imagens e recurso de laboratório ou a acessórios como álbuns personalizados e molduras especiais, ao anseio da época, para oferecer a sua seleta clientela. É importante salientar que seus contatos profissionais lhes permitiram extrapolar os limites do território nacional, facilitando o envio de filmes fotográficos para a França, para que estes fossem revelados dentro de um alto padrão de qualidade, como garantia os renomados laboratórios franceses da época. Além disso, Ezelino fazia encomenda de material sensível deste país europeu, para utilizar no seu estúdio, em Caicó.

Sua clientela era distinta e exigente, incluindo políticos poderosos, fazendeiros, empresários da região. José Ezelino era muito procurado pelas senhoras da alta sociedade que desejavam fazer retratos de suas famílias. Ele oferecia fotografias grandes, que exigia moldura, assim como fazia fotos pequenas para compor as coleções em álbuns, dessas famílias abastadas. Suas composições eram bastante apreciadas. Bom enquadramento, belíssimo efeito de luz e sombra, harmonioso cenário, figurinos de inspiração europeia: tudo o que era preciso para eternizar o momento presente em apenas um clique.

Todos esses elementos na produção imagética de Ezelino chamam muito à atenção, aja vista que a fotografia era uma tecnologia relativamente nova e rara por estes sertões. Entretanto, o negro, filho de mãe alforriada, que vivia numa “terra de brancos”, soube driblar como ninguém as regras sociais da época, aos quais era submetida à população. Politizado e consciente do seu papel de artista, Ezelino transgredia no silêncio de seu estúdio e podemos supor que ele exercia uma militância política discreta, em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, ele conseguiu vencer preconceitos, quanto a sua condição de negro e pobre, quanto na sua condição de profissional.

## **A EXPOSIÇÃO COMO UM ESPAÇO PARA EDUCAR O OLHAR**

Uma exposição fotográfica é um instrumento privilegiado que pode e que deve ser usado pelo professor de arte no processo de educação do olhar dos seus educandos. A pesquisadora Eugênia Maria Dantas (2003; 2002) enxerga a potência das imagens, no processo de educação do olhar, e assegura isso a partir do estudo das fotografias de José Ezelino. O costume de apreciar fotografias pode ser uma estratégia interessante para depurar o ato de ver, pois coloca em destaque “reservas éticas e estéticas da

vida, da memória e do cotidiano, de forma a prover e alimentar princípios educacionais mais complexos e de natureza transdisciplinar.” (DANTAS, 2002, p. 1). No entender da estudiosa, é possível

decretar a fotografia ou a escrita da luz como ponto zero em um movimento do olhar e, também, como uma imagem dinâmica em permanente mutação. Toda fotografia circunstancia um tempo e um espaço, mas também, é a arte da transcendência espacial e temporal. Ela nos faz rir, recordar, chorar, excitar, calar, imaginar, projetar cenários e histórias. (idem).

Sendo assim, consideraremos a exposição fotográfica “Quando a pele incendeia a memória” (Imagem 3) como um espaço privilegiado para a educação do sensível. A estudiosa Ângela Almeida fez sua curadoria e o desenho expográfico foi assinado pelos profissionais Rafael Campos e Michelle Holanda.



**Imagem 3:** detalhe do convite da exposição

Fonte: divulgação.

Artistas e intelectuais de Caicó ressaltaram, nas redes sociais, a importância da exposição sobre o trabalho de José Ezelino circular pelo Rio Grande do Norte e chegar à região do Seridó, como reconhecimento de um legado artístico e cultural para o Município de Caicó e para o Estado do Rio Grande do Norte. Ademais, a exposição fortaleceria a memória de um homem que tanto fez pela região e pela cultura do povo negro potiguar. No entanto, destacamos dois problemas: O primeiro diz respeito aos espaços expositivos e o segundo a formação do mediador.

Os espaços culturais de Caicó destinados à exposição de arte são quase inexistentes na cidade. No município não tem uma sala expositiva adequada para receber as exposições. Normalmente, o que se faz são adaptações, na sua maioria, mal feitas, nos espaços já existentes. Isso porque permanece no imaginário do poder público local a ideia de que fazer uma exposição é apenas distribuir aleatoriamente alguns trabalhos em qualquer espaço e convidar um grupo de pessoas para olhar. A outra questão diz respeito à formação do mediador, resvalando na criação de espaços para esse profissional atuar nos ambientes culturais. O debate se afina com uma atitude educativa e política, pois favorece, em primeira instância, a renda, já que se trata de um trabalho que encontra sua potência na promoção dos encontros. Falamos



de um trabalho que tem por fim atingir a sensibilidade inteligente das pessoas para construir conhecimento, de maneira coletiva, horizontal, democrática, interdisciplinar. A formação do mediador não existe formalmente no Seridó, ela acontece de maneira acidental, casual, circunstancial.

É importante salientar também que a obra de José Ezelino ainda é pouco difundida na sociedade, sendo o fotógrafo conhecido mais por pessoas brancas, de posses e intelectualizadas, do que pelo povo negro da região do Seridó, inclusive, virando objeto de estudo dessas pessoas.

No processo da educação do olhar, aconteceu um debate aberto, agendado durante a exposição, envolvendo estudiosos, artistas, familiares do fotógrafo, a imprensa local e demais pessoas interessadas nas questões da Arte, da negritude e da cultura. Na nossa avaliação, esse debate demonstrou-se muito proveitoso, devido ao interesse do público e a boa qualidade das discussões, tangenciando diversos aspectos da obra do artista. Em outros momentos de visitaçã, ocorreram, por iniciativa dos mediadores, rodas de conversas informais com os visitantes, que também foram bem produtivas, do ponto de vista da construção coletiva de sentido.

O desenho expográfico da mostra (Imagem 4) atendeu bem as expectativas do público, pois se demonstrou didática e bem equilibrada quanto à distribuição das obras no espaço. As imagens foram distribuídas por ordem temática, atendendo a mesma organização do catálogo produzido. A equipe da montagem também merece realce, pois não constatamos nenhum equívoco na exposição que pudesse comprometer a mostra ou provocar algum incidente envolvendo o público visitante. Todos os trabalhos ficaram bem colocados, sem pregos ou parafusos aparentes, mantendo-se em ordem até o momento da desmontagem. Já sua iluminação não era adequada, pois não foi feito nenhum estudo específico para aquele contexto. Entretanto, devido às aberturas do local com suas amplas portas e janelas, não houve prejuízo significativo para as obras<sup>2</sup>.

