

# PAISAGENS DA PESQUISA EM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Alexandre José Guimarães  
Ana Lara Vontobel Fonseca  
Cristiano Aparecido Costa  
Roberto Rodrigues  
(org.)

*Appris*  
editora

**PAISAGENS DA PESQUISA EM ARTE NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

*Appris*  
Editora

Editora Appris Ltda.  
1.ª Edição - Copyright© 2024 dos autores  
Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nºs 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010. Catalogação na Fonte  
Elaborado por: Josefina A. S. Guedes  
Bibliotecária CRB 9/870

P149p - 2024  
Paisagens da pesquisa em arte na educação básica  
Alexandre José Guimarães ... [et al.] (orgs.).  
1. ed. - Curitiba: Appris, 2024.  
194 p. ; 23 cm. - (Geral)  
Inclui referências.  
ISBN 978-65-250-5958-7  
1. Arte - Estudo e ensino. 2. Arte - Pesquisa. 3. Educação básica.  
I. Guimarães, Alexandre José. II. Título. III. Série.  
CDD - 707

*Appris*  
Editora

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT  
Editora e Livraria Appris Ltda.  
Av. Manoel Ribas, 2265 - Mercês  
Curitiba/PR - CEP: 80810-002  
Tel. (41) 3156 - 4731  
[www.editoraappris.com.br](http://www.editoraappris.com.br)  
Printed in Brazil  
Impresso no Brasil

Alexandre José Guimarães Ana Lara Vontobel Fonseca Cristiano  
Aparecido da Costa Roberto Rodrigues (org.)

**PAISAGENS DA PESQUISA EM ARTE NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

*Appris*  
Editora

## FICHA TÉCNICA

EDITORIAL Augusto Coelho

Sara C. de Andrade Coelho

COMITÊ EDITORIAL Ana El Achkar (UNIVERSO/RJ)

Andréa Barbosa Gouveia (UFPR)

Conrado Moreira Mendes (PUC-MG)

Eliete Correia dos Santos (UEPB)

Fabiano Santos (UERJ/IESP)

Francinete Fernandes de Sousa (UEPB)

Francisco Carlos Duarte (PUCPR)

Francisco de Assis (Fiam-Faam, SP, Brasil)

Jacques de Lima Ferreira (UP)

Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)

Maria Aparecida Barbosa (USP)

Maria Helena Zamora (PUC-Rio)

Maria Margarida de Andrade (Umack)

Marilda Aparecida Behrens (PUCPR)

Marli Caetano

Roque Ismael da Costa Güllich (UFFS)

Toni Reis (UFPR)

Valdomiro de Oliveira (UFPR)

Valério Brusamolín (IFPR)

SUPERVISOR DA PRODUÇÃO Renata Cristina Lopes Miccelli

PRODUÇÃO EDITORIAL Sabrina Costa

REVISÃO Isabel Tomaselli Borba

DIAGRAMAÇÃO Andrezza Libel

CAPA Alexandre José Guimarães

OBRA DA CAPA Alexandre José Guimarães. Sem título. Xilogravura (2015)

## PREFÁCIO

Paisagear pelos textos do livro *Paisagens da Pesquisa em Arte na Educação Básica* é trilhar um caminho de reflexão e aprendizagens. Adentrando cada artigo, é possível desvelar possibilidades de entendimentos e de pensar outros vieses por onde olhar ou caminhar.

Tendo como pontos de inflexão arte e educação, as várias modalidades artísticas são tratadas de maneira perspicaz e atenciosa, sem fechar o cerco para possíveis saídas inusitadas, cujas pistas são dadas sem indicar a rota, pois cabe a@ leitor@ desvendá-las.

É importante ressaltar que este não é um livro que exija escolha do artigo a ser lido; é um livro para ser percorrido com cuidado, buscando os entremeios e complementando as escolhas d@s autor@s com a própria vivência.

Em “Educação estética-teatral na perspectiva histórico-cultural: a recepção mediada e a criação artística audiodramática na formação de conceitos teatrais”, Abilio de Jesus Carrascal, Altair de Sousa Junior e Ana Lara Vontobel Fonseca recorrem à Teoria Histórico-Cultural para tratar da relação entre mediação na fruição do espetáculo teatral para o desenvolvimento da “consciência estética-teatral crítica e emancipadora”, levando para a sala de aula o exemplo do audiodrama. Indicam, com propriedade, que é necessário que as aulas de Arte sejam um lugar propício para formar “o pensamento teórico estético-teatral do estudante”.

“Processos de criação de estudantes em contextos escolares: por entre fendas e aberturas”, de Ana Rita da Silva, Márcia Maria Vieira Cabral e Marize Silva de Aquino Dantas, tem como proposta “compreender qual seria o lugar da arte e da imaginação na arte-educação” baseando-se no conceito de criatividade de Vigotski. São apresentadas experiências desenvolvidas pelas autoras-pesquisadoras, relacionando imaginação e criação, com o objetivo de fornecer referências a outr@s docentes no que se refere ao fazer artístico.

Processos de ensino-aprendizagem-criação a partir do protagonismo discente e da autoria em Artes: dois contextos escolares da rede pública nas cidades de Goiânia e Porangatu-GO”, de Célia Corrêa Ferro, Cristiano Ribeiro Luiz e Roberto Rodrigues, tem como foco o trabalho realizado por uma professora e um professor da disciplina Arte em duas escolas de Goiás com

contextos diferentes. Cada qual buscou, a partir de sua realidade contextual educativa, entender os desafios propostos e buscar soluções nas quais a arte desempenha papel na educação estética e ativa a possibilidade de diálogo e autonomia, compartilhando suas experiências com outr@s docentes.

Em “Corpo, linguagem e educação: vozes que ecoam das cenas”, Dagmar Dnalva da Silva Bezerra, Alvaír Claudina dos Santos Pereira e Rafael de Jesus Martins Silva tratam as artes cênicas como proposta educativa que permite tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento de habilidades e percepções importantes para a vida. Tecem relações entre arte, linguagem e educação, deixando brechas para que @ leitor@ pense em como elas podem se dar na escola.

“Borboletas no estômago: construções artístico-metodológicas de uma pesquisa no contexto da educação de jovens e adultos”, de Edilene Batista Gonçalves de Assis e Alexandre José Guimarães, traz importante contribuição das aulas de artes visuais no ensino médio para a Educação de Jovens e Adultos. @s autor@s ressaltam a importância de relacionar as experiências artístico-culturais da vida d@s estudantes, por vezes relacionadas com seu trabalho, “por meio de vivências artísticas voltadas ao conhecimento e à representação de si” e exploram as construções metodológicas, apresentando o registro do processo artístico cuidadosamente elaborado, ilustrado por fotografias e disponibilizado on-line.

Gisele Alves Ramos, Igor Viana Monteiro, Cristiano Aparecida da Costa e Eliton Perpetuo Rosa Pereira, em “Educação e barbárie na contemporaneidade: um olhar a partir de Theodor Adorno”, trazem o texto *Educação e Emancipação* do autor, como base de suas reflexões para tentar compreender como pode ser possível acionar a educação em direção à emancipação. Identificam a barbárie na sociedade moderna, “através dos queimadores de indígenas, de ataques racistas, xenofóbicos, homofóbicos e da intolerância religiosa”, e indicam a educação com foco na emancipação e na autorreflexão crítica como caminho viável para a autonomia.

Partindo do princípio de que literatura é arte, embora não faça parte dos conteúdos da disciplina Arte na educação básica, Janice Ramos do Nascimento, Maria Cecília Silva de Amorim e Valéria Maria Chaves de Figueiredo são as autoras de “Os pertencimentos e encantamentos da literatura e da contação de história na escola”. Elas trazem relatos de práticas docentes que usam a

contação de histórias como eixo de experimentações artístico-pedagógicas em sala de aula e advogam a importância da capacidade do uso social da literatura para a produção de cultura.

Jovair Batista de Jesus e Luciana Gomes Ribeiro, em “Dança e mídia: dispositivos tecnológicos que promovem engajamento potencializando o fazer artístico/pedagógico/criativo da dança na escola”, tratam de um tema bastante discutido a partir do uso de tecnologia, mas não presente enquanto importante discussão em relação à dança no contexto escolar. Usando a expressão “criar faíscas” para se referir à potência d@ professor@ ao desenvolver propostas pedagógicas significativas, consideram que o fazer artístico da dança aliado às tecnologias poderão abrir espaços para que a arte seja considerada um campo importante de conhecimento.

Em “Reflexões sobre a mulher na história da arte europeia e na arte indígena brasileira”, Lorena Kelly Souza Arruda, Ludimilla Dourado Barbosa e Monica Mitchell de Moraes Braga discutem a pouca visibilidade feminina na história da arte e, mais especificamente, as questões atreladas à figura da artista indígena no contexto da segunda década do século 21. Ressaltam o papel da arte como instrumento de resistência política e de emancipação da mulher, advogando a necessidade de que artistas mulheres devem estar mais presentes nos compêndios que traçam a história da arte no Brasil.

A partir das “concepções emancipatórias da Educação Estética e dos pressupostos da Abordagem Triangular e Teoria Crítica Frankfurtiana”, Maxwell Hercílio Martins do Amaral e Cristiano Aparecido da Costa apresentam “Possibilidades formativas por meio da música para alunos com Síndrome de Down na escola regular”. Considerando a importância da música como fator de inclusão e de respeito à diversidade, especialmente quando se trata da aprendizagem por parte de estudantes com Síndrome de Down (SD), os autores ressaltam que, apesar de alguns limites, há possibilidades pedagógicas e didáticas musicais que promovem o desenvolvimento de alunos com SD.

As professoras-artistas Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral e Lara Maria de Melo Dias, em “Experiências com poéticas visuais contemporâneas nas ações educativas”, consideram essencial que o trabalho docente seja constituído de “produções contemporâneas e poéticas visuais de artistas”, como meio de que os estudantes possam perceber o mundo e a si próprios.

Enfatizam a importância de observar, fazer, perceber e interpretar o contexto, sempre intermediados pelas poéticas visuais, bem como a importância da reflexão para a constante melhoria da ação pedagógica, ou seja, de aprender com a experiência docente e artística.

A pluralidade de visões, referências e experiências relatadas tornam o livro *Paisagens da Pesquisa em Arte na Educação Básica* uma leitura intrigante e importante para não apenas docentes, mas também para toda a comunidade escolar, uma vez que é no contexto escolar que acontecem tanto o ensino/aprendizagem de conceitos e atitudes quanto as possibilidades de reflexão e compartilhamento de experiências.

Retomando a ação de paisagear como um convite à leitura detalhada e reflexiva desta publicação, é possível envolver-se com teatro, processos de criação, protagonismo discente e autoria, corpo, construção artístico-metodológicas, Educação de Jovens e Adultos, educação e emancipação, literatura, dança e tecnologias, artistas femininas, arte indígena, música, inclusão e poéticas visuais.

Certamente dessa imersão emergirão novas ideias, propostas e ações que poderão criar novas paisagens no cenário do ensino/aprendizagem em Arte.

Pesquisar é preciso, para que possamos nos atualizar e ter acesso a novas maneiras de pensar e atuar. Da mesma maneira, divulgar o que pesquisamos, compartilhando ideias e reflexões, é extremamente importante pelo papel que desempenhamos na sociedade e nas comunidades das quais fazemos parte.

Sendo o ato da docência um ato político, espriar paisagens artísticas e de criação nos torna protagonistas de formação estética em nosso próprio viver, com todos os desafios e aventuras a que nos propomos, mas também com possibilidades de reverberação artística por onde passamos.

Na era de tecnologias que são criadas com a intenção de substituir o humano, praticar arte em todas as formas possíveis é preciso. E o livro *Paisagens da Pesquisa em Arte na Educação Básica* é uma dessas práticas.

**Dr.<sup>a</sup> Lucia Gouvêa Pimentel**

*Professora titular emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*

# INTRODUÇÃO

*Há dentro de mim uma paisagem  
entre meio-dia e duas horas da tarde.  
Aves pernaltas, os bicos mergulhados na água,  
entram e não neste lugar de memória,  
uma lagoa rasa com caniços na margem.  
Habito nele, quando os desejos do corpo,  
a metafísica, exclamam:  
como és bonito!  
Quero escavar-te até encontrar  
onde segregas tanto sentimento.  
Pensas em mim, teu meio-riso secreto  
atravessa mar e montanha,  
me sobressalta em arrepios,  
o amor sobre o natural.  
O corpo é leve como a alma,  
os minerais voam como borboletas.  
Tudo deste lugar  
entre meio-dia e duas horas da tarde.  
(Adélia Prado – O amor no éter)*

Este livro, *Paisagens da Pesquisa em Arte na Educação Básica*, reúne artigos produzidos de forma conjunta entre docentes e discentes da primeira turma do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Aparecida de Goiânia. O Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), faz parte dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na Modalidade Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB).

A polissemia do termo *paisagem* foi o que provocou nosso desejo de incluí-lo no título deste livro. Embora não seja uma palavra tão antiga quanto arte e educação — nosso lugar de fala e pesquisa — a paisagem igualmente foi transformando-se tanto conceitualmente quanto cotidianamente. Jean Molinet, poeta, músico e cronista francês, utilizou o termo paisagem no sentido de quadro representativo de uma região, em 1493.

A paisagem, com o passar do tempo, não permaneceu apenas sob o domínio artístico. Outras áreas do conhecimento, como a Geografia e a História, acolheram e ampliaram a dimensão conceitual do termo. Já no século 20, a paisagem passa a ser entendida como uma categoria social, historicamente construída pelo imaginário coletivo em contextos culturais concretos, e cuja função é social. Antônio Carlos Vitte, em seu artigo “O desenvolvimento do conceito de paisagem e a sua inserção na geografia física”, explica que

[...] por meio do conceito de paisagem, o imaginário social transforma culturalmente a natureza, ao mesmo tempo, que os sistemas técnicos agregam ao território as formas-conteúdo da paisagem constituídas por representações sociais (VITTE, 2007, p. 71).