Apesar do pouco tempo em que a mostra permaneceu aberta à visitaçã pública, a nossa avaliação foi positiva por vários motivos. Inicialmente é importante notar que a exposiçã foi um sucesso de público (Imagem 5). Seu livro de visitas registrou mais de duas mil assinaturas. Além dos visitantes espontâneos, diversos educadores levaram suas turmas de educandos, tanto de escolas públicas municipais e estaduais quanto do ensino privado. Outros grupos também registraram presença, como o grupo de idosos e o de pessoas ligadas ao movimento negro de Caicó, além de representantes de instituições públicas como Biblioteca Municipal, universidades (UFRN, UERN), faculdades privadas e centros culturais da cidade.

---

<sup>2</sup> Todo o material exposto no Salão Nobre da Prefeitura foi doado a Casa de Cultura Popular de Caicó e hoje faz parte da sua reserva técnica.



**Imagem 4:** grupo de senhoras da comunidade.

**Fonte:** acervo pessoal dos autores.



**Imagem 5:** inspiração na intimidade das residências da época.

**Fonte:** acervo pessoal dos autores.

Para Mila Chiovatto (2011, p, 102), não basta propiciar o acesso aos bens culturais. Este acesso tem que ser qualificado, capaz de promover “ações que possam atuar como catalisadoras de transformações sociais, em esfera individual ou coletiva”. A exposição mereceu a publicação de um catálogo, editado pela UFRN, (ALMEIRA, 2017), contendo a documentação da mostra. O volume foi entregue gratuitamente para autoridades, diretores de escolas, professores e pesquisadores interessados.

Além do catálogo, não foi desenvolvido material educativo para trabalhar com educadores e educandos durante ou após a visita, assim como também não foi realizado um desdobramento da visita no próprio espaço expositivo, como um trabalho expressivo, por exemplo. Ressaltamos que atividades dessa natureza, desenvolvidas no espaço da mostra, são importantes para a exposição, pois favorecem o desenvolvimento da percepção estética dos educandos, além de subsidiar a criação poética e plástica, fortalecendo a capacidade crítica do visitante. (CHIOVATTO, 2011, p, 102). A metodologia utilizada nessa prática seguiu alguns movimentos, pensados

a partir da obra de Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque (2012; 2009): acolhida; passeio livre; passeio coletivo; e fechamento. Enquanto os visitantes faziam o passeio livre, o mediador procurava o educador acompanhante da turma e fazia as sugestões de que trabalhar em sala de aula, mostrando a importância de possíveis desdobramentos da visita. As sugestões de atividades seguiam uma tendência interdisciplinar, podendo envolver diferentes componentes curriculares, com ênfase em componentes curriculares como Arte, História, Geografia, Português e Matemática. A ideia de sugerir aos educadores alguns pontos para serem trabalhados na escola não era para que o educador seguisse um passo a passo, mas sim para que ele se sentisse provocado a criar sua própria metodologia de trabalho, propondo atividades criativas no ambiente de aprendizagem, conforme prever a abordagem triangular. (BARBOSA, 2007).

Dessa maneira, foram considerados os seguintes aspectos que poderiam ser explorados na escola: 1) Reconhecer a fotografia como um artefato que condensa uma interpretação do mundo de um determinado momento histórico; 2) Enfatizar a fotografia como um documento iconográfico importante para os registros social e cultural, de tempo e espaço; 3) Identificar as características que envolvia a fotografia no início do século XX, comparando-as com as existentes na contemporaneidade; 4) Refletir sobre a origem da família de José Ezelino, tentando identificar aspectos étnicos, sociais e culturais, capazes de ser aproximados da identidade familiar de cada educando; 5) Analisar a trajetória profissional do fotógrafo, considerando o contexto do povo negro no seu período histórico, colocando-o em relação com a problemática profissional do negro na atualidade; 6) Distinguir os principais traços que marcaram a sociedade da época, estabelecendo relação entre estes com as transformações econômicas, sociais e políticas acontecidas no território brasileiro ao longo do último século no que tange às questões étnico-raciais; 7) Entender os obstáculos enfrentados pelos filhos de ex-escravizados na sociedade brasileira a fim de tentar identificar o que ainda limita o avanço e o progresso do negro no Brasil; 8) Reconhecer a contribuição do trabalho de José Ezelino para as manifestações artísticas ocorridas no Seridó e sua importância na construção da história do povo negro nesta cidade/região específica; 9) Pesquisar as transformações ocorridas na vida profissional do povo negro na história do Brasil, desde a “libertação dos escravizados” em 1888, até a contemporaneidade; 10) Construir uma linha do tempo que fosse possível perceber e analisar as consequências da escravidão no Brasil, situando o fotógrafo caicoense no contexto sócio-histórico; 11) Relacionar índices sociais, educacionais e econômicos que são produzidos no âmbito oficial para evidenciar semelhanças e diferenças no que se refere à vida de negros, pardos e brancos no Brasil, confrontado aspectos históricos da nossa sociedade; 12) Reconhecer a importância da preservação da memória do sertão seridoense para a história do Rio Grande do Norte e do Brasil.

O legado de José Ezelino é hoje estudado e apreciado artístico e esteticamente. Para mergulhar em sua poética é preciso abrir espaço no cotidiano, especialmente, quando pensamos em propiciar apreciação e construção de saberes a estudantes de escolas públicas. A mediação pode ser um espaço qualificado de promoção e encontro com o mundo da cultura. Um espaço capaz de nos instigar e ampliar nossas próprias significações de ser humano, como diria Martins e Picosque. (2012, p. 17). Para estas estudosas,

mediar é, também, proporcionar o acesso a como outras crianças, jovens e artistas, de outros tempos e lugares, produziram, artisticamente, como ampliação de modelos, escolhidos com muito critério pela variedade, diversidade, pelos caminhos opostos e paralelos. Modelos percebidos como formas instigadoras de caminhos pessoais por novas vias e não como “fômas” a serem copiadas, nem “transmitidas.” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 17).