Hoje podemos entender que a paisagem é a resultante daquilo que a sociedade imprime em determinado espaço através dos tempos. As ações humanas ficam registradas na paisagem, mas trata-se de um registro que pode ser permanente, efêmero, suave, forte, entre outras possibilidades. E daí surgem nossas inquietações como professores-artistas-pesquisadores: quais são as marcas que a Arte deixa ou pode deixar na paisagem escolar? A paisagem das artes no contexto da educação básica que hoje vemos é aquela que queremos?

Nossos esforços coletivos na elaboração e organização deste livro vêm do desejo de partilhar conhecimentos e aprender juntos, e do entendimento de que ainda hoje é necessário lutar para que a Arte faça parte e permaneça na paisagem escolar. Assim como Adélia Prado desenha uma paisagem subjetiva nos versos de seu poema, cuja demarcação espaço-temporal é tão precisa, as nossas pesquisas, em forma de capítulos deste livro, pretendem criar nos leitores uma paisagem daquilo que estamos idealizando e desenvolvendo, precisamente nos campos (em língua inglesa, o termo *landscape* – paisagem – deriva de *landscip* que diz respeito a organização dos campos) do ensino-aprendizagem do teatro, da dança, da música, das artes visuais, da literatura; mas num recorte temporal um pouco mais amplo que “entre meio-dia e duas horas da tarde”...

Os/as organizadores/as

# EDUCAÇÃO ESTÉTICA-TEATRAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: A RECEPÇÃO MEDIADA E A CRIAÇÃO ARTÍSTICA AUDIODRAMÁTICA NA FORMAÇÃO DE CONCEITOS TEATRAIS

*Abilio de Jesus Carrascal  
Altair de Sousa Junior  
Ana Lara Vontobel Fonseca*

## **Introdução**

Este estudo trata do ensino de teatro com base no materialismo histórico e dialético, especialmente recorrendo aos escritos da Teoria Histórico-Cultural, que tem sua base epistemológica no pensamento de Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), seus colaboradores e seguidores. Objetiva expor a importância da recepção teatral mediada e da criação artística coletiva, especificamente de uma obra audiodramática, para a formação do pensamento estético dos/das estudantes. Os pressupostos teóricos e metodológicos aqui desenvolvidos constituem o resultado de parte da pesquisa doutoral de Ana Lara Vontobel Fonseca (2019) e das pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), de Abilio de Jesus Carrascal (2022) e Altair de Sousa Junior (2022).

A Teoria Histórico-Cultural concebe a elaboração e a fruição da Arte como atividades imprescindíveis para a humanização dos homens e mulheres. Conforme Vigotski (2010), a arte se destaca como resultado mais elevado do trabalho humano, que contém em si o conjunto das características humanas mais complexas e cujo processo de criação-fruição é capaz de provocar alterações no psiquismo dos sujeitos, proporcionando-lhes novas organizações psíquicas. Isto é, a práxis artística possibilita a passagem da condição do indivíduo particular à de gênero humano universal.

Segundo Vigotski (2010), oportunizar um contato especial das crianças e jovens com as produções e legados artísticos da humanidade potencializa que neles se formem capacidades mentais e habilidades sociais impossíveis de serem obtidas por outras vivências, uma vez que

[...] a humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e

mísera em comparação com ela (VIGOTSKI, 2010, p. 351).

O texto a seguir está organizado em três partes: a primeira apresenta considerações sobre o sentido da educação estética para a Teoria Histórico-Cultural; a segunda parte discorre sobre o entendimento de que, pela atividade de vivência da arte dramática com foco na fruição do espetáculo, de forma mediada, é possível desenvolver a consciência estética-teatral crítica e emancipadora; e a terceira versa sobre a criação artística em sala de aula, com o exemplo específico do audiodrama, como possibilidade de formação de conceitos teóricos-teatrais em tempos em que as tecnologias digitais já são uma realidade na educação.

### **A educação estética-teatral na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**

Em uma concepção dialética marxista, a educação estética diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da Arte em que o/a estudante se constitui como sujeito singular e, ao mesmo tempo, como ser humano-genérico. A Arte é entendida como uma atividade humana histórica e cultural, diz respeito a um produto do trabalho livre, não alienado, da relação do sujeito com o mundo e com os outros sujeitos, numa dimensão para além da prático-utilitária. Portanto, na relação entre o sujeito e a obra de arte, entre aquele/a que aprecia e o objeto artístico, há uma vivência deslocada da realidade objetiva cotidiana para uma vivência estética. Do mesmo modo, quando um/a estudante cria uma obra de arte, ele/a materializa uma série de conhecimentos e vivências pessoais e culturais, pois, como o/a artista, é um ser social. Assim, o objeto artístico não será fruto de uma inspiração estritamente individual, mas será envolto e requer os conhecimentos que a humanidade acumulou e que o indivíduo-criador apreendeu, para levar a cabo sua criação.

Embora a educação estética possa se dar em todos os espaços, da mesma forma como o pensamento criativo (imaginação criadora) está presente em todas as produções e inovações humanas, não apenas nas obras de arte, este estudo aborda a educação estética que decorre do ensino das Artes e, em específico, do ensino de teatro no ambiente escolar. Acredita-se que é principalmente a partir da aprendizagem intencional, especialmente organizada por um/uma docente com formação em arte dramática, que poderá ser desenvolvido um pensamento estético de tipo especial, aqui chamado de pensamento teórico estético-teatral. Entende-se, do mesmo modo, que a

educação escolar desempenha papel fundamental nesse processo de formação do pensamento teórico estético, haja vista que o Brasil é um país onde a maioria da população tem a escola como o principal (ou único) instrumento de inclusão social e cultural. É por meio dela, ou mesmo no próprio ambiente escolar, que a maioria das crianças e jovens brasileiros têm acesso à cultura e às artes, como a dramaturgia, espetáculos teatrais, história do teatro etc. Além disso, como explica Adolfo Sánchez Vázquez (1978, p. 97):

A consciência estética, o sentido estético, não é algo dado, inato ou biológico, mas surge histórica e socialmente, sobre a base da atividade prática material que é o trabalho, numa relação peculiar na qual o sujeito só existe para o objeto e este para o sujeito.

Portanto, Arte se ensina e Arte se aprende.

Em circunstâncias educativas, para formar o pensamento teórico estético do estudante, é possível partir do contato com a obra de arte (fruir, ouvir, assistir), mas não reduzir a ação apenas a isso, pois, essa experiência não contempla outras questões igualmente importantes para o/a estudante desenvolver capacidades intelectivas e habilidades artísticas mais elaboradas, para ser capaz de pensar e agir artisticamente. É preciso também imergir no trabalho dos/das artistas e técnicos da cena. Criação e fruição.

Segundo Vigotski (2010), na vivência estética, a reprodução da obra de arte pelo/a receptor/a não é algo simples e automático, mas sim uma reprodução complexa, diferentemente do que ocorre no reconhecimento de objetos e palavras na realidade concreta. O autor exemplifica essa diferença comparando o discurso da prosa com o discurso de um verso, considerando que, nesse último, o discurso é mais complexo, pois o verso pressupõe uma disposição de palavras mais elaborada, além de ter uma métrica e ritmo especiais. Por consequência, versos demandam mais de nossa atenção, pois “exigem dela uma tensão permanente diante de elementos que aqui se manifestam pela primeira vez e estão inteiramente fora do discurso comum” (VIGOTSKI, 2010, p. 336). De acordo com Vigotski, no discurso comum não precisamos dar atenção aos aspectos fonéticos das palavras, pois os sons são ouvidos e relacionados a determinado sentido “automaticamente”. Entretanto, “a percepção do discurso em verso não só não é uma percepção atenuada como é uma percepção complexificada, ou seja, exige um trabalho complementar em comparação com o discurso comum” (VIGOTSKI, 2010, p. 336).

Se a fruição artística desenvolve funções psicológicas superiores (habilidades mentais, como imaginação criadora, observação, comparação e memória mediada), do mesmo modo, a criação artística exige da mente uma atividade complexa. Além disso, essa atividade requer habilidades, destrezas e técnicas que darão corpo à obra imaginada pelo/a artista. Conforme Vigotski (2010), em ambas as atividades, criação e fruição artística, há um mecanismo biológico de sublimação de algum tipo de energia psíquica. Portanto, incluir no currículo escolar a educação estética (criar/fazer e fruir arte) se justifica porque a arte é o produto e a atividade humana que tem, intrínseca, todas as funções psicológicas mais desenvolvidas e, na vivência artística, os/as estudantes podem formar em si mesmos essas capacidades superiores do pensamento.

O autor ressalta que as consequências da educação estética podem ser, além do enriquecimento no campo artístico, vinculadas à saúde emocional, pois, para Vigotski (2010), o objetivo da reação estética não é sentir e ver aquilo que está representado objetivamente na obra, ou seja, não significa ficar triste ao ler um poema triste. Mesmo porque não existe a possibilidade de uma reação única e igual para todos os que contemplan uma obra de arte. Tampouco está no conteúdo da obra uma fórmula que nos contamine de sua essência. A tarefa da reação estética é superar o conteúdo da obra. Nesse sentido, as teorias da Arte como socialização de sentimentos ou do contágio do sentimento do artista nos leitores/ ouvintes/espectadores não são pertinentes nessa concepção psicológica.

O objetivo da educação estética é que ela seja incorporada na vida das crianças, pois a Arte atua em aspectos internos dos seres humanos, amplia e aprimora a capacidade de construção de objetos, age na forma de atuar em determinada situação, no jeito de andar, falar e vestir, de organizar a casa, de interagir com os outros etc. Portanto, na visão do autor, a Arte não deve ser vista como futilidade, mas algo indispensável e obrigatório à vida cotidiana. Nos termos de Vigotski (2010, p. 352):

O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança. É de Potiebniá a bela afirmação de que, assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda parte onde soa a palavra do homem. E é essa poesia de 'cada instante' que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética.

A partir da ideia de que o fazer artístico é uma atividade externa que cria zonas internas para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, entende-se que, pela Teoria Histórico-Cultural, a educação estética intenciona desenvolver o pensamento estético por intermédio da aprendizagem dos conteúdos próprios da matéria: leitura/fruição das obras de arte e a prática artística. No caso específico da arte teatral, seu ensino no meio escolar deve ser aquele que forme o pensamento teórico estético-teatral do estudante. Para tanto, ele deve ser organizado de maneira que priorize atividades em que o/a aprendiz se relacione com as obras de teatro nas instâncias que lhe são primordiais, quais sejam: como espectador/a, como ator/ atriz, como dramaturgo/a, como encenador/a, como produtor/a e técnicos/as da cena. É na atividade artística de criação e fruição, organizada e proposta pelo docente, que o aluno se educa esteticamente. Trata-se de movimento e vida na atividade pedagógica, pela imersão na arte, na vivência artística.

### **Recepção teatral na formação estética das/dos estudantes**

Quando se discute a apreciação estética no ensino do teatro para a formação crítica de estudantes-espectadores/as, conforme observado na Teoria Histórico-Cultural, não se refere apenas ao ato de assistir uma peça de teatro, mas a um conjunto de ações pedagógicas organizadas, que objetiva desenvolver uma percepção cada vez mais qualificada das encenações cênicas. Para tanto, é necessária uma mediação docente especializada, isto é, um/uma professor/a de teatro com formação na área, que conheça os elementos constitutivos de um espetáculo teatral e o modo de ensiná-los aos estudantes. Infelizmente, não é o que ocorre na maioria das escolas brasileiras, pois, de acordo com o panorama do ensino das Artes no Brasil, pode-se perceber que a formação teatral ainda não tem um cenário consolidado. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas e privadas de todo o país, em 2020 o indicador de adequação da formação docente para os anos finais do ensino fundamental demonstrou que apenas 42,8% das turmas da disciplina Arte são atendidas por docentes com formação adequada (licenciatura na área). No ensino médio, a situação da Arte é melhor: 55,6% dos docentes possuíam formação adequada e outros 5,1% têm

formação superior (bacharelado); entretanto os outros 37,90% não possuíam nem mesmo formação superior (BRASIL, 2021).

Além disso, o ensino da arte da cena ainda é pautado em uma visão tradicional, na qual o teatro tem apenas a função de preparar o espetáculo para datas comemorativas, para aprender conteúdos de outras disciplinas escolares ou, quando possível, um “passeio” para apreciar qualquer espetáculo disponível/acessível, constituindo-se numa experiência de mero prazer (hedonismo), tal como explicava Ana Mae Barbosa (1989, p. 172) a respeito da fruição de imagens artísticas dos estudantes na década de 1980: “Visitas a exposições são raras e, em geral, pobremente preparadas. A viagem de ônibus é mais significativa para as crianças do que a apreciação das obras de arte”. Assim, quais as contribuições que a teoria histórico-cultural pode dar para que a apreciação estética se constitua como uma atividade emancipatória, que desenvolva conceitos teóricos estético-teatrais nos/nas estudantes?

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

Nessa perspectiva, a educação estética teatral requer do docente um repertório artístico que esteja sempre em expansão, pois, como explicam Azevedo e Coelho (2017, p. 8):

[...] é preciso pensar na formação estética como parte desse processo, em que as diversas linguagens da arte sendo experimentadas e vividas diariamente, levam o professor a constituir-se como um fruidor, que se fortalecerá como mediador e conseqüentemente um formador.

Assim, é preciso discutir e aproximar a relação entre reflexão e prática, entre fazer artístico e fruição estética, para que o ensino de teatro possa desenvolver nas crianças e nos/as jovens novas capacidades artísticas e intelectivas.

Como visto, para a Teoria histórico-Cultural, no convívio entre o/a estudante e a obra de arte, entre aquele/a que aprecia e o produto artístico, há uma experiência deslocada da realidade cotidiana para uma vivência estética que deixa de ser passiva e transmissiva, e atravessa o fruir das relações e das competências humanas de modo integral. Vigotski (2004) afirma que a experiência estética evoca, no/a estudante, a reflexão crítica e a autonomia para sua própria leitura de mundo, descortinando temáticas que circundam seu universo, que poderiam bloquear seu potencial de refletir e de expressar.

O potencial criador humano olha o ato de fruir a obra de arte como ferramenta de transformação social que vai em direção à criticidade e da não perpetuação das desigualdades sociais, pois, no universo escolar, os/as estudantes são sujeitos subordinados a uma segregação artística-cultural que lhes é/foi imposta, seja por sua condição social e econômica, seja por uma massificação midiática, por falta de uma formação do apreciar, ou por outros fatores. Deste modo, a reflexão sobre a recepção teatral se faz necessária diante da formação de uma atitude crítica, pois “a arte na escola só é desenvolvida quando, ao lado de uma produção artística, há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público” (BARBOSA, 1991, p. 32). Diante disso, educar a partir da experiência estética requer a educação da conscientização. Conforme Theodor Adorno (1995, p. 151),

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

Flávio Desgranges (2015) corrobora essa percepção ao dizer que a apreciação — evidentemente reunida à contextualização do fazer teatral — oferece um atalho para uma ação educativa, pois:

Na sociedade espetacularizada, em que o show da realidade, por vezes, substitui a própria realidade, o olhar aguçado aliado ao senso crítico apurado procura estabelecer novas relações com a vida social e com diferentes manifestações espetaculares que buscam retratá-la. O olhar crítico busca uma interpretação apurada dos signos utilizados nos espetáculos diários. A aquisição de instrumentos linguísticos arma o espectador para um debate que se trava, justamente, nos terrenos da linguagem. (DESGRANGES, 2015, p. 177).

Sendo assim, faz-se substancial a formação de um olhar crítico que inclui fazer, fruir e contextualizar/historicizar para a formação de indivíduos que de

forma autônoma concebam seus próprios pontos de vista no que diz respeito àquilo que apreciam. Esse é um dos principais desafios que a formação estética enfrenta no contexto atual, e para tanto é importante que o/a professor/a utilize uma pedagogia do espectador, que, conforme Desgranges (2015, p. 27), preza

[...] pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos.

A pedagogia do espectador não só defende a experiência como acesso integral dos/das estudantes ao teatro, mas o contato com arte teatral no âmbito físico e linguístico. O âmbito físico oferece acesso pleno de apreciação estética teatral e o outro alimenta o/a estudante na qualidade de leitor/a da obra, com o propósito de criar o interesse pela experiência artística. Dessa forma, Desgranges (2015, p. 32) afirma que o/a espectador/a que conhece os códigos teatrais

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

Assim, no intuito de desenvolver uma metodologia de fruição teatral significativa, é necessário que o/a professor/a possa proporcionar, como propositor/a, situações de encontro dos/as estudantes com os/as artistas, os textos teatrais e as experimentações cênicas contemporâneas para estreitar e potencializar um diálogo no qual as resultantes teóricas e práticas aproximem-se dos processos de ensino. Nesses diálogos, é possível selecionar, criar e planejar atividades e estratégias para o/a docente qualificar o conhecimento dos/das estudantes-espectadores/as, a partir das sensações, sentimentos, emoções, compreensões individuais de suas experiências vividas com o teatro. Como explica Vigotski (2004, p. 342):

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento.

Correlacionando os escritos de *Teoria das Emoções* (2004) e *Psicologia da Arte* (2008), pode-se inferir que, para Vigotski, uma vivência artística significativa provoca no/a espectador/a emoções contraditórias e, ao superá-

las, na catarse, há um avanço qualitativo na psique, isto é, uma nova organização psicológica que torna as emoções mais complexas e conscientes. Portanto, suscitada pela oposição entre forma e conteúdo, a emoção artística, ao ser enfrentada, mobiliza outras funções psíquicas superiores. Nesse processo, os sentimentos são reorganizados, impactando na totalidade do psiquismo, na consciência. É nesse sentido que, para Vigotski (2008), a emoção artística é inteligente. A fruição artística tanto exige humanização dos sentidos quanto os impacta. Reorganiza sentimentos e, assim, possibilita um processo de generalização que amplia o domínio do sujeito sobre si mesmo e em relação ao mundo.

### **A criação artística na formação estética: a experiência do audiodrama**

Durante a pandemia pela Covid-19, a educação escolar sofreu um impacto devastador àqueles que não dispunham de, entre várias outras necessidades, aparatos e conhecimentos tecnológicos para o ensino e aprendizagem. Passou-se a utilizar como ferramentas pedagógicas videoaulas, videoconferências, plataformas digitais, *podcasts*, redes sociais (WhatsApp, Instagram, TikTok, Facebook), que não eram tão familiares para a maioria dos/das docentes, mas sim para boa parcela dos/as jovens do ensino médio. As redes sociais digitais, em especial, inquestionavelmente fazem parte da dinâmica de vida, de relacionamentos interpessoais e do fluxo de informações de conteúdos audiovisuais e formativos. Essa peculiaridade — e quase necessidade — contemporânea do uso dessas ferramentas de comunicação à distância e de expressão social foi muitas vezes colocada pelo próprio corpo docente como um empecilho para o processo de ensino e aprendizagem e para a relação que as alunas e os alunos estabelecem com o conhecimento. Músicas, *podcasts*, *fanfics* são conteúdos encontrados exclusivamente em formato sonoro que são amplamente consumidos pela atual juventude e permeiam suas relações sociais com seus pares. Por isso a experiência sugerida aqui com o audiodrama busca oferecer uma possível integração entre as tecnologias cotidianas dos/das estudantes e as atividades de criação e fruição artística no contexto escolar.

Conforme os estudos de Daniil Elkonin (2017) sobre as atividades principais em cada período histórico-cultural do desenvolvimento psíquico humano, durante a adolescência o que domina é a **comunicação íntima pessoal**, o relacionamento com os pares e, em seguida, a **atividade de estudo**

**voltada para o exercício de uma profissão futura.** Isso justifica a importância de oportunizar a vivência de elementos técnicos de teatralidade e de comunicação que possam apontar pistas e caminhos para adolescentes e jovens exercitarem “sua voz” nos contextos sociais em que convivem: a escola, a comunidade, a cidade, a nação. Um meio pelo qual possam compartilhar, técnica e esteticamente, suas angústias, suas reivindicações, suas alegrias, sua(s) identidade(s).

Trata-se de uma experiência que, estrategicamente, possa aproximar estudantes do aprendizado e do entendimento dos conceitos teatrais, facilitando tanto enfrentamentos pessoais (como a timidez, muito recorrente nessa fase do desenvolvimento humano) quanto barreiras situacionais (como a que temos enfrentado no ensino remoto emergencial no período da pandemia), por ser uma construção artística passível de ser realizada de maneira remota.

Antes, porém, é preciso contextualizar o audiodrama ou teatro essencialmente sonoro. O meio de comunicação radiofônico teve seu auge no Brasil entre as décadas de 1930 e 1960. Com o aprimoramento e a popularização da tecnologia da teledifusão, o rádio foi progressivamente perdendo espaço na vida do brasileiro como meio de comunicação em massa. Em contrapartida, desde os anos 2010, é possível perceber a popularização crescente de elaborações informativas e de entretenimento com formato exclusivamente sonoro e distribuídas por meio da internet. Os chamados *podcasts* são conteúdos livres sobre diversos temas, com duração e estética que, de certa maneira, subverteram o formato radiofônico, tanto em sua linguagem como em sua tecnologia de difusão. Quanto à produção de conteúdo dramático em formato sonoro, a bibliografia ainda está, historicamente, muito referenciada à radiodifusão e, por esse motivo, ainda são encontrados os termos “rádio-novela”, “rádio-teatro”, “peça radiofônica” e similares. Aqui, a opção em utilizar o termo “audiodrama” tem a intenção de abarcar manifestações que contenham características dramáticas, dramatúrgicas e teatrais realizadas apenas por meio sonoro, sem que necessariamente dependam dos meios radiofônicos de difusão para a apreciação do público.

Além disso, “drama” é um termo que, para além de todo o sentido historicamente construído que o relaciona à arte dramática, também pode se referir a uma situação comovente que **envolve sofrimento, angústia ou**

**aflição.** Já o termo “áudio” é amplamente utilizado, muitas vezes em forma de prefixo, para designar a natureza sonora de um objeto, situação ou fenômeno. Considerando tais significados, esses dois termos formam a nomenclatura adotada (audiodrama) com o intuito de abarcar não apenas a obra dramática que se produz e se aprecia em formato sonoro, mas também que sirva, numa proposta de criação artística escolar, como referência metafórica das angústias, das contradições e dos conflitos vivenciados pelo/a adolescente.

Nesse exercício de criação artística pretende-se, sobretudo, dar espaço e ferramentas para os/as estudantes se expressarem para o mundo. Ancorando a compreensão ontogênica humana na perspectiva histórico-cultural, Marilda Facci (2004, s/p), em seu estudo sobre desenvolvimento psicológico individual e seus períodos, comenta que:

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

Destarte, entende-se o fazer artístico como uma maneira de empoderar o/a adolescente com uma ferramenta que lhe possibilitará elaborar sua existência social e sua formação de pensamento, caráter e concepção de mundo, realizando, por intermédio desse instrumento, suas odes, seus dramas, suas comemorações e suas reivindicações. “Dar voz” no amplo sentido da metáfora: não se trata apenas de ter sua voz ecoada pelos aparelhos sonoros da escola, mas também expor seus anseios, desejos e angústias por meio da arte audiodramática. Igualmente, diz respeito a encorajar esses/as estudantes a realizarem suas próprias produções, seja no teatro convencional, seja por outros meios de audioprodução, propiciando a eles/as vivências com técnicas teatrais e tecnologias digitais que ampliem seus repertórios artísticos.

Para levar a cabo a criação, execução e difusão de uma obra de audiodrama, os/as participantes devem, mediados pelo docente, construir conceitos de dramaturgia, técnica teatral, gravação, edição, apresentação e divulgação.

Em relação a dramaturgia, o/a docente precisa oportunizar o contato dos estudantes com textos teatrais, específicos ou não para o meio “radiofônico”, além de propor situações em que os/as participantes criem dramaturgias novas. Pode-se partir da seguinte indagação: quais questionamentos e/ou celebrações queremos realizar no nosso contexto social? Tendo a resposta a essa pergunta refletida, discutida, passa-se ao exercício de pensar “qual texto nos ajuda a dizer o que queremos dizer?”, ou seja, a partir de qual conteúdo dramático dialogaremos com a comunidade. Entre as possibilidades de um texto já existente, sua adaptação ou a criação de um novo texto, a escolha poderá ocorrer de maneira coletiva.

Outro momento do processo de criação artística deve conter a apropriação de todos os elementos relacionados ao trabalho do ator/atriz propriamente dito na construção de uma obra audiodramática: (1) preparação do sistema fonador e cuidados com a voz e (2) caminhos para a construção de personagens a partir da voz e das sonoridades que são a natureza desse momento da investigação.

A preparação vocal pode ser alicerçada nos escritos de Constantin Stanislavski (1863-1938), por se mostrarem conteúdo basilar para a construção de um conceito em técnicas teatrais. Stanislavski foi um teatrólogo que trouxe para o teatro ocidental da modernidade uma sistematização importante a ser visitada. Especificamente na criação do audiodrama, nesse processo estético que confere tanto destaque à voz, levar aos/às atores/atrizes a compreensão de que a saúde vocal, além de benéfica e preventiva no lidar teatral sistemático, relaciona-se estritamente com o domínio e a flexibilidade expressiva, como explica Stanislavski (2000, p. 111, grifo do autor):

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

Como o trabalho em sala de aula é realizado quase sempre com estudantes que não têm experiência teatral anterior, o exercício de criação artística audiodramática torna-se um modo de iniciação teatral, pois os principais fundamentos dessa linguagem artística são encontrados e analisados também na linguagem do audiodrama. Conforme Mirna Spritzer (2005, p. 52), “o exercício do rádio prepara os atores para o rádio, mas também para o teatro”. No exercício de contar apenas com a voz para o desenvolvimento integral da

personagem, “o ator educa-se para a fala criativa, para a respiração expressiva, para o silêncio que preenche a cena” (SPRITZER, 2005, p. 52-53). A autora também afirma:

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

O momento da gravação e edição é o que trata especificamente da materialização do audiodrama propriamente dito, em que se constroem, a partir do estudo da dramatização vocal, as personagens, portanto, o/a docente necessitará de metodologias de ensino de teatro no que diz respeito à interpretação em áudio. Além disso, de conhecimentos técnicos que envolvem a gravação de vozes, a sonoplastia e a edição dos sons que irão formar a obra audiodramática. Possivelmente muitos dos procedimentos técnicos em gravação e edição de som já serão dominados e/ou facilmente aprimorados entre os/as estudantes. Mesmo assim, conceitos básicos e introdutórios sobre captação de som, utilização de microfones, natureza do som, isolamento e engenharia acústica de espaços são importantes e devem ser abordados durante o processo de criação da obra. Nessa perspectiva, podem-se utilizar os apontamentos técnicos de Miguel Ratton (2007) para apreender e inserir no processo tanto os elementos de gravação e posicionamento de microfones quanto a preparação do espaço para a prática. Ratton (2007, p. 16) esclarece que, “ao se projetar um estúdio [...] é importante estimar o comportamento do som no seu interior, avaliando-se a energia que será absorvida e refletida pelas superfícies do ambiente [...]”.

Sugere-se utilizar as tecnologias de fácil acesso ao estudante. Categorizedas como “softwares livres”, há as ferramentas digitais de edição de som disponíveis e acessíveis de forma gratuita para todos. Os softwares livres são programas de computador ou aplicativos de celular que podem ser executados, redistribuídos e até modificados sem que haja a necessidade legal de autorização do criador. Entre eles, programas como Audacity e Kristal Audio Engine, por exemplo, podem promover fácil acesso para o aprimoramento da produção do audiodrama.