Nessa busca por novos encontros e possibilidades de educar a nossa sensibilidade a partir das exposições de arte, o papel do mediador é de suma importância. Isso porque, ser mediador, na visão de Martins e Picosque, requer disposição para mobilizar a aprendizagem cultural da arte. Afinal, o mediador é aquele sujeito que “encontra brechas de acesso, tangenciando assim os desejos, interesses e necessidades destes aprendizes, antenados aos saberes, sentimentos e informações que eles também transmitem, participando do complexo processo de comunicação.” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 18).

Ao buscarmos abrir espaços de recriação da obra de José Ezelino aos visitantes da exposição, “Quando a pele incendeia a memória”, tínhamos o desafio de encontrar uma maneira criativa de mobilizar os fruidores a se encontrarem com a poética do artista na mostra fotográfica. Sendo assim, passamos agora a analisar uma prática de ensino de arte, que teve essa exposição como disparadora do trabalho pedagógico. Trata-se de uma ação realizada com uma turma de 8º ano do ensino fundamental da Escola Monsenhor Walfredo Gurgel. O trabalho iniciou na sala de aula com o arte/educador explanando sobre a vida e o contexto histórico vivenciado pelo artista. Isso porque Paulo Freire (1996, p. 38) nos chama a atenção para o “pensar certo que supera o ingênuo”. Esta maneira de pensar “tem que ser produzida pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor,” todavia, no caso específico, se estende ao mediador. Discorrer sobre a fotografia e os sentidos atribuídos a esta linguagem artística ao longo do século XX era muito importante para situar os educandos no tempo e no espaço, à medida que se contextualizava o trabalho do fotógrafo, considerando as especificidades da região do Seridó, na história da Arte do Rio Grande do Norte. O passo seguinte foi providenciar uma expedição<sup>3</sup> artística, comunicando aos pais e à

3 A noção de expedição remete a um determinado grupo que sai com o fim de explorar, pesquisar, estudar, descobrir. Na escola, as saídas expedicionárias planejadas pelo educador são, normalmente, instigantes para os educandos. Esses deslocamentos remetem aos portugueses,

escola sobre a aula exploratória e seus objetivos, concomitantes ao agendamento da visita no espaço expositivo. Assim como Ana Mae Barbosa, acreditamos que a escola pública

pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação. Isto não só é desejável mas essencialmente civilizatório, porque o prazer da arte é a principal fonte de continuidade histórica, orgulho e senso de unidade para uma cidade, nação ou império, [...]. (BARBOSA, 2007, p. 33).

A expedição aconteceu e no dia seis (6) de dezembro de 2017, os adolescentes foram recebidos pelo mediador André Vicente e Silva, que, no saguão do prédio da antiga prefeitura, deu as boas vindas ao grupo de estudantes e falou sobre a dinâmica da visita. Ele chamou a atenção de todos para um grande banner que ocupava toda a parede da direita de quem entrava no edifício, atentando para uma foto do artista, elegantemente vestido, pousado de maneira incomum para a época, visto que se tratava de uma pessoa negra. Foi evidenciado que os educandos estariam diante dos primeiros registros fotográficos de uma família não convencional, constituída por remanescentes de escravizados. Assim como Ezelino, cada membro da sua família posava de maneira que não remetia a labuta cotidiana. Eles se encontravam bem vestidos e diante de cenários sofisticados, conforme costume dos abastados núcleos familiares da época (leia-se, elite de coronéis, fazendeiros e exploradores da mão de obra humana, cujo regime patriarcal era assegurado pela imagem do homem branco, de origem europeia, como referência da aristocracia, da nobreza). Foi destacado ainda que a maioria das imagens pertencia ao álbum de família do artista, que na atualidade se encontra sob os cuidados da arquiteta Ana Zélia Moreira, sobrinha-neta do fotógrafo.

No salão principal (Imagens 6 e 7), os estudantes puderam fazer um passeio no espaço e no tempo para compreender a história daquela família, fazendo um paralelo com a história do negro no Brasil, ao longo do século XX. Foi interessante observar que alguns educandos perceberam que o artista havia subvertido uma ordem, tacitamente instituída na sociedade de então, trazendo a imagem do negro para o centro das discussões, apresentando-os de maneira alinhada, digna, virtuosa. O passeio foi estimulado pelas questões levantadas, tanto por parte do mediador, que apresentava informações novas e problematizadoras quanto pelos educandos, que chamavam atenção para assuntos relevantes: fosse da composição em si ou do contexto sócio-histórico-cultural presente na imagem.

---

quando saíam pelo mar com o fim de explorar novos territórios.



**Imagens 6 e 7:** mediador com educandos no espaço expositivo.

**Fonte:** acervo pessoal dos autores.

Antes do último momento no espaço expositivo, cada educando teve oportunidade de explorar, livre e atentamente, cada imagem, ou o conjunto delas, atentando para aquelas que mais despertaram suas curiosidades. Por fim, o mediador fez um fechamento da visita, reunindo todos em grupo novamente para uma reflexão final, daquela exposição que trouxe ao público de Caicó um apanhado do que seriam os primeiros registros imagéticos de uma família de negros sertanejos do início do Século XX. O fato dos negros posarem com indumentária elegante e diante de cenários sofisticados foi um ponto elencado pelos educandos, pois seguiam os passos estéticos utilizados costumeiramente pela aristocracia local/global. Para além da estética, este pode ter sido uma escolha política do fotógrafo.

Na escola, nas aulas seguintes, o trabalho pedagógico foi retomado com os educandos. Inicialmente foi pedido que eles escrevessem sobre a experiência

vivenciada no espaço expositivo. Era importante que fosse relatado qual retrato tinha chamado mais a atenção de cada educando, e por que, bem como a sensação que esse havia lhes transmitido, além da fotografia que mais tinha gostado na exposição. Em vários relatos, pudemos constatar o quanto eles gostam de experiências que extrapolam os limites do muro da escola. Alguns gostaram muito das fotografias que sofreram intervenção da curadora, enfatizando o uso da cor<sup>4</sup>. Outros realçaram os retratos do próprio artista, destacando suas roupas, seus finos sapatos e a maneira elegante de se portar. Um grupo de educandos achou interessante as imagens que apareciam crianças. Entretanto, a fotografia que mais chamou a atenção da maioria dos educandos foi justamente a da mãe de Ezelino, Bertuleza. Este fato pode ser atribuído à ênfase dada pelo mediador à imagem, justo que se tratava de uma senhora, ex-escravizada, que se encontrava fora da situação laboral, considerando tudo que isso pode significar.