Ressalta-se que toda essa experiência técnica de manipulação e emulação do som irá promover no coletivo a reflexão prática e ativa sobre o som e seus

significados. Como afirma Schafer, que formula o conceito de *paisagem sonora*, “o universo é nossa orquestra. Não deixemos que nada menos seja o território dos nossos estudos” (SCHAFER, 1991, p. 193). O domínio de softwares como ferramenta tecnológica não é mais importante do que a sensibilização de seu ouvido à “orquestra universal” e aos sons cotidianos, às músicas, às intensidades (volumes) para estimular seus potenciais geradores de significados e sentidos e suas capacidades de criar imagens, ideias, sentimentos e sensações. No fenômeno do teatro dito convencional, há vários elementos que formam a obra: cenário, figurino, iluminação, entre outros. São elementos capazes de criar metáforas, ambientações que informam o “quando” e o “onde” das cenas. Como se dá e como pode ser construída toda essa complexificação de uma obra teatral por meio de sonoridades? Cabe o questionamento porque, no caso do audiodrama, tem-se apenas o som como matéria-prima para criar todos esses elementos. O estudo conceitual e técnico no universo da sonoplastia irá apontar diversas respostas para essa pergunta.

Por fim, com a construção do trabalho concluída, será preciso definir a estratégia de apresentação à comunidade e posterior disponibilização, permanente ou não, do material produzido, além de quantos e quais recursos tecnológicos serão utilizados para garantir e incentivar o acesso da comunidade a tal produção. Essa pode ser distribuída em formato digital de áudio (.mp3 ou .wav) por aplicativos de rede social, como WhatsApp, Telegram e Instagram. Também poderá ter disponibilização contínua em *streamings* de áudio na internet, como Spotify e Deezer.

Todos os elementos necessários para criar conceitos teatrais e audiodramáticos, entre exercícios de aquecimento, preparação, construção sonora das personagens, gravações, edição e inclusão de efeitos sonoros, devem acontecer, ser conduzidos e retroalimentados uns pelos outros constantemente. Inclusive, a própria construção dramaturgica pode ser influenciada no decorrer do processo, e o coletivo pode optar por estruturação e modificações da dramaturgia durante a consolidação da obra. Apenas os momentos de apresentação à comunidade e de divulgação e/ou distribuição do audiodrama acontecerão no fim de toda a experiência.

Vislumbra-se que essa proposta é uma possibilidade de construção de conhecimento artístico no ambiente escolar que contribui para que o/a jovem, a partir, literalmente, da sua voz, conheça e experimente mecanismos que o/a

insiram, por meio da arte e na arte, como agente social, organismo crítico, comentarista e reformulador/a de sua realidade e, assim, possa ouvir, metaforicamente, sua voz, suas dores e delícias, seus dramas. O seu audiodrama.

### **Considerações finais**

Mesmo diante das deficiências históricas e estruturais da educação pública brasileira, o/a docente precisa ampliar o olhar da criação e da recepção do espetáculo teatral dentro e fora da caixa cênica, diante ou distante das novas tecnologias. Em um país onde a difusão, o acesso e a mediação pedagógica da arte dramática parecem adoecer por problemas como a falta de professores formados na área, onde as peças de teatro para infância e juventude atendem a uma lógica de mercado, e não artística, onde o fruir teatral ainda é visto como entretenimento, e não como atividade importante para a formação dos/ das estudantes, cabe ao/à docente desenhar recursos didáticos com os quais, segundo a situação dos/as estudantes-espectadores/as-criadores/as, eles possam desenvolver capacidades pessoais necessárias para superar os obstáculos que nos apresenta a cultura contemporânea.

A experiência de fruição e criação de audiodramas abarcando todos seus elementos, desde a escolha da estratégia dramatúrgica até a elaboração técnica no que diz respeito ao teatro e à sonoplastia, apresenta-se como um caminho interessante, pois, dentro das novas dinâmicas de comunicação e convivência social, tanto pelo desenvolvimento assombroso das tecnologias e das redes sociais digitais quanto pela necessidade de isolamento experimentada na sociedade em decorrência da pandemia, insere-se bem como estratégia de aprendizagem estética e de criação e recepção coletiva artística no contexto escolar, podendo ocorrer de forma presencial e/ou remota.

Essa possibilidade contempla também o que Vigotski (*apud* FACCI, 2004) aponta como estímulos de desenvolvimento para esta fase específica da vida humana que é a adolescência: aprendizagem de técnicas e criação de conceitos. Igualmente colabora para a construção de patrimônio pessoal dos estudantes envolvidos, qual seja, o domínio de técnicas teatrais no que diz respeito à voz da personagem, à utilização do som como elemento de criação de imagens e ambientes, bem como às técnicas de produção em áudio, sonoplastia e compartilhamento de conteúdos digitais. Ao fruir distintas peças

audiogramáticas igualmente amplia seu repertório artístico preparando-se para futuras experiências como espectador da cena artística e da vida cotidiana.

Conclui-se que, na perspectiva teórica e artística apresentada, o audiodrama surge como uma poderosa ferramenta para a formação do pensamento artístico, pois promove uma escuta atenta e desenvolve a criatividade e a comunicação estética de maneira mais estruturada. Uma vez que cada participante é desafiado a se engajar nos debates de temas relevantes e a buscar soluções artísticas criativas para os problemas enfrentados pela sociedade, a sala de aula se torna um ambiente propício para a ação, a reflexão e a transformação. Trata-se de uma vivência que, além do artístico, valoriza a diversidade, a expressão individual e a construção de uma sociedade mais plural e empoderada.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AZEVEDO, Silvia; COELHO, Maria Fernanda d'Ávila. A importância da vivência estética para o professor de educação infantil. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2017, Curitiba. *Anais Educere 2017*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017.
- BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]* – Brasília: Inep, 2021.
- CARRASCAL, Abilio de Jesus; FONSECA, Ana Lara Vontobel. Audiodrama na escola: uma experiência teatral com jovens do ensino médio. *INCOMUM, Dossiê Pare, olhe, escute: cruzar experiências no ensino de Arte, Aparecida de Goiânia (GO)*, v. 3, n. 4, p. 7-22, 2022.
- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2015.
- ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Ensino desenvolvimental: antologia* – livro I. Uberlândia, MG: Edefu, 2017. p. 149-172.
- FACCI, Marilda. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos CEDES*, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.
- FONSECA, Ana Lara Vontobel. *Teatro e desenvolvimento humano: abordagens teórico-metodológicas do ensino “tragédia” em livros didáticos de arte*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.
- JUNIOR, Altair de Souza. A importância da mediação teatral para a formação estética crítica dos estudantes. *INCOMUM, Dossiê Pare, olhe, escute: cruzar experiências no ensino de Arte, Aparecida de Goiânia (GO)*, v. 3, n. 4, p. 23-37, 2022.

- RATTON, Miguel. *Fundamentos de áudio*. São Paulo: Música e Tecnologia, 2008.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.
- SILVA, Anita C. T. Ferreira da. Ensino de teatro em comunidades via extensão universitária: princípios para a abordagem do professor. *Pitágoras 500*, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 61–73, 2021.
- SPRITZER, Mirna. *O corpo tornado voz: a experiência pedagógica da peça radiofônica*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *As ideias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- VIGOTSKI, Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VIGOTSKI, Semenovich. *Psicología del arte*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- VIGOTSKI, Semenovich. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VIGOTSKI, Semenovich. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

# PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE ESTUDANTES EM CONTEXTOS ESCOLARES: POR ENTRE FENDAS E ABERTURAS

*Ana Rita da Silva  
Márcia Maria Vieira Cabral  
Marize Silva de Aquino Dantas*

## **Introdução**

Este trabalho é escrito a seis mãos. Tem como motivo impulsionador as experiências de professoras/pesquisadoras do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) do Instituto Federal de Goiás (IFG), formadas por distintos recortes da arte-educação e processos criativos de crianças da educação infantil e ensino fundamental. Para discutir o conceito de criatividade e processos de criação, o estudo se fundamenta na teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski (1896-1934), que explica o conceito como um processo que ocorre na interrelação de diversas funções psíquicas superiores, desenvolvidas por meio da interação com os significados culturais nas diferentes formas de relação humana.

A escolha desse enfoque se deu por sua distinção em relação a outras correntes teóricas, do modo como compreende os processos psicológicos implicados na formação da personalidade criadora. Enquanto outras correntes tendem a explicar a criatividade de modo superficial ou cristalizado, aceitando-a como um atributo inato no indivíduo ou desenvolvido por meio de treinamento, a visão de criatividade de Vigotski (2011) é a de um processo que vai além de determinados fenômenos vinculados a sujeitos tidos como criativos ou como um atributo vinculado a áreas específicas, em especial a Arte. A criatividade é entendida como um processo de formação da personalidade que se manifesta em todas as esferas da vida e se desenvolve com as demais funções psíquicas, como a memória, a imaginação, a linguagem, a atenção voluntária, a capacidade de abstração e simbolização. Nesse sentido, trata-se de um processo de humanização integral no qual a educação tem papel essencial.

Entendemos que a arte-educação tem o potencial de gerar o enfrentamento da lógica capitalista, que submete os indivíduos a reduzirem

suas capacidades de imaginação e criação a esferas muito limitadas, seja no aspecto instrumental para servir aos imperativos do mercado e seus mecanismos de produtividade consumista, seja excluindo-os totalmente dos processos criadores e humanizadores. Nesse sentido a arte é capaz de instigar expressões criadoras que subvertem essa lógica, gerando reflexões, intersubjetividades entre sujeitos e processos culturais, significados e sentidos que promovem o desenvolvimento da personalidade. De acordo com Silva (2018, p. 199):

No ensino da arte, o tema da criatividade, ainda que apareça com frequência nas abordagens contemporâneas, é tratado ora de forma ligeira, ora tangenciado por outros aspectos que assumem centralidade nas abordagens pedagógicas, quando não identificado com as interpretações escolanovistas, que lhe atribuem o discutível caráter de inovação e originalidade. Essa visão fragmentária retira o caráter de relevância com que o conceito deveria ser discutido em nível teórico. Conquanto se encontre subsumido aos objetivos que integram a arte-educação, não há uma discussão que contribua para desconstruir noções equivocadas sobre o conceito, e disso resulta uma porosidade para a absorção de posições do senso comum ou de caráter ideológico, sem compromisso com um entendimento mais profundo da criação em sua complexidade psicológica.

Com base nisso, buscamos compreender qual seria o lugar da arte e da imaginação na arte-educação, e se seria pertinente recuperar o conceito de criatividade a partir de uma perspectiva cultural histórica, a fim de desfazer equívocos que foram sendo agregados por diversas concepções, sejam elas psicológicas, filosóficas, pedagógicas ou economicistas.

Para amparar estas reflexões, selecionamos duas experiências desenvolvidas em aulas de arte que contribuem para confirmar, reforçar ou problematizar a presença da arte na escola e o seu potencial de desenvolver a imaginação e a criatividade de crianças e jovens educandos. Uma delas propõe uma experiência com crianças da educação infantil por meio da arte *naïf*, provocando aproximações com o universo das crianças e a compreensão de aspectos de pertencimento cultural por meio de suas narrativas visuais, abrindo, assim, possibilidades de ensino e aprendizagem nessa importante etapa do desenvolvimento humano. A outra, por sua vez, enfrenta o complexo desafio de abrir as portas da escola para a arte, uma arte que subverta o instituído, que provoque novas narrativas e que reivindique o espaço de expressão dos adolescentes por meio da arte urbana.

De acordo com esse percurso, o texto se divide em três tópicos. O primeiro apresenta o conceito de criatividade, mostrando as diversas concepções que se

formularam em distintos momentos históricos, procurando contextualizar, mesmo que de forma breve, os significados que perpassaram a sua construção em cada momento. Os dois tópicos seguintes apresentam as experiências desenvolvidas em contextos educativos pelas professoras/pesquisadoras do mestrado profissional em artes, discutindo os processos de imaginar e criar a partir de suas propostas de ensino.

### **Breve histórico do conceito de criatividade**

Nossos estudos (SILVA, 2018) buscaram uma recuperação histórica dos diferentes significados atribuídos ao termo criatividade, questionando o conceito de formulação universal que fundamenta a atribuição de características ou traços de personalidade aos indivíduos, sem levar em conta suas particularidades históricas, sociais e culturais.

Segundo apontam David e Morais (2012), a criatividade é conceitualmente complexa e de difícil definição por estar vinculada ao contexto espacial, temporal, social, econômico e ideológico de cada contexto. Essa multiplicidade de abordagens resulta em que grande parte delas não se vincula a um sistema teórico consistente, criando explicações esparsas sob diferentes correntes teóricas. Em nosso entendimento, o problema dessas explicações é que elas não se filiam a uma corrente que tenha como origem comum os processos psicológicos dos indivíduos, ficando, assim, ora no nível das relações imediatas, ora no campo das aptidões ou tendências individuais, sem buscar sua gênese psicossocial.

Conforme observa Kneller (1978), antes do século 19, as formulações sobre criatividade foram de caráter especulativo, tratando esse fenômeno como parte da natureza humana e em relação ao universo em geral. Assim, a sua atribuição a fatores de caráter filosófico ou religioso, conseqüentemente percebida como algo fora do controle da consciência, dificultava uma definição mais coerente e racionalista.

Mediante as profundas mudanças ocorridas na modernidade, que alteram as estruturas sociais, provocando rupturas políticas, filosóficas e religiosas, bem como o desenvolvimento de pesquisas científicas, as noções de criatividade são modificadas em função das novas concepções de humano e de indivíduo que irão surgir. Vale (2010) observa que a influência de pensadores como Copérnico (1473-1543), Galileu (1564-1642), Hobbes (1588-1679),

Locke (1632-1704) e Newton (1643-1727) sobre a modernidade acentua a confiança no poder explicativo da ciência e na conseqüente ruptura com visões metafísicas da realidade, implicando em novas concepções de criatividade.

No século 20, a ascensão do Movimento Humanístico em Psicologia, o Movimento da Potencialidade Humana e outros conhecimentos acerca da natureza da inteligência contribuíram para chamar a atenção sobre a criatividade, surgindo muitas das questões que iriam conduzir as investigações sobre o tema, tais como: é possível desenvolver a criatividade de qualquer indivíduo? Somos todos criativos? Quais são os traços que caracterizam os indivíduos altamente criativos? Qual é a natureza do processo criativo? Qual é o efeito do ambiente familiar e escolar no desenvolvimento da criatividade? Quais são as principais barreiras ao desenvolvimento do potencial criador? Que técnicas facilitam a emergência do potencial criador? (ALENCAR, 1986, p. 7).