A participação e o entusiasmo com que falaram da expedição realizada no Salão Nobre da Prefeitura foi um ponto importante a ser considerado na hora da avaliação. Como desdobramento da visita foi trabalhado também a leitura de imagem. (BARBOSA 2007; PILLAR, 2014). É importante salientar que estávamos nos últimos dias do ano letivo de 2017 e não houve tempo hábil para adensar as reflexões sobre uma produção expressiva na escola. Mesmo assim, foi sugerido que cada um deles trouxesse fotografias de seus familiares para que fosse possível fazer leituras críticas destas imagens, tentando identificar seus aspectos étnicos, sociais e culturais. Quando o educando conseguia estabelecer relação com os retratos assinados por José Ezelino, percebíamos que a experiência com a leitura demonstrava-se ainda mais significativa. A partir dessa atividade foi proposta uma criação compositiva, bidimensional, que reforçasse os traços da identidade pessoal, familiar ou sociocultural dos educandos.

Neste sentido, o desenvolvimento da capacidade criadora estava diretamente vinculado à construção de uma consciência da realidade social e da sua transformação, ressignificação, modificação. Conforme Ana Mae Barbosa,

se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da Arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, 2007, p. 5).

A exposição do “álbum de família” de José Ezelino nos ensinou a olhar com mais sensibilidade para retratos fotográficos. Aprendemos com o artista a subverter uma ordem, a transgredir com o instituído, a lutar por um espaço digno na sociedade que vá além do trabalho braçal, alienado, repetitivo. Ezelino utilizou suas lentes como uma ferramenta para dar visibilidade a sua família, em um memento histórico de grande exploração do negro na sociedade, especialmente pela força.

---

<sup>4</sup> A curadora da mostra realizou e expôs um trabalho artístico, apropriando-se e interferindo sobre um conjunto de reproduções de retratos do fotógrafo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição “Quando a pele incendeia a memória – Nasce um fotógrafo no sertão do século XIX” abriu um espaço privilegiando para a educação do olhar no Seridó e oportunizou a esta sociedade revisitar a obra do artista caicoense José Ezelino da Costa. Desta maneira, cada visitante pôde aprender e se emocionar com seus feitos no tocante as suas escolhas no campo artístico, cultural, social e político. Isso porque a mostra trouxe um pouco de um profissional que soube saturar de conteúdo afetivo o seu trabalho, subvertendo o já instituído na sociedade ao criar curiosas composições fotográficas onde ele se retratava de maneira elegante, assim como retratava também seus familiares. Ele assumia traços estéticos inimagináveis para o contexto de opressão vivido por homens e mulheres negras e pobres do início do século XX no Brasil, em especial, no sertão nordestino. Ao fazer isso, ele criava um espaço de fala para si mesmo e para os seus entes poderem contar suas próprias experiências de vida.

A mostra foi de grande importância para a educação artística e estética de Caicó e cumpriu com êxito o seu papel social, superando a marca de duas mil assinaturas no livro de visitas, na sua maioria, de escolares. No processo de construção de sentido, foi estabelecido um franco diálogo com diversas instituições de ensino e com a comunidade local, por meio de ações educativas que se demonstraram significativas para o público visitante da região que apreciou o evento, aproximando seus frequentadores dos saberes e fazeres da arte fotográfica. As práticas de mediação foram assumidas como um recurso didático-pedagógico importante à fruição estética, bem como a construção do conhecimento de maneira horizontalizada e plural. Esse tipo de ação educativa exerce relevante função nas exposições de arte, pois contribui com a formação de público para os eventos artísticos e culturais que acontecem nas cidades. Nesse caso, as fotografias serviram como instrumentos de reflexão de um espaço e um tempo histórico específico: o sertão do Seridó na primeira metade do século XX.

O profissional mediador é fundamental nas exposições de arte, pois é ele quem transita no “entre”: entre o observador e o observado. Todavia, ao atuar em parceria com o educador das escolas, o mediador pode contribuir para que esse consiga sobrepor as dificuldades existentes na sala de aula, propondo atividades pedagógicas que caminhem no sentido de despertar no educando todo o seu potencial criativo e sua inteligência sensível.

A mediação artística e cultural propiciou aos mediadores e visitantes da mostra fotográfica, fazer uma observação apurada das várias atividades do artista dentro de sua poética. Assim, afirmamos que esta exposição configurou-se como um espaço privilegiando para a educação do olhar, na medida em que foi percebido pelos educandos os detalhes dos figurinos e a maneira do artista conceber os cenários. A direção das fotos, o posicionamentos das mãos e da cabeça, a postura como um todo, fizeram parte das leituras coletivas, tanto no espaço expositivo, quanto na sala



de aula. As questões formais da arte, presentes nas imagens assinadas pelo fotógrafo seridoense, também foram consideradas nos debates.

As ações educativas que foram conduzidas e acompanhadas pelos mediadores da mostra sobre José Ezelino visaram fomentar a discussão, instigar questionamentos, promover a fruição do sensível, difundir a arte produzida no sertão do Seridó potiguar, bem como formar público apreciador, garantindo o acesso da comunidade aos espaços de promoção da arte e da cultura.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ângela. **Quando a pele incendeia a memória nasce um fotógrafo no sertão do século XIX**. Natal, RN: EDUFRN, 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo, Perspectiva, 2007.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

CHIOVATTO, Milene. Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo: descritivo de ações. In **Espaço da Mediação**. (Org) Carmen Aranha e Katia Canton. São Paulo: PGEHA/Museu de Arte Contemporânea da USP, 2011.

Colégio Diocesano Seridoense. **Álbum Fotográfico: Caicó ontem e hoje**. Associação dos Ex-Alunos do Colégio Diocesano Seridoense, 1994.

DANTAS, Eugênia Maria. **Fotografia e Complexidade: a educação pelo olhar**. Tese de doutorado: UFRN, 2003.

\_\_\_\_\_. José Ezelino: escritos pela luz. In: **II Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2002, Natal. Anais do 2º Congresso Brasileiro de História da Educação: história e memória da educação brasileira. Natal: EDUFRN, 2002.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

\_\_\_\_\_; *et al.* **Teoria e Prática do Ensino da Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. (Org.) Analice Dutra Pillar. Porto Alegre: Mediação, 2014.