As respostas a estas questões são formuladas dentro das diversas tendências da Psicologia, ora com ênfase em um aspecto, ora em outro, com predominância nos fatores subjetivos ou sociais, ou buscando a integração entre ambos. Mano e Zagallo (2009) destacam que foi com o artigo do psicólogo Guilford (1950), intitulado “*Creativity*”, que o interesse científico em torno da criatividade se intensificou, surgindo, a partir de então, incontáveis investigações sobre o tema.

Percebe-se, assim, que no decorrer do século 20, as teorias da criatividade procuram romper com noções filosóficas e metafísicas, buscando uma explicação no campo da personalidade humana. Contudo, as expectativas de avanço, impulsionadas pela modernização, acabam gerando o desvio de um enfoque teórico mais consistente, para uma tendência funcionalista, ao se deter em testagens de níveis de criatividade que partem de traços psicológicos isolados.

Nesse ponto de vista, David e Morais (2012) destacam que nos anos de 1920 já havia uma preocupação de ordem pragmática e economicista na abordagem da criatividade, enquadrando-se nos paradigmas da modernidade. O criador torna-se um produtor que precisa se ajustar às demandas da sociedade consumista e, nesse viés, a criatividade passa a ser objeto de programas de intervenção educativa, estimulação e motivação para a criação de produtos inovadores. Conforme Japiassu (2001, p. 43), “o papel da

criatividade na formação escolar do educando ganhou destaque com o processo de escolarização em massa que caracterizou a democratização do ensino laico ao longo do século XX”. O autor sugere que nesse contexto a ênfase na criatividade estaria em consonância com as exigências educacionais postas pela industrialização, a produção de bens e a concorrência entre as empresas.

Por esse ângulo, Ostrower (2014) destaca que, na década de 1970, no Brasil, havia uma enorme pressão sobre as pessoas para a expressão da criatividade como originalidade, em um contexto de massificação cultural, em que a excepcionalidade era a premissa para o destaque de determinados indivíduos em detrimento da maioria. Essa visão, segundo aponta, é equivocada no sentido de que a criação nunca pode se confundir com um fenômeno separado ou separável, pois é sempre uma questão de estruturas. Assim, originalidade não se confunde com invenção, pois esta última “não traz necessariamente as sementes da etapa seguinte”. (OSTROWER, 2014, p. 135).

Sobre o ensino de arte, Barbosa (2001) assinala que a Lei 5692, de 1971, que foi uma reformulação da Lei de Diretrizes e Bases 4.024/1961 no contexto do regime militar, embora tenha inserido a Arte no currículo escolar, gerou interpretações que a conceberam como atividade e não como disciplina, levando a flexibilizar ainda mais sua presença nas escolas, que se tornaram, em muitas realidades, uma “pausa” entre os conteúdos relevantes de outras matérias. A criação, que deveria ser um dos objetivos dessa disciplina, é praticamente negada nas escolas, haja vista que nos currículos em que a Arte se mantém, o desenho geométrico e as atividades fragmentadas ocupam o espaço que deveria pertencer ao desenvolvimento criador.

Barbosa (2001) considera que, mesmo quando habilitados na área artística, os professores não têm a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas que abordem esse assunto nas universidades, cujo currículo mínimo não determina a oferta dessas disciplinas. Neste sentido o tema tem sido esquecido nas licenciaturas em Arte, pois acredita-se que a criatividade é algo inerente ao processo criador, isto é, fazer arte pressupõe necessariamente desenvolver a criatividade, o que não é bem uma verdade. Há propostas de ensino de Arte bastante limitadoras, para que não dizer bloqueadoras do processo criativo, seja quando não oferecem os repertórios culturais

necessários à imaginação, seja quando ficam centradas na reprodução de imagens ou de estilos artísticos.

Conforme assinala Mitjans Martinez (2000, p. 185),

[...] o professor criativo é capaz de transmitir e extrair de seus estudantes, vivências emocionais positivas em relação a sua matéria, ao processo de aprendizagem e às realizações produtivas.

A autora explica que as capacidades psicológicas necessárias à criatividade são ativadas em função do nível de motivação e implicação afetiva do sujeito em sua área de atuação. A motivação dos professores para um ensino criativo é desenvolvida juntamente da formação de sua subjetividade docente. Assim, a criatividade manifesta-se na prática do professor quando viabiliza formas de desenvolvimento criativo para os educandos, ciente de que este ocorre por meio de uma prática educativa intencional, e não como um processo espontâneo e individual.

### **Imaginação e criatividade na educação infantil: uma vivência com arte *naïf***

Ao compartilhar estas experiências, partimos do pressuposto que todo ser humano é capaz de imaginar e criar, desde a mais tenra infância. Em um ambiente de educação infantil que atende crianças de um ano e meio a cinco anos, vivenciamos diversos momentos em que os pequenos foram protagonistas de uma ação educativa mediada pela professora/pesquisadora, que forneceu os elementos essenciais, tais como a motivação, as referências artísticas, o espaço de expressão. A partir daí, as crianças mobilizaram seu desejo de criar e encantaram o coletivo do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), provocando a participação geral.

O ponto primordial que permitiu o desenvolvimento de todo o processo foi a atitude da pesquisadora, pedagoga, de se dedicar ao lugar de professora de Arte, assim como sua busca por desenhar caminhos e apresentar uma proposta que possa contribuir com o desenvolvimento dos processos artísticos e culturais de crianças, em um contexto educativo carente de profissionais preparados para atuarem no ensino de Arte.

Esses caminhos se desenharam a partir da perspectiva do desenvolvimento via educação, defendido por Vigotski (2018). Ele nos convida a refletir sobre imaginação e criação na infância, apontando que a criação é condição

necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que seja o mais simples elemento que acrescenta algo de novo, tem sua origem no processo de criação humana. Nesse sentido, Vigotski (2018, p. 18) destaca que:

Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a da criação na infância, do desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro, todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação.

Concordamos que a infância é o momento de desenvolver a imaginação devido à flexibilidade que as mentes infantis têm para subverter a realidade e ir além dos fatos de seu cotidiano. Embora a imaginação esteja presente o tempo todo na vida das crianças em suas brincadeiras e fantasias, e educação deve proporcionar ambientes adequados para que essa imaginação se amplie e se concretize em expressões em toda forma de linguagem. Assim é que foram propostas as atividades artísticas para as crianças durante a pesquisa.

No primeiro momento da vivência, as crianças foram convidadas a refletir sobre a sua existência na sociedade, sobre o lugar em que vivem, a cultura de suas famílias, seus hábitos e valores. Ao mesmo tempo, foram apresentadas reproduções de arte utilizando catálogos de exposições de arte *naïf*<sup>1</sup>, de diversos artistas do Brasil e do mundo, relacionando-as com as vivências das crianças.

Por se tratar de uma proposta pedagógica para crianças de quatro e cinco anos, o tema cultura esteve presente de forma subjetiva nas leituras e apreciação de obras de arte, possibilitando comparações entre elementos culturais das imagens, tais como festas populares na obra da artista Helena Vasconcelos. Exploramos contextos históricos representados por artistas *naïfs* em imagens plenas de cores e formas, detalhes de lugares, acontecimentos, costumes, formas de vida, ou seja, culturas presentificadas a partir de quem realiza a arte. Em rodas de conversa, abrimos espaços para que cada criança pudesse comentar o que apreciou nas obras e compartilhar suas histórias de vida, partindo do seu contexto de experiências. Nesse processo, nos amparamos no que escreve Barbieri (2012, p. 29) sobre as relações entre arte e cultura na formação de subjetividades:

A relação entre arte e cultura é pendular. A arte é singularidade da experiência e a cultura é a experiência compartilhada socialmente. A cultura integra as singularidades e vai além delas. No vai e vem do pêndulo a arte e a cultura vão se constituindo, bebendo das experiências singulares, e criando experiências coletivas.

Com efeito, o processo intersubjetivo das crianças com as imagens se deu em diversos momentos em que seus interesses e experiências se cruzaram com as obras apreciadas. Dentre as diversas ações artísticas realizadas pelas crianças, desenvolvemos uma proposta de pintura no muro do CMEI em que as crianças foram convidadas a serem elementos de uma obra coletiva, orientadas a escolher uma posição que as representasse, pensadas no contexto “festa”, como mostram as figuras 1 e 2.

Figura 1 – Crianças pintando o muro do CMEI



Fonte: elaborada pela autora

Figura 2 – Arte produzida pelas crianças no muro do CMEI



Fonte: elaborada pela autora (2022)

As crianças escolheram livremente uma posição, e assim seus corpos foram contornados com pedaços de carvão com a ajuda da professora/pesquisadora. Nesse momento ficou visível o envolvimento das crianças com a ação e o modo como a imaginação foi instigada por meio das imagens apreciadas em aula. As crianças faziam posições diversas para serem desenhadas no muro. Uma delas pediu para ser representada em movimentos de dança, enquanto outras representaram festas de aniversário com temas de super-heróis, outras intitularam-se tocadoras de viola. O que mais enriqueceu as imagens foram as sutilezas nos detalhes com que cada criança representou sua individualidade, seja na escolha das cores, dos elementos representados, tais como pirulitos, balões de festa de aniversário, balões juninos, chapéus, elementos da natureza como sol, nuvens, arco-íris.

Ao fim dessa atividade, refletindo sobre a prática, ficou a percepção de que apresentar atividades artísticas para as crianças contribui para que se reconheçam como sujeitos do processo de criação e não apenas como apreciadoras da arte produzida por outrem. Outro aspecto interessante foi perceber que, nesse processo, tanto crianças quanto educadoras vivenciam o momento criativo de forma coletiva, e ao mesmo tempo singular. Tendo como base as experiências vividas, assim como as imagens apreciadas, a imaginação

se amplia para a criação do novo, que se manifesta em novas imagens. Neste sentido Vigotski (2018, p. 16) assinala que:

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se sem dúvidas, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

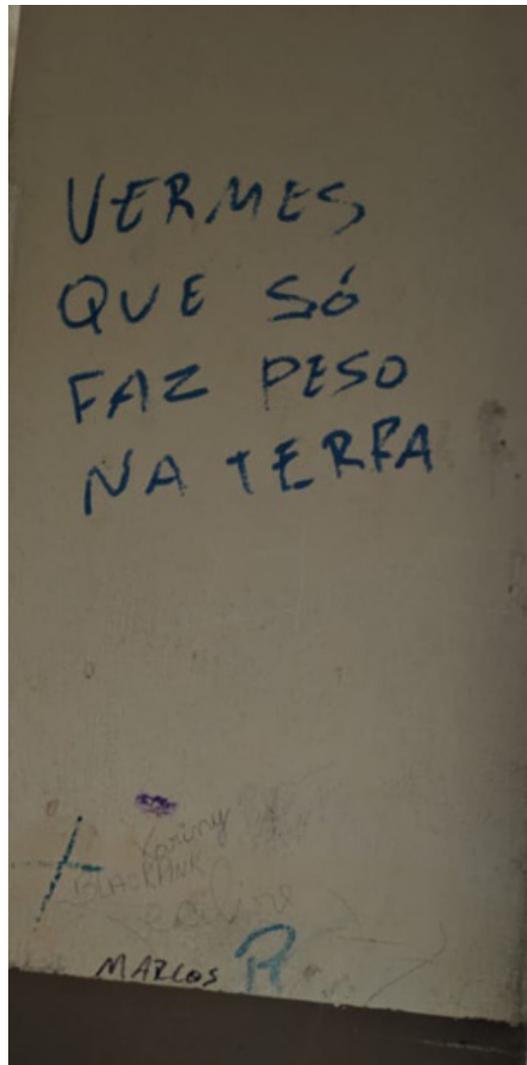
Nessa experiência foi possível ver que a imaginação de todas as crianças foi estimulada por meio da criação de novas imagens e não pela reprodução de imagens conhecidas. Ao reelaborar os elementos das experiências vividas, ficaram as marcas da arte no cotidiano das crianças, que, ao visualizarem o muro nos dias que se seguiram, apontavam o dedinho dizendo: “fui eu que fiz!”.

### **Marcas visuais na escola: por que paredes brancas?**

Outra experiência foi vivenciada em uma escola da rede estadual de educação, localizada no interior do estado. A proposta se iniciou a partir de um projeto denominado Marcas Urbanas na Escola: uma intervenção artística transformadora, que problematizou intervenções visuais de estudantes nas paredes e muros da escola, sendo consideradas como vandalismo pelo coletivo de professores e gestores. Visando desenvolver uma ação educativa de transformação do ambiente escolar, foi proposto discutir o tema com os estudantes para a criação de novas imagens e novas narrativas sobre o ambiente.

Conquanto o projeto tenha surgido de uma situação “problema” no contexto escolar, não visualizamos as intervenções dos estudantes como um problema em si mesmo. Ao observar que, enquanto os alunos entretidos rabiscavam paredes e carteiras, as aulas continuavam, professores escreviam e explicavam, percebemos que o mundo de estudantes e professores, seus interesses e aspirações, nem sempre coincidem no espaço educativo. Eram universos acontecendo sem se tocar, sem se compreenderem mutuamente.

Figura 3 – Marcas de estudantes na parede



Fonte: elaborada pela autora

Foi assim que começamos a buscar respostas por meio de rodas de conversas com os estudantes, debatendo sobre sentimentos, expressões e percepções do universo juvenil presentes em suas intervenções visuais. A partir desses debates, desenvolvemos um processo criativo por meio dos saberes da arte e da cultura juvenil, instigando-os a construir novas intervenções visuais na escola, ressignificando suas narrativas, seus espaços de sentidos e valores simbólicos.