## A PRÁTICA DA FOTOGRAFIA CEGA: TATEANDO OUTRAS VISUALIDADES NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

**Adriano Moraes de Freitas Neto**

Instituto Federal de Educação Ciência e  
Tecnologia do Ceará-IFCE  
Fortaleza - CE.

**Gilberto Andrade Machado**

Instituto Federal de Educação Ciência e  
Tecnologia do Ceará-IFCE  
Fortaleza - CE.

**RESUMO:** Relato de experiência docente em Artes Visuais, de uma oficina de “fotografia cega” realizada na V Semana das Artes Cênicas no Curso de Licenciatura em Teatro do Instituto Federal do Ceará-IFCE. Buscou-se a interlocução entre teoria e prática no processo de ensino em Artes Visuais, através de pesquisas acerca do conceito de experiência em Bondía (2002), da visão e imagem em Bavcar (1994) e Merleau-Ponty (2015) e da fotografia em Dubois (1993). Pensou-se como principal objetivo desta pesquisa propor um ensino de Artes Visuais, em específico de fotografia, que entenda a produção de imagens para além da visão e que propicie experiências em vez de informações. Como resultados surgidos nesta atividade, observou-se possibilidades de construção e reflexão sobre uma fotografia para além da visão, um ato fotográfico dado a partir da experiência, por outros sentidos

e construído através da proximidade de fotógrafo e fotografado, contribuindo com novas metodologias no ensino de artes visuais.

**PALAVRAS-CHAVES:** Ensino de Artes Visuais, Experiência, Imagem.

**ABSTRACT:** The present work is a report of a teaching experience in Visual Arts of a “blind photography” workshop held at the 5th Week of the Performing Arts in the Degree of Theater Arts at the Federal Institute of Ceará-IFCE. We aimed for the interlocution between theory and practice in the teaching process in Visual Arts through research on the concept of experience in Bondía (2002), vision and image in Bavcar (1994) and Merleau-Ponty (2015) and photography in Dubois (1993). The main objective of this research was to propose a teaching of visual arts, specifically photography, that understands the production of images beyond the vision and that provides experiences instead of information. As a result of this activity, it was observed possibilities of construction and reflection on a photograph beyond vision, a photographic act given from experience, by other senses and built through the proximity of the photographer and the photographed object, contributing with new methodologies in the teaching of visual arts.

**KEYWORDS:** Teaching Visual Arts, Experience, Image.

## 1 | INTRODUÇÃO

A presente comunicação apresenta o recorte do projeto intitulado “Fotografia como um abraço com o real”, que vem sendo desenvolvido na área da pesquisa no ensino das Artes Visuais através de oficinas de fotografia que buscam outras formas de visualidades na linguagem fotográfica, o que chamamos de Fotografia Cega. Tais atividades vêm sendo desenvolvidas paralelas à graduação no Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CLAV) do Instituto Federal do Ceará (IFCE) no contexto de ações que reverberam na formação inicial do artista-professor-pesquisador.

Como principais problemas norteadores dessa pesquisa estão: Como experimentar uma fotografia para além da visão, que incorpore outros sentidos e que aproxime o fotógrafo do ser fotografado, mesmo quando entre estes há um aparelho que instaura uma barreira de poder e que é programado a funcionar por um sistema visual? Estas perguntas nos motivam a pensar outra relação com a imagem, através de uma fotografia mais sensível e baseada na experiência. Assim destacamos que propor um ensino de Artes Visuais, em específico de fotografia, que entenda a produção de imagens para além da visão e que propicie experiências em vez de informações, se faz um objetivo principal desta pesquisa

Para isso iremos apresentar agora o resultado de uma oficina realizada na V Semana de Artes Cênicas-Artes integradas do IFCE, organizada pelo Curso de Licenciatura de Teatro no período de 29/03 a 01/04 de 2016, que nos dá uma dimensão prático/teórica para o estudo que se apresenta como uma pesquisa em Ensino de Artes Visuais em desenvolvimento. Alguns resultados parciais são observados através do estudo bibliográfico e de oficinas de Fotografia Cega.

Tomamos como referências teóricas e metodológicas autores que trazem reflexões acerca da experiência como BONDÍA (2002), da imagem como BAVCAR (1994), e da Fotografia em DUBOIS (1993).

## 2 | JUSTIFICATIVA

É inegável o quanto o mundo tornou-se imagético, o avanço tecnológico e as redes sociais estão aí para afirmar uma sociedade na qual as informações chegam numa velocidade nunca antes pensada e as imagens técnicas como fotografias e vídeos acabam por ocupar a preferência na informação em relação ao texto. Assim a enxurrada de informações que nos atravessam já é dada na sua maioria por imagens.

Acontece que nesta relação imagética do homem com o mundo, estabelecemos um olhar científico diante das coisas e parecemos também colocar a visão numa posição hierárquica maior dentre todos os outros sentidos, domesticando o corpo apenas ao que o olho vê e desestimulando relações de outras ordens sensoriais. Este

modo científico de olhar o mundo fazem da afetividade, sensibilidade e possibilidade de narrar algo cada vez mais escasso nos dias atuais, acabam também por organizar o mundo apenas em uma única lógica, esta quase sempre é o da representatividade, da imagem enquanto prova viva do real.

É questionando o ato fotográfico contemporâneo enquanto parte da sociedade dita da informação é que se pretende criar possibilidades de outras visualidades na fotografia, na busca da experiência, o qual, Bondía (2002) nos representa quando aborda o conceito de experiência afastado da informação, defendendo inclusive que uma somente pode existir quase que na ausência da outra, ou seja, afirmando que a informação é a antiexperiência e assim, procura pensar uma educação a partir do par experiência/sentido.

Na sociedade da informação o sujeito está transbordado de acontecimentos, fragmentado num tempo onde a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece, BONDÍA (2002). O anseio pelo saber é inesgotável e exige um posicionamento ativo e visceral diante do mundo. Diferentemente do sujeito da informação, o da experiência é defendido pelo autor, como território de passagem, como um corpo sensível para que os acontecimentos imprimam em sua vida afetos e marcas, como uma câmera imprime o mundo no papel.

É nessa relação da visão enquanto receptora de conhecimentos que a sociedade moderna se fundamenta e torna o olhar cada vez mais científico. Neste sentido enquanto o mundo moderno, pautado pela visão, dá um passo enorme na criação de tecnologias e informações, se distancia da experiência. É interessante relacionar este conceito de olhar ativo e racional com o de experiência em Bondía (2002), pois para este a experiência não pode ser captada a partir de uma lógica da ação, mas sim de um corpo passional que é arrebatado pelo acontecimento, por isso a experiência só pode ser concebida enquanto uma paixão.

Partindo desta lógica, passamos a pensar aqui uma outra relação com a visão, uma que distante da racionalidade (da luz) esteja mais próxima dos afetos e sensibilidades e para Bavcar (1994) mais próxima da escuridão. Filósofo e fotógrafo Esloveno, Evgen Bavcar ficou cego ainda criança e assim, desenvolveu uma outra relação com a imagem. Para o autor e fotógrafo a visão física é uma atitude de distanciamento diante do mundo, não pode ser considerado como um olhar da verdade pois apenas o tato pode confirmar a presença de determinado objeto. Neste sentido Bavcar (1994) defende que é imprescindível entender a visão não só a partir da luz, mas a partir da escuridão afinal, para ele as trevas são como a pré-imagem da luz, condicionam a instauração da luz.

A partir disso é possível criar entrelaçamentos e reflexões sobre a proliferação de imagens em que se cerca a sociedade contemporânea: Atravessados de luzes e imagens por todos os lados já confundimos a representação das coisas com a realidade, vivenciamos o mundo a partir da sua representação, que para Bavcar (1994) este excesso de luz obscurece a possibilidade de se pensar outras visualidades, outra luz.

Após essa reflexão, estamos certo de que procuramos aqui entender a visão não como um ato isolado do resto do corpo, não como um ato que assume postura hierarquizada dos outros sentidos num mundo cada vez mais imagético, e sobretudo que cobra cada vez mais que cada milímetro seja percebido através dos olhos. Entendemos a visão aqui como um ato corpóreo que não acontece separadamente dos outros sentidos. Para isso trazemos como referencial teórico Merleau-Ponty (2015) ao pensar que o mundo visível e os projetos motores de um ser são partes totais do mesmo ser, assim o autor pensa que processos ópticos e estéticos, por exemplo, como “qualidade, luz, cor, profundidade, que estão a uma certa distância diante de nós, só estão aí porque despertam um eco em nosso corpo, porque este as acolhe” (MERLEAU-PONTY, 2015, p.21). Concordando com o autor, acreditamos num corpo pulsante inserido numa paisagem, que absorve e reflete a espacialidade, a forma, a textura a partir da comunhão dos sentidos. Contudo, após este entendimento fica impossível pensar numa percepção do espaço que se dá apenas pela visão.

Diante deste quadro teórico apresentado e de toda a relação imagética em que nos encontramos, trazemos alguns problemas-chaves norteadores para a construção desta pesquisa: Como realizar uma fotografia para além da visão, que incorpore outros sentidos e que aproxime o fotógrafo do ser fotografado, mesmo quando entre estes há um aparelho que instaura uma barreira de poder e que é programado a funcionar por um sistema visual?

É levantando este questionamento que surge a pesquisa em Artes visuais, “A fotografia como abraço com o real”, título ensejado a partir do conceito apresentado por Dubois (1993), divide a fotografia em três categorias distintas, estas são definidas a partir de sua relação signica com a realidade. Na primeira categoria o autor define a fotografia como espelho do real e tem a mimese como força, a fotografia é tratada como cópia fiel de qualquer acontecimento, nesta categoria a fotografia apresenta uma relação mais icônica com o mundo. A segunda definida como “A fotografia como transformação do Real”, nega a primeira, esta acredita que jamais poderia ser possível uma cópia fiel da realidade, por isso a fotografia aqui estará associada mais a uma “operação de decodificação das aparências” (DUBOIS 1993, p 43), ou objeto de interpretação e desconstrução do real. Estas menos preocupadas com a verossimilhança buscam criar uma narrativa ou desconstruir padrões em cima do objeto fotografado. Esta categoria apresenta uma relação mais simbólica com o objeto ou evento fotografado. Já a terceira categoria tem como força o índice, a fotografia aqui é tratada como um indício de realidade, e se volta para os processos físicos e químicos e para a natureza técnica dos processos fotográficos a fim de afirmar a foto como impressão luminosa. Esta categoria afirma que a possibilidade de se fazer fotografia está intrínseca a materialidade do objeto que, sobre a ação da luz pode circunscrever sua imagem no aparelho fotográfico.

É importante frisar que estas distinções criadas por Dubois (1993) definem a imagem fotográfica a partir de categorias específicas e isoladas, e que hoje o próprio

autor entende que este pensamento pertenceu a um determinado período na história fotográfica e que hoje com os diversos meios e híbridos processos na linguagem fotográfica as relações entre os meios de produção imagética se misturam e ganham novas formas.

Assim acrescentamos ao pensamento de Dubois (1993) uma proposta de fotografia já existente nas metodologias técnicas do fotógrafo Esloveno Evgen Bavcar, esta proposta diferente das outras três correntes se atenta a romper a barreira de poder existente entre fotógrafo e fotografado, trazendo uma relação pautada no afeto, na sensibilidade e na proximidade e não necessariamente numa preocupação com o ícone, símbolo ou índice, sendo estas percepções não da ordem da visão, mas de todo o corpo. Assim o fotógrafo toca, cheira, ouve o que existe no mundo para só então decidir transformar suas sensações em fotografia. É neste discurso que acreditamos aqui que a escolha do título “A fotografia como abraço com o real” não vem para anular as teorias de Dubois (1993) já que pensamos que o ato de abraçar é ato de espelho, pois, ao abraçar sou abraçado o gesto é refletido; de transformação, pois ao abraçar transformo e sou transformado; e de traço, pois ao abraçar deixo marcas e recebo marcas do outro, do real.

Para a realização da oficina dentro da programação da V Semana das Artes cênicas, no curso Teatro no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará- campus Fortaleza, traçamos como principal objetivo compreender o aparelho fotográfico não apenas mecanicamente, mas articulando outros sentidos e sensações para além da visão. Paralelo a isso, buscamos também reeducar o olhar no instante do ato fotográfico, entender o corpo como produtor e receptor de percepções e instaurar relações de proximidade do fotógrafo com o ser fotografado.