Segundo Freire (1987, p. 33), “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Na participação coletiva na construção dos saberes, devem-se levar em conta as necessidades do sujeito para que se torne instrumento de luta, possibilitando-lhe

transformar-se em sujeito da sua própria história. A participação coletiva na construção dos saberes deve incluir os estudantes, para que esses saberes se tornem instrumento de luta. Neste sentido, colocar os estudantes em ação sobre um problema levantado na escola, não para combatê-lo, mas para discutir esse problema e colocá-lo sob uma nova perspectiva, é uma ação transformadora não somente do ambiente social, mas das consciências dos sujeitos envolvidos na ação.

Sendo assim, no primeiro encontro com os estudantes para sensibilização sobre o projeto Marcas Urbanas, criamos juntos um grande quebra-cabeças que seria o convite para o projeto, afixando-o em uma das paredes de maior visibilidade, conforme mostra a Figura 4.

Figura 4 – Mural sendo montado por estudante



Fonte: elaborada pela autora

Em seguida realizamos rodas de conversa, debatendo sobre a questão das intervenções visuais e seus significados para os estudantes e para o coletivo da escola. A partir desses debates, surgiu a proposta de desenvolver novas intervenções utilizando o conceito de *arte urbana*, devido ao seu caráter de ativismo e conscientização sobre vários temas sociais.

Outra ação realizada pelo grupo foi a criação de um grande painel em que cada estudante produziu uma imagem que seria colada nas paredes por meio

da técnica de lambe-lambe, envolvendo o nome do projeto e imagens em diversos estilos de arte urbana, discutidas no que chamamos de *círculo de imagens*. Nesse círculo propomos questões que buscaram aproximar as imagens da cultura juvenil e as vivências dos estudantes.

Assim se iniciaram as novas marcas, feitas não para apagar as antigas, mas para ressignificá-las, repensando suas motivações. Nesse percurso, a intenção foi que as marcas feitas pelos estudantes pudessem instigar no coletivo da escola a sensibilidade e o olhar mais atento sobre as suas expressões, para que, antes de rechaçá-las, pudessem olhá-las com atenção, senti-las, percebê-las como imagens que significam, dizem e esperam ser ouvidas.

Segundo Fusari e Ferraz (1992, p. 16) “o fundamental é entender que a arte se constitui de modos específicos da atividade criativa dos seres humanos”. Foi nesse sentido que buscamos ampliar técnicas expressivas que pudessem desenvolver um fazer consciente e criativo em diversos estilos de arte urbana, tais como *stencil*, *slicker*, grafite, junto de poesias. Procuramos conhecer um pouco sobre a história do movimento Hip-Hop e a técnica do grafite e suas diversas formas.

Trazer a arte urbana para dentro da escola aos poucos se tornou um desafio, diante da atitude da gestão escolar frente ao sistema educacional, que não permitiu que intervenções artísticas fossem feitas nas paredes da escola. A oficina de lambe-lambe, que envolvia a fixação dos desenhos nas paredes com cola, foi veementemente negada, sob a alegação de que as paredes foram recentemente pintadas e deveriam permanecer limpas, modificando o cenário de *sujeira* das intervenções visuais anteriores. O suposto problema detectado pela escola sobre o vandalismo encontrou na pintura das paredes com tinta branca a solução definitiva, ignorando o projeto educativo em arte que se encontrava em curso, com debates, rodas de conversa, produção artística e o pleno envolvimento dos principais interessados: os estudantes.

Assim como o lambe-lambe, outros trabalhos que envolviam intervenções diretas nas paredes, de acordo com o projeto Marcas Urbanas, foram também negados. Foi necessário que a pesquisa tomasse outros rumos, e, ao invés de ressignificação por meio do processo criativo, o projeto se tornou uma grande luta em busca de espaços alternativos para a arte, levando os estudantes a perguntarem: por que paredes brancas? Afinal, paredes brancas representam

quais sujeitos? Que relações de poder estão implícitas no ato de pintar as paredes, livrando-as das intervenções dos estudantes?

Figura 5 – Imagem criada por uma estudante



Fonte: elaborada pela autora

Como forma de protesto, os próprios estudantes organizaram um abaixo-assinado com os dizeres: “Abra a porta da escola e deixa a Arte entrar. Por que as paredes devem ser brancas? Deixe a arte trazer cor e mudar o seu valor.” A decisão do grupo de estudantes foi de levar esse documento até a Secretaria Regional de Educação para cobrarem um espaço para as intervenções artísticas na escola.

Negar o direito à arte e à criatividade que vinha sendo construída nesse espaço significa um retrocesso nos avanços que realizamos, o aborto de um processo criativo. Por outro lado, a experiência possibilitou que os estudantes percebessem, mais do que nunca, as relações de poder que permeiam o sistema educacional na atual conjuntura e como o coletivo escolar pode reforçar ou subverter essas relações. Assim, nas inúmeras conversas com os estudantes, que se mostraram frustrados por verem suas intervenções abortadas, foram sendo construídas novas percepções sobre o espaço escolar, assim como os significados que a arte pode construir por meio da subversão dos espaços institucionalizados e/ou *não permitidos* para a arte.

Concluimos que as intervenções visuais na escola que têm como foco as expressões criativas dos estudantes é o lugar em que devem expressar sua

capacidade de imaginação e transformação do mundo, pelo menos o mundo como entorno, o lugar de vivências e produção subjetiva que é o espaço escolar.

### **Algumas considerações...**

A escola tem o papel de provocar a subversão dos valores impostos por um contexto de alienação e exclusão, e, neste sentido, a produção de imagens, de forma consciente e criativa, contribui para a formação crítica dos estudantes. Experienciar arte pode ser uma possibilidade de transformação social dentro e fora da escola, por permitir a manifestação de ideias em relação ao mundo e a ampliação de horizontes a partir de posicionamentos e referências da cultura vivenciada pelos estudantes.

Dar lugar à imaginação e à criatividade no espaço escolar, desde a educação infantil, significa formar sujeitos criadores e não reprodutores. Quando crianças e jovens são desafiados a criar novas visualidades, colocam a imaginação em ação e lhe dão materialidade, elas percebem que não existem à parte do mundo, que o mundo é criado por mãos humanas do qual elas fazem parte e podem colaborar.

Ensinar Arte significa aproximar crianças e jovens do mundo da arte. E para isso é preciso que as obras escolhidas afetem esses sujeitos, tenham sintonia com seus cotidianos. Neste sentido, as experiências relatadas foram importantes por instigarem as crianças a partir da arte *naïf*, com suas características culturais e estéticas que se identificam com o mundo das crianças, e, na outra experiência, aproximar os jovens das expressões da arte urbana, em sintonia com a cultura juvenil.

Contudo, isso não significa que outras experiências não sejam possíveis para propostas educativas significativas em arte-educação. Sempre que uma imagem seja capaz de provocar, trabalhar com as emoções, ampliar conhecimentos, instigar a imaginação e a criatividade, essa imagem é pertinente para se trabalhar no ensino de Arte.

### **Referências**

ALENCAR, E. S. de. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BARBIERI, S. *Interações: onde está a arte na infância?* 3. reimpressão. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção interações)

BARBOSA, A. M. T. *A imagem no ensino da arte*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

- D'AMBROSIO, O. *Naïf de mala e cuia*. São Paulo: Auderi Martins. Projetos de Arte, 2008.
- DAVID, A. P.; MORAIS, M. de F. Pensando a criatividade: apontamentos sobre o percurso explicativo do conceito. *Recreatearte*, Braga, n. 12, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/20475>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- FERRAZ, M. C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. e. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JAPIASSU, R. O. V. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. *Revista Educação e Sociedade*, n. 69, ano XX, dez. 1999.
- KNELLER, G. *Arte e ciência da criatividade*. 15. ed. Tradução de José Reis. São Paulo: Ibrasa, 1978.
- MANO, Z.; ZAGALO, N. Criatividade: sujeito e produto. In: *Anais [...]*. LUSOCOM. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2009. p. 1213-1229.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papirus, 2000.
- OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SILVA, A. R. *Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental: uma análise histórico-cultural*. 2018. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.
- VALE, L. B. R. do. *Como desenvolver a criatividade do aluno em artes visuais*. 2010. 116 f. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (Mestrado em Ensino de Artes Visuais) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. *La imaginación y el arte em la infancia*. 10. ed. Madri: Akal, 2011.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores*. Tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tubes. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

---

<sup>1</sup> *Naïf* significa “ingênuo” em francês”. É uma arte marcada por cores vivas, imaginação, estilização, com poder de síntese. Arte não erudita que apresenta temas populares. Autodidatismo (D'AMBROSIO, 2008).

# **PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM-CRIAÇÃO A PARTIR DO PROTAGONISMO DISCENTE E DA AUTORIA EM ARTES: DOIS CONTEXTOS ESCOLARES DA REDE PÚBLICA NAS CIDADES DE GOIÂNIA E PORANGATU-GO**

*Célia Corrêa Ferro  
Cristiano Ribeiro Luiz  
Roberto Rodrigues*

## **Introdução**

O presente trabalho pretende, brevemente, refletir sobre os processos criativos desenvolvidos em duas escolas, situadas no presente texto, a partir dos atravessamentos que a experiência com a arte tem provocado no cotidiano das/os estudantes e na proposição autoral coletiva de projetos e ações artísticas que ainda se encontram em desenvolvimento.

Caminha-se, então, para uma reflexão em que se possa perceber e compreender, nos registros e relatos trazidos pela professora de Artes, Célia Ferro, atuante na escola João Luiz Alves em Porangatu-GO e pelo professor Cristiano Ribeiro Luiz, no Centro de Ensino em Período Integral – CEPI - Frota em Goiânia, as possíveis aproximações, as discontinuidades, os desvios, as frustrações, assim como as potencialidades na construção de caminhos, trajetórias e pedagogias traçadas na concretude e materialidade dos confrontos com o real, com a cotidianidade de seus contextos escolares.

Para tanto, o texto está dividido em dois recortes a partir das pesquisas de mestrando: o primeiro nos aponta um chão da escola repleto de riscos, rabiscos, limitações espaciais que acabam, também, limitando as/os estudantes e que, a partir dessa realidade, optaram por criar inventivamente e de forma coletiva estratégias de ressignificação e reconstrução artística de espaços da escola utilizados em seus cotidianos, por meio da criação de um projeto que se intitulou Experiências Performativas no Espaço Escolar Cotidiano com alunos/as do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

O segundo, um pouco mais distante, apresenta outra realidade escolar que se reflete pelo movimento das águas da cidade de Porangatu-GO. A partir das inspirações criativas que desaguaram da pesquisa de Célia Ferro, foi desenvolvido um processo de criação com estudantes do nono ano do ensino

fundamental, que com muito engajamento e provocação da professora passaram a interagir e tornaram-se protagonistas das ações que na criação do projeto Movimento das Águas.

### **Primeiro contexto – Projeto Experiências Performativas no Espaço Escolar Cotidiano do Colégio CEPI Frota, na cidade de Goiânia-GO**

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

A seguir são apresentadas as etapas do processo.

#### **Etapas do processo**

##### **1º Momento: imersão conceitual**

O projeto em questão, Experiências Performativas no Espaço Escolar Cotidiano, após ser aprovado pela coordenação, foi apresentado às 12 turmas do ensino fundamental II: 3 turmas de 6º ano; 3 turmas de 7º ano; 3 turmas de 8º ano; 3 turmas de 9º ano. Foram abertas 30 inscrições para os/as estudantes de todas as turmas. O processo de seleção foi ministrado pela coordenação, que integrou estudantes de todas as turmas de modo a potencializar a troca de saberes e experiências. Durante as semanas, foram ofertadas duas aulas de 50 minutos, ocorrendo nas terças e quintas-feiras.

Ao se tratar de experiências performativas no espaço escolar, inicialmente foi apresentado aos/às estudantes qual o sentido do conceito de performance, para que a partir de então pudessem estabelecer sentidos em relação à sua vida cotidiana. Seguindo nessa direção, a execução do projeto se iniciou com um momento de explanação conceitual, em que a partir do uso de ferramentas midiáticas e imagéticas buscou-se expor o conceito de performance e suas diferentes manifestações. Nesse momento, o principal enfoque foi o

desenvolvimento de habilidades que permitissem aos estudantes identificarem diferentes práticas performativas no seu dia a dia, tornando o assunto a ser trabalhado ao longo do projeto mais atrativo e significativo

### **2º Momento: visita técnica aos espaços da escola**

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

### **3º Momento: experimentações e elaboração de cartas**

No terceiro momento, os/as alunos/as realizaram experimentações no pátio da escola. Escreveram cartas para diversas pessoas da instituição, incluindo alunos/as, professores/as, gestores, e demais sujeitos que compõe esse ambiente. Nas cartas, eram descritas informações que por muitas vezes os/as estudantes não conseguiam expor. Após o processo de confecção, as cartas foram colocadas em uma caixa e misturadas. Mais adiante foi realizada a entrega, em que cada aluno/a envolvido/a selecionou uma carta e foi em busca de seu destinatário. Esse momento, além de permitir com que se tornassem mais desinibidos/as e desenvoltos/as, viabilizou o reconhecimento de espaços da instituição pouco frequentados, reafirmando o sentimento de curiosidade aflorado na fase da visita.

### **4º Momento: produção performática e reflexão sobre os espaços e objetos**

No quarto momento, foi proposta uma discussão sobre as relações que os/as estudantes estabelecem no meio social e como elas se associam às suas vivências no ambiente da escola. Buscando promover uma reflexão sobre os

sentidos e percepções dos/as estudantes com relação ao ambiente escolar, foram questionados os porquês da imposição de normas sobre determinados locais. Esse processo foi relacionado às frequentes práticas de subversão de alunos/as que, por muitas vezes, adentram espaços que não lhe são permitidos, reforçando o entendimento da escola enquanto local a ser desvendado, dotado de mistérios e curiosidades.

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

Os/as estudantes iniciaram a escrita de suas cenas de acordo com suas perspectivas e anseios. A escrita foi realizada nos próprios ambientes da instituição inventariados durante a visita técnica. O material foi produzido de forma individual e posteriormente discutido coletivamente. As ações procederam de forma simultânea, sendo criadas 12 cenas pautadas em conceitos definidos pelos/as próprios/as estudantes.