Por fim colocamos como expectativas na realização destas oficinas importantes contribuições no que se refere ao ato fotográfico bem como ao estudo da imagem, resignificando os modos de ver e interagir/perceber com a paisagem e com o outro, incitando um olhar fotográfico mais sensível para as outras visualidades e trazendo reflexões sobre o mundo imagético no qual estamos inseridos. Assim pensamos que longe de ser uma pesquisa encaixotada em verdades e em resultados científicos, esperamos aqui que estes estudos se ramifiquem, sejam mais potentes em experiências do que em informações, tragam suscitações, conflitos, questionamentos e empoderamentos para que a pesquisa não se torne estática no tempo, engessando assim toda uma pluralidade de conhecimento. Descreveremos a seguir os processos e resultados das oficinas geradoras deste artigo.

### **3 | OFICINA NA V SEMANA DE ARTES NO CURSO DE TEATRO-IFCE**

A oficina de Fotografia Cega aconteceu na V Semana de Artes organizada pelo

Curso de Licenciatura em Teatro do Instituto Federal do Ceará- Campus Fortaleza nos dias 31/03 e 01/04 com duração de três horas cada dia. A oficina contou aproximadamente com vinte participantes e foi uma troca de experiência bastante positiva, uma vez que alguns deles não tinham tanta prática com fotografia, entretanto trouxeram para o grupo experiências relacionadas ao corpo o que agregou bastante conteúdo para a pesquisa. Os dois dias de oficina foram divididos a partir de dois temas-chave: a fotografia enquanto produtora de visão, abordada no primeiro dia, e a fotografia enquanto produtora de outras visualidades no segundo dia. No primeiro dia foi construída com o grupo a câmara escura (brinquedo óptico que capta uma imagem invertida da realidade), a partir disso houve uma reflexão sobre como a fotografia desde então é ensinada a partir somente da visão. Um dos participantes falou que a fotografia parece está cada vez mais sendo experimentada a partir da visão, prova disso são os celulares touchscreen que, com sua superfície lisa, só pode ser acionado determinado botão se o usuário visualiza o ícone desejado. Na discussão foi falado também a necessidade atual de se registrar fotografias e de como é importante uma educação para o fazer e ler imagem pois só assim pode-se haver uma consciência na produção imagética.



Imagem 01: Criação da Câmara escura

Fonte: Arquivo pessoal.

No segundo dia de oficina o objeto da pesquisa aproximou-se da oficina, houve uma vivência prática com a fotografia cega. De início, numa roda de conversa falamos rapidamente de algumas estruturas básicas na câmera que tornam a técnica fotográfica possível: o ISO, obturador e diafragma: estes por muitas vezes são ensinados a partir da visão. Com isso fomos analisando e desconstruindo como essas estruturas poderiam ser ensinadas de maneira que todo o corpo pudesse participar no momento

do ato fotográfico. Assim pudemos pensar que os outros sentidos como a audição o olfato e o tato também podem ser importantes na escolha dessas estruturas, pois também são capazes de perceber a espacialidade a temperatura e as formas do local ou pessoa a ser fotografada. Assim o corpo não é submisso à visão no ato fotográfico, mas potente na sua completude. Após todas essas reflexões se deu início a prática da fotografia cega: a sala foi dividida em grupos e, foi sugerido que fizessem três fotos das suas sensações ao caminhar pelo espaço com os olhos vendados, enquanto o restante do grupo serviria de apoio e guia para quem estava vendado. Na atividade pontos de fundamental importância para o estudo acerca da educação de outra possibilidade fotográfica foram observados, agregaram para a pesquisa mais força e serão colocados a seguir:

Ao observar os participantes vendados fotografarem os espaços do IFCE, foi perceptível o quanto o corpo se faz presente no instante fotografado afinal a todo o momento quem estava vendado se curvava, abaixava, caminhava em passos curtíssimos sentindo o chão com o pé, tateando e reaprendendo um espaço já tão conhecido por eles visualmente. O corpo pulsava antes de qualquer desejo de fotografar, alguns colando os ouvidos na câmera buscavam escutar o mecanismo funcionando na hora do “click” e pareciam resignificar a posição do fotógrafo tradicional ao grudar o olho no visor. Outros criavam relações com outros alunos do campus do IFCE ao escutarem suas vozes, tocarem seus rostos e pedirem que falassem mais alto para que o som fosse usado como guia de enquadramento da foto. Além da relação entre fotógrafo e fotografado pôde se perceber também uma relação entre o fotógrafo e seu guia, relação esta que hora era estabelecida por conversas, hora por um braço que agarrava o guia ou pela independência ao permitir-se a uma “deriva cega”, confiando ao guia somente possíveis riscos de tropeções e quedas.

Por fim, foi feita uma troca das experiências vividas e de exibição das fotografias registradas, assim foi possível trazer para o público as questões acima citadas no instante do ato fotográfico bem como poder refletir que neste exercício a preocupação nas sensações são maiores que a de manter a estética tradicional da fotografia, uma vez que várias fotos saíram borradas sub ou superexpostas de luminosidade.



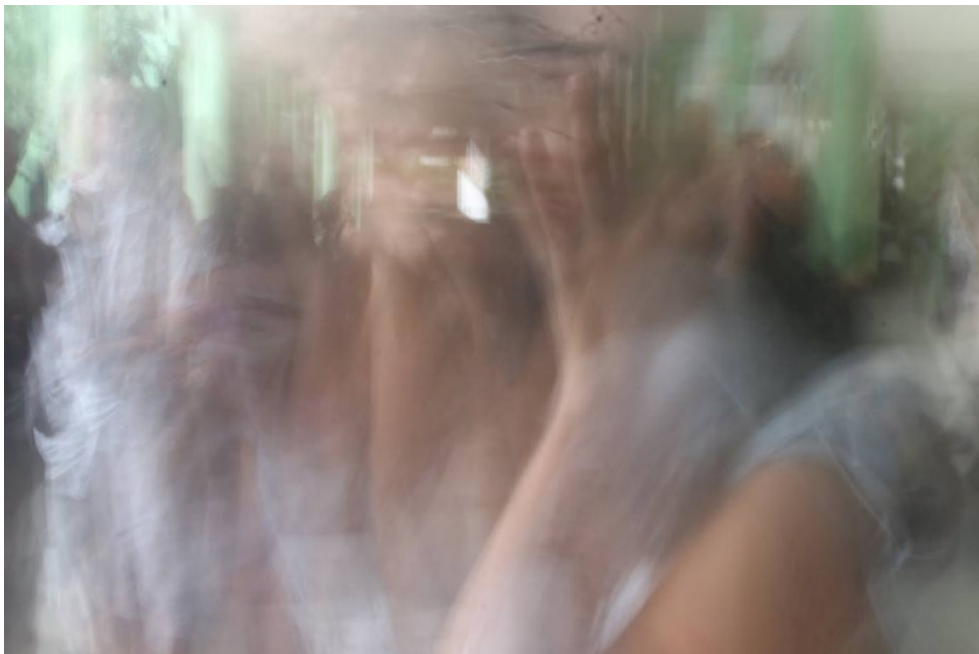


Imagem 02: Fotografia cega

Fonte: Arquivo pessoal.

#### 4 | METODOLOGIA E RESULTADOS

Longe de resultados da ordem quantitativa, esta oficina buscou muito mais resultados qualitativos para os questionamentos antes feitos sob forma de fundamentações empíricas. Para isso nos apropriamos da a/r/tografia como metodologia na realização desta atividade. Esta metodologia busca, segundo Dias e Irwin (2013) uma aproximação com a pesquisa qualitativa, colocando a criatividade como principal ativador para os processos de ensino/aprendizagem, neste processo se “ênfatiza a identidade do artista, do pesquisador e do professor” (DIAS e IRWIN, 2013, p 15). Assim, entendemos que nesta metodologia as práticas artísticas e pesquisas estão atravessados e se atravessam pela experiência do ensinar.

Instigamo-nos trabalhar com a a/r/tografia nestas atividades, pois esta se aproxima também dos processos de pesquisa das ciências sociais onde se privilegiam o diálogo, mediação, se aproxima dos sentidos e do corpo como produtor de visualidades. Assim concordamos com DIAS e IRWIN quando falam que nesta prática metodológica “o processo de investigação torna-se tão importante, às vezes até mais importante, quanto a representação dos resultados alcançados”. (DIAS e IRWIN, 2013, p 29).

Não podemos dizer se as pessoas aprenderam ou não a fotografia cega, e nem era de nossa pretensão isso, mas podemos dialogar com as reflexões acerca da fotografia que atravessaram os participantes durante o evento. Percebemos que esta atividade foi de fundamental importância e trouxe principalmente uma outra visão para o olhar fotográfico, isto pode ser comprovado na fala de um dos participantes que afirmou a força dessa atividade frente aos modos ainda comuns de se perceber a fotografia,

para ele essa atividade abria possibilidades também para a inclusão no ensino das Artes Visuais e ao comentar que no seu curso existe uma aluna cega, completou que a oficina tornou possível compreender um mundo a partir dos outros sentidos e entender melhor as necessidades dessa aluna. Outra participante sentiu-se contemplada com a possibilidade de poder discutir o corpo, sua matéria prima de pesquisa, dentro da fotografia e sugeriu uma próxima atividade mais prolongada. Como toda atividade desenvolvida, esta também teve alguns percalços que necessitam avaliação para um aprimoramento cada vez maior da abordagem metodológica. Um deles tem a ver com os poucos equipamentos obtidos em sala, o que em geral ocorre com oficinas de fotografia; e outro da ordem técnica: um projetor não funcionou. Para o primeiro existe uma solução menos idealista das coisas, tendo em vista que mesmo que a fotografia tenha se democratizado o acesso a seus equipamentos mais profissionais ainda é bastante difícil. Para isso entendemos que trabalhar com câmeras de celular e fotografia artesanal é uma possibilidade viável. Para o segundo percalço a solução é da ordem do planejamento, pois ter um segundo plano para esses momentos sempre é importante e fazem do educador um sujeito mais seguro dos contratemplos que aparecem pelo caminho. No mais entendemos que os objetivos da atividade foram alcançados e que o ensino da fotografia a partir dos outros sentidos e com base na experiência é sim possível e merecido num mundo ainda tão pouco percebido pelo corpo.

## 5 | CONSIDERAÇÕES

Consideramos que poder transitar entre a teoria e a prática nos processos de formação inicial em Licenciatura em Artes Visuais, levar a pesquisa artística para o campo docente em experiências como a apresentada, enriquece os processos de formação do futuro professor.

As experiências vividas nesta oficina ministrada no curso de Licenciatura em Teatro do Instituto Federal do Ceará confirmam a importância de uma educação voltada para a imagem e mais ainda uma educação que seja potente nas experiências e não na informação. Esta ação, nos ajuda a repensar as formas de ver o mundo, essenciais na construção de uma sociedade mais sensível em cheiros, tatos, sabores, sons e visões. Repensar um corpo pulsante num mundo onde este se atrofia diante de tantas informações é acreditar numa educação que assim como as paixões e experiências, nos tocam, nos acontecem e nos preenchem de saberes sem que estes nos esvaziem.

## REFERÊNCIAS

BAVCAR, Evgen. **A luz e o Cego**. In Novaes, Adauto. **Artepensamento**. Companhia das

Letras. São Paulo-SP. 1994

BONDÍA, Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da Experiência**. Revista Brasileira de Educação. nº 19. Rio de Janeiro Jan. 2002

DIAS, Belidson e IRWIN, Rita. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Ed UFSM. Santa Maria-RS. 2013.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Papirus, Campinas-SP. 1993.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**. Cosacnaify, São Paulo-SP. 2015.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Jeanine Mafra Migliorini** Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Especialista em História, Arte e Cultura e Mestre em Gestão do Território pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educadora há dez anos, iniciou na docência nos ensinos fundamental e médio na disciplina de Arte. Atualmente é professora da Unicesumar. Arquiteta e urbanista, desenvolve projetos arquitetônicos. Escolheu a Arquitetura Modernista de Ponta Grossa – PR como objeto de estudo, desde sua graduação. Produzindo pesquisa e material didático para o ensino de arte com essa temática.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-85107-15-4