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

A junção dos campos das Artes Visuais, da Música e do Teatro permitiu que os estudantes se expressassem de diferentes formas. O processo foi surpreendente, pois todos os estudantes se envolveram em suas práticas, manifestando prazer em desenvolvê-las. Contudo, cabe acrescentar que essas

fases não são lineares, afinal, a todo momento os educandos realizam novas descobertas, demandando um retorno a estágios anteriores.

Figura 1 – Performances *A Espera* (à esquerda) e *Máscaras* (à direita)



Fonte: elaboradas pelo autor (2022)

As imagens anteriores são alguns dos registros das criações em que se percebe que este trabalho, pautado em ações performativas, é contínuo e abrangente. A partir desse processo, além de explorar as diferentes manifestações da performance, foi possível refletir sobre diversos aspectos das relações interpessoais, como as formas pelas quais os alunos se comunicam, relacionam e se sentem em meio ao espaço educativo e como alunos e professores agem frente aos desafios impostos pelo projeto. Essas práticas nos encaminham a um conjunto de reflexões sobre o protagonismo discente, no que diz respeito à efetividade das atividades propostas, e sobre como elas atingem cada estudante de forma particular.

### **Relatos do docente**

A sala de aula é um reduto com horários compartimentados e, a partir do ensino por áreas, são caracterizados em um formato de receber informação e as linguagens artísticas pressupõem compartilhamento. Sendo assim, qualquer prática que fuja dessa configuração fragmentada é recebida com estranheza ou indiferença, evidenciando a predominância de uma visão de conformismo frente ao que está posto, por mais que isto seja nitidamente contrário à real essência educativa.

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

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

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

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

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

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

### **Segundo contexto - Projeto Movimento das Águas, na escola João Luiz Alves, em Porangatu-GO**

Esse projeto foi construído a partir de uma pesquisa com histórias e narrativas de mulheres lavadeiras na cidade de Porangatu-GO. A partir do contato e convivência com essas mulheres, levantou-se relatos de vida e trabalho que traziam temáticas que se cruzavam entre a opressão de mulheres, seus modos de resistir e viver em meio às feridas da realidade e a possibilidade de reconhecer as potências femininas a partir dessas histórias. A partir disso, o tema é levado para o contexto escolar, especificamente no projeto já citado,

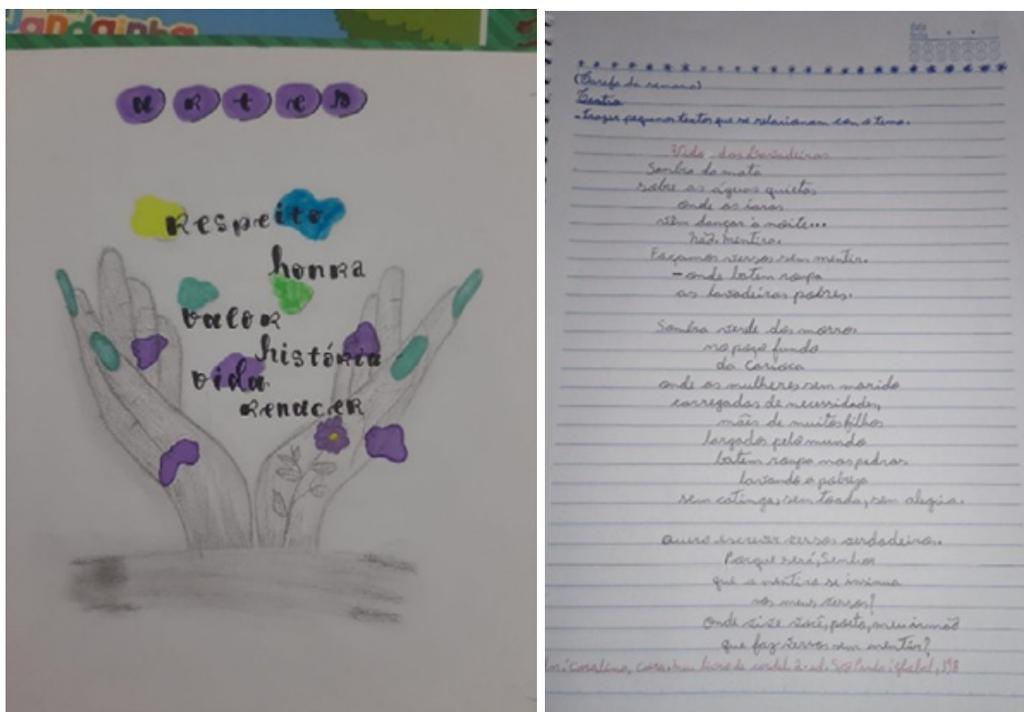
para que os/as discentes pudessem experimentar diferentes possibilidades de criação artística por meio das inspirações poéticas que essas histórias traziam.

Por três meses o tema das lavadeiras de Porangatu foi levado para a sala de aula. Durante esse período, foram utilizados diversos recursos para abordar o tema e as questões femininas. Era um trabalho contínuo, um processo de construção que precisava de tempo para acontecer. O intuito não era construir apenas um produto artístico, pois queria-se que esse processo surgisse dos corpos dos/as estudantes, para vê-los experimentando uma certa autonomia, criando e produzindo.

Ferraz e Fusari (2018, p. 58) aliadas à ideologia da Pedagogia Histórica-Crítica de Demerval Saviani, afirmam que: “A educação escolar deve assumir, por meio do ensino e da aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade, a responsabilidade de dar ao educando o instrumento para que ele exerça uma cidadania mais consciente, crítica e participante”.

Conforme exposto anteriormente e tendo em vista a construção do processo, foram desenvolvidas variadas propostas pedagógicas: jogos teatrais, desenhos, poesias e músicas. Buscou-se estimular os/as alunos/as a falar sobre o assunto, dando espaço para as reflexões de cada um/a fossem apontadas. Era preciso lidar com as contradições, as divergências, como também a aproximação de suas ideias. Provocou-se a criação de registros no caderno de Arte, sugerindo que escolhessem a linguagem que iriam utilizar: textos, imagens, poesias, dentre outras.

Figura 2 – Registros dos cadernos de Arte



Fonte: elaborada pela autora (2022)

A seguir, apresentamos alguns relatos da professora responsável pelo projeto que destacam o protagonismo discente e as nuances das trajetórias de criação:

### Relatos da docente:

Quando iniciei esse projeto, a priori havia idealizado a criação de um produto artístico, mas percebi que não era possível antecipar ou prever o caminho percorrido. As águas têm seu próprio caminho, cabia a mim compreendê-lo e provocar meios que desaguassem... Ao buscar a criticidade e autonomia dos/as alunos/as, é importante também saber que esses aspectos podem ser direcionados a você. Isso aconteceu com certa frequência, por vezes me vi encharcada por críticas, indagações e falas como: “não sei para quê falar sobre isso!”, “Prefiro copiar do quadro”; “Isso é aula de Arte?”; “Não quero participar desse projeto”.

A presença da tensão - e às vezes até de conflitos - fez com que frequentemente os alunos não gostassem nem das minhas aulas e nem de mim, sua professora, como eu secretamente queria que gostasse [...]. No papel de professora tive que abrir mão da minha necessidade de afirmação imediata do sucesso do ensino. (HOOKS, 2017, p. 59-60).

Como professora e idealizadora da pesquisa, havia em mim a necessidade de que todos enxergassem o projeto pelo meu olhar, mas descobri que se eu estava trabalhando para que meus alunos e alunas se tornem sujeitos críticos, precisava, dentro da coletividade, ouvir a individualidade e não apenas o que eu gostaria que alcançassem. Esse processo para mim foi difícil, pois as críticas, principalmente de um aluno específico, eram frequentes, e quando elas não aconteciam, ele se tornava completamente apático em sala. Para hooks (2017), educar para a consciência crítica indica que muitos alunos não se sentem “seguros” nesse ambiente, o que os leva, muitas vezes, a desenvolver a falta de envolvimento e o silêncio prolongado.

O processo criativo buscava desenvolver na sala de aula um ambiente no qual todos/as pudessem participar, expondo suas ideias e contribuindo para a transformação dos discursos que até então haviam sido reproduzidos.

No mês de agosto do presente ano, surge a possibilidade de articular o processo de criação dos/as estudantes com o movimento denominado Agosto Lilás, que surge como alusão à Lei Maria da Penha, sancionada em 7 de agosto de 2006. Tal fato conversava diretamente com meu projeto. Assim, montei um varal de roupa em sala de aula e pedi que os/as alunos/as, no dia seguinte, trouxessem roupas e comentassem o motivo de cada peça. Minha intenção era provocá-los sobre as violências contra a mulher simbolizando-as. Essa proposta trouxe para a sala de aula vários comentários e várias ideias e assim começamos a estruturar o que viria a ser denominado Movimento das Águas – Memórias.

Figura 3 – O varal





Fonte: elaborada pela autora (2022)

Cada roupa que era estendida trazia uma reflexão, eram penduradas ideias e análises acerca da mulher em nossa sociedade. O fato que me chamou a atenção foi que a maioria dos que participaram dessa atividade eram mulheres, pude perceber que alguns meninos ainda se sentiam acuados e alheios ao que se desenrolava durante a aula. É notório que o processo de transformação do objeto em sujeito perpassa por muitas etapas e cada sujeito tem seu tempo de amadurecimento.

Foram necessárias duas aulas para que todos pudessem expor seu ponto de vista. A partir daí, fiz uma provocação para os/as alunos/as: será que a discussão que estávamos desenvolvendo dentro da sala de aula poderia impactar na sociedade porangatuense? Como poderíamos fazer isso? Minha ideia era que todos pudessem contribuir para a construção desse momento. A partir dessa pergunta, surgiu a ideia de levarmos os varais para as ruas, outro grupo sugeriu que declamásemos uma poesia, outro construiu mãos de gesso para simbolizar a luta das mulheres, outros, cartazes.

Sempre acreditei na educação que rompe os muros da escola, que reverbera na sociedade em que está inserida. Assim, quando fui procurada pelo Coletivo de Mulheres Liberdade de Ser — um grupo de mulheres que tem como objetivo divulgar as ideias feministas — para organizarmos uma série de eventos para divulgar o Agosto Lilás, compreendi que as águas corriam para o mesmo mar. Durante nosso encontro, expus o que estava acontecendo na escola e o Coletivo tornou-se parceiro nessa intervenção, acrescentando e integrando o projeto.

A ideia era que montássemos os varais na porta do Banco do Brasil, local mais movimentado da cidade. No percurso dessas águas, outras gotas se juntaram a nós: o Banco do Brasil e a Paróquia da cidade. Para mim, a educação sempre foi isso: uma ferramenta de mudança na sociedade, uma forma de expandir os horizontes e respingar em todos que por ali passassem um pouco de reflexão. Para Freire (2014, p. 82), “não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais”. A proposta era levar para a sociedade uma reflexão acerca das violências contra as mulheres, agregando escola e comunidade.

O processo de criação que teve início com as narrativas das mulheres lavadeiras transbordou e inundou outras áreas. Várias ideias foram surgindo durante o processo e os alunos demonstravam interesse e contribuíram para enriquecer o trabalho que não tinha como finalidade um produto pronto e acabado. Pelo contrário, a ideia era desencadear a reflexão nos passantes, intervir no fluxo monótono da cidade, causar estranhamento. Não pretendíamos e sabíamos que não seria um evento para um grande público, mas compreendíamos e tínhamos total certeza do impacto. Um momento coletivo entre todos do projeto que atingia quem passava, anônimos banhando-se naquele rio, tornando-se também um movimento dessas águas que não seriam as mesmas.

Figura 4 – Processos de criação





Fonte: elaborada pela autora (2022)

A ideia desse processo era provocar as memórias de quem passava, as histórias de mulheres silenciadas pela violência. Para André (2016), são as história-memórias que vão acumulando conhecimentos táticos ao serem reavivadas no coletivo; histórias-memórias que estabelecem um discreto processo de aprendizagem entre seus ouvintes. O que ensinam? Táticas de sobrevivência. Essas táticas de sobrevivência que foram tão utilizadas pelas mulheres lavadeiras, que são utilizadas diariamente por todas as mulheres que precisam resistir a uma sociedade sexista, a força da luta. Desaguamos... transbordamos (falo no plural porque foi um trabalho coletivo).

Peças montadas ao vento, adolescentes na escadaria, um carro de som estacionado, um violão tocado, um microfone segurado, um padre engajado, um coletivo estruturado, um secretário de educação desorientado. Mulheres, meninas e homens reunidos com o mesmo propósito, refletir sobre a violência contra a mulher.

As alunas e alunos na escadaria, sem microfones e sem grandes aparatos, confundidos com as pessoas da cidade. O local é a frente de um banco e seu significado foi transformado a partir do momento em que as meninas tomaram conta das escadas, que os varais foram estendidos e os cartazes colados. Os sujeitos passantes, em um dia comum, em um momento de

correria, se depararam com a arte, não aquelas presas aos museus, mas a arte autoral, jovem e fresca que ainda acredita no poder de transformar.

### **Considerações finais**

O presente texto apresentou dois contextos escolares em que processos de criação disparados em aulas de Arte oportunizaram experiências de protagonismo e autoria coletiva por meio da proposição de ações artísticas que evidenciam a potência do corpo, das trocas de conhecimento e da partilha de sensibilidades mediadas em sala de aula.

Agir artisticamente por meio de uma educação estética que envolva a criação e compartilhamento de experiências sensíveis pode ser uma possibilidade de criar estratégias para uma educação transformadora. No contexto social, cultural e político em que vivemos, escutar as diferentes vozes dos/as discentes e construir espaços de diálogo por meio da arte certamente é um caminho para que a autonomia seja experimentada e quem sabe conquistada para fora dos muros da escola. Caminhos ainda tímidos, mas que já apontam futuros próximos.

### **Referências**

- ANDRÉ, Carminda Mendes. *Intervenção urbana como tática pedagógica. Encontro com foliões*. Poéticas e estéticas decoloniais. Minas Gerais: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2016.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. e. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 2020a.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: Ed. Martins Fonte, 2017.
- PCN Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

# CORPO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: VOZES QUE ECOAM DAS CENAS

*Dagmar Dnalva da Silva Bezerra  
Alvair Claudina dos Santos Pereira  
Rafael de Jesus Martins Silva*

## **Introdução**

Aprender é um processo de aprender sempre. E quando consideramos os aspectos estéticos, culturais, cognitivos, físicos, históricos e sociais dos aprendizes, criamos um espaço de diálogo entre as diferentes e variadas atividades, circunstâncias e linguagens utilizadas no contexto educacional. Para Rodrigues (2015, p. 4), “é necessário que além de tempos e espaços, também seja ampliado o entendimento da própria função da escola”. Isso compreendido permite ver nos conteúdos escolares as relações com a dinâmica social, com a arte, com a pesquisa e com a vida.

As artes cênicas, como proposta educativa, possibilitam o desenvolvimento das capacidades humanas se considerá-la como movimento pelo qual nos expressamos e nos comunicamos, o que permite aos sujeitos compreender o mundo de maneira diferenciada. De acordo com Rodrigues (2015), na harmonia entre movimento e corpo é possível a integração entre os conhecimentos cognitivos, as habilidades criativas e a percepção de sensações. O corpo em movimento “pode propiciar a construção de experiências estéticas que passam pelo envolvimento do sensível, de sentimentos e opiniões” (RODRIGUES, 2015, p. 12) e a escola se constitui como o espaço legítimo para o ensino e a produção das artes cênicas em níveis artístico, científico e intelectual.

Essa legitimidade da escola no ensino das artes cênicas alcança os debates contemporâneos sobre, por exemplo, as questões de gênero, já que ambas as temáticas, o ensino das artes cênicas e a questão de gênero, têm o corpo como ponto de intersecção nos processos de ensino-aprendizagem. Para Marques (2010), os corpos que se movimentam cenicamente são contemporâneos. E estes são definidos como corpos transitórios, em processo de contínuas trocas com o meio.

O corpo [contemporâneo], retirando informações do mundo e dialogando com o ambiente por meio de suas interfaces [...], poderá transformá-las e por elas ser transformado e, assim, adquirir um novo estatuto de corporalidade (WOSNIAK, 2006 *apud* MARQUES, 2010, p. 117).

Usufruir e/ou participar das artes da cena é constituir-se humano, é expressar pelo corpo o que aprendeu e apreendeu da vida. Essa afirmativa pode ser corroborada pelas contribuições de Vieira (2010), que discute as variadas experiências estéticas do corpo e a reconstrução dos olhares sobre as artes cênicas, ressignificando a expressão no corpo, interagindo com a arte criando sentidos e significados nas suas histórias.

Nessa perspectiva, o ensino das artes da cena nas escolas de educação básica pressuporia a aprendizagem pela vivência, pela observação diária e pelos conhecimentos já construídos. De acordo com Vieira (2010), a observação consciente instiga a criatividade revelando o olhar curioso dos estudantes. Isso sugere uma atenção singular, pois provoca novas práticas do olhar sobre a arte, buscando identificar “aspectos e nuances da obra que antes passariam despercebidos, além de questionar, problematizar, criticar, e contextualizar o que viam” (VIEIRA, 2010, p. 12). Nesse sentido, este capítulo propõe-se a dialogar sobre o corpo cênico, a linguagem do corpo e as relações entre eles, tendo a arte como lugar de encontro na escola e com a escola.

## **O corpo na escola**

O corpo é um organismo mutante assim como a vida que se transforma continuamente. A sociedade também é um organismo vivo, que diariamente se adapta às transformações e que se organiza por meio dos corpos, que revelam significados, que comunicam e que nos diferentes espaços sociais, como a escola, a igreja e a família, são vigiados e controlados.

O corpo é entendido e organizado numa estrutura cultural, na qual está inserido. Nesse contexto, pensamos o corpo na visão merleau-pontyana, que o compreende como “eminentemente um espaço expressivo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 202), um elemento de saber e de acesso ao mundo. Para o autor, corpo e mente não ocupam lugares hierarquizados nem separados entre si, mas funcionam juntos como um modo de ter e ser o mundo. E sendo o corpo um elemento significativo das artes cênicas, é necessário conhecer os seus limites e possibilidades para que ele signifique e expresse singularidades, identidades e culturas.

O processo de conhecimento do corpo para expressão de maneira consciente é o que diferencia o corpo biológico do corpo em representação. Para o criador do *Teatro do Oprimido*, Augusto Boal (2000), as artes cênicas e a vida possuem muito em comum. Para ele,

A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial. Sobre o palco, atores fazem exatamente aquilo que fazemos na vida cotidiana, a toda hora e em todo lugar. Os atores falam, andam, exprimem ideias e revelam paixões, exatamente como todos nós em nossas vidas no corriqueiro dia a dia. A única diferença entre nós e eles consiste em que os atores são conscientes de estarem usando essa linguagem, tornando-se, com isso, mais aptos a utilizá-la (BOAL, 2000, p. 9).

Esse autor apresenta a consciência como uma diferença entre as artes cênicas e a vida. À linguagem teatral interessa não só expressar emoções, mas saber seu porquê, sua natureza, suas causas e como ela se dá no corpo. Sendo assim, as artes cênicas, longe de ser um fingimento, é um contorno criado e tecnicamente mensurável e controlado da própria vida.

Boal (2000, p. 11) também defende o teatro como uma forma de conhecimento e um “meio de transformação da sociedade”, ajudando a construir o futuro. Nesse ponto, artes cênicas e educação se encontram, compreendendo que a educação, entre várias de suas finalidades, tem como objetivo a formação de subjetividades aptas e dispostas a mudarem realidades. As artes das cenas na escola proporcionam aos estudantes conhecimentos em relação aos próprios corpos para que estes atuem sobre a vida.

Para Boal (2009), a classe hegemônica controla nossos corpos, movimentos, expressões e sensibilidade e no contexto escolar não é diferente. Frequentar a escola implica em aceitação das condições e cumprimento das regras definidas para os corpos, numa tentativa de controlar a sensibilidade das/os estudantes. De outra forma, o espaço privilegiado para instauração do processo de formação humana, a escola, é, na maioria das vezes, o espaço de represamento dos corpos. Salas com carteiras enfileiradas, janelas fechadas e uma proposta de ensino que pressupõe um corpo estático, sentado e cabisbaixo, supondo aprendizagem na docilidade, tornando-se modelos que negam as experimentações somáticas.

Bernard Charlot (2013) denuncia o quanto a escola repele as artes do corpo como a dança e o teatro, que prescindem da lógica de um espaço opressor de corpos. O autor compreende o não lugar das artes do corpo na escola como

fruto da cultura ocidental clássica, na perspectiva da compreensão platônica do corpo como túmulo da alma, encerrando um dualismo reforçado pela condenação religiosa do corpo e ressignificada na ciência cartesiana:

Dualismo e ódio ao corpo fundamentam a 'pedagogia tradicional', desenvolvida pela Contrarreforma católica nos séculos XVI e XVII e sistematizada pelos jesuítas. Essa pedagogia considera a alma da criança como corrupta por natureza. Prova disso é o comportamento da criança, sempre agitada, sem controle do seu corpo e prestes a fazer alguma bobagem. Aliás, como a criança poderia ser outra, uma vez que ela nasce do ato sexual, de que sempre se deve desconfiar? [...] Essa é a educação: um combate contra a natureza, para tirar a alma da criança fora da corrupção (CHARLOT, 2013, p. 190, grifo do autor).

Sendo assim, o desejo e o corpo são inimigos da pedagogia tradicional, forjando uma educação baseada em regras e normas para o represamento deste corpo, gerando desconfiança em relação às artes corporais.

Especificamente em se tratando de teatro, o palco e a representação são excluídos da escola, restando apenas o texto. A escola alija e repele as artes cênicas do seu cotidiano. Segundo Charlot (2013), a escola é um espaço tradicional no qual o letramento e a regra fazem parte das suas principais atividades. A disciplina é o foco da escola e para a família, a esperança dela disciplinar e controlar seus filhos segundo os desejos sociais. Nessa lógica, seria difícil pensar formas de as/os estudantes se conhecerem e se emanciparem por meio do corpo, se compreenderem como presença física em seus meios culturais, nos quais vigoram um *modus operandi* eurocêntrico.

Em Strazzacappa (2001), vemos que toda educação é educação do corpo. Na falta de atividades educativas que incluam o corpo, observa-se o desenvolvimento de uma educação que anula o protagonismo corpóreo, deixando-o em um estado de não movimento, numa perspectiva de educação que vigia e reprime. Para essa autora, nas situações de movimento e não movimento, o corpo está acontecendo.

O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. No entanto, há um preconceito contra o movimento. [...] 'é mais chic, educado, correto, civilizado e intelectual permanecer rígido. Os adultos, em sua maioria, não se movimentam e reprimem a soltura das crianças'. Isso começa em casa e se prolonga na escola. [...] conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. [...] A noção de disciplina na escola sempre foi entendida como 'não-movimento'. As crianças

educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam. [...] Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69, grifos da autora).

O corpo humano precisa ser visto e compreendido em suas várias dimensões. Em meio a motricidade, cognição, afetividade e sociabilidade, não se pode dissociar ou desconsiderar a sensibilidade. Em uma abordagem cênica meramente textual, ensinamos nossas percepções, sentidos e emoções fora das experiências corporais, o que implica em perda da perspectiva da educação integral, omnilateral (FRIGOTTO, 2009).

Os docentes encontram dificuldades em trabalhar os conteúdos de Arte nos quais o corpo é o protagonista, porque, por vezes, na escola não há um espaço adequado para as atividades físicas. Entende-se aqui que, para que uma aula de corpo ocorra, é necessário retirar as cadeiras do centro da sala de aula, isto é, modificar a configuração base do ambiente, o que representa mexer em uma estrutura que preza pelo silêncio, pelo enfileiramento de cadeiras e mesas. O simples ato de mexer as carteiras, abrir espaço na sala causa incômodos internos e externos à aula, com barulhos de carteiras, vozes, energia dos estudantes, que chegam nas salas vizinhas e/ou na coordenação. E se incomoda, é reprimido. O que leva ao questionamento: como desenvolver a impostação da voz, comunicar-se em cena, acompanhar a movimentação do corpo com música, receber a manifestação da plateia, se o ambiente (sala de aula) grita e exige o controle do corpo?

No estudo sobre cena e corpo escolarizado, Souza (2019, p. 45) alerta que,

É preciso reafirmar a nossa condição corporal de existência, pois, nosso corpo possui um modo próprio e particular de se fazer corpo, de se fazer humano. Com isso, pretende-se afirmar que todos nós somos portadores de saberes sensíveis com possibilidades de ampliação de nossos repertórios. Porém, o caminho é longo e demanda o rompimento de paradigmas culturais dominantes. É um desafio e uma necessidade porque nossos sentidos e sensibilidades estão sendo diminuídos e limitados. O mundo das técnicas e do trabalho não admite emoções e sentimentos em seus processos de produção porque há uma técnica racionalizada em operação, não sobrando até então espaços para a sensibilidade. No entanto, observa-se o aparecimento da sensibilidade com maior predominância nos mecanismos de indução ao consumo.

Os corpos dos sujeitos aprendizes não podem ser anulados, silenciados, ignorados e nem controlados. O ambiente escolar necessita estar aberto ao pensamento e às práticas diversas no campo teórico e prático, cognitivo e

corporal. A escola é lugar de se pensar e agir com o corpo sobre o corpo e para o corpo em todas suas dimensões. Os corpos estudantis são criadores de sabedorias sensíveis, a partir da liberdade corporal, bem como são responsáveis pela enunciação das particularidades de si, podendo se ver em si e no outro, o que favorece a consolidação de uma alta autoestima, entre outras questões.

O corpo, a expressão física e a sensibilidade são controlados pela escola e outras instituições sociais, o que aponta para a educação de um corpo passivo. Essa passividade não demonstra risco para as instâncias de controle, portanto, os nossos corpos estão submetidos a vigilâncias constantes podendo ser punidos caso alguém saia do script ou desobedeça às normas estabelecidas. O sistema do qual a escola faz parte é organizado por pessoas para as quais os corpos aprendizes devem ser mantidos sob controle. É necessário alterar essa realidade do corpo cênico na escola de educação básica.

A contraposição a esse corpo passivo pode ser encontrada no conceito de “consciência corporal”, de Klauss Vianna<sup>2</sup> (MILLER; NEVES, 2013), que enfatiza a compreensão de que, na arte, vivenciamos e reconhecemos que o corpo está incluído nos processos da memória, de que os movimentos acionam e são acionados pelos sentidos, de que a consciência não está separada, mas presente no movimento corporal. Ao mesmo tempo, sublinha-se a intenção de ampliar a percepção dos mecanismos corporais envolvidos no movimento, através da atenção e da observação presentes no mo(vi)mento. O que se denomina de escuta do corpo.

Ao propor a escuta do corpo, Klauss Vianna (*apud* MILLER; NEVES, 2013) apresenta a educação somática, que pode ser compreendida a partir dos termos: *awareness* e *consciousness*. O primeiro fala do estado de prontidão do corpo para a ação, com os acionamentos da atenção e da presença; e o segundo é o saber da *awareness*, é a capacidade humana de refletir sobre si mesmo, de se perceber sendo.

Para Miller e Neves (2013), o corpo do qual se fala é *o soma*, com toda a sua amplitude de abrangências e “contaminações”. Falamos do eu corporal, o sujeito em estado de atenção a si, ao meio e ao outro num jogo de relações que abrem constantemente para novas percepções. Por isso se trabalha o corpo presente, que é habitado em presenças que emergem de redes de relações. Acolhendo tudo o que ocorre a este corpo, afetando-o e transformando-o. O

corpo não é, mas está em constante transformação no momento presente, em uma relação de contaminação com o ambiente. É uma habilidade inerente à vida.

Nesse contexto, aquelas autoras entendem que a educação somática e a completude do corpo são um tema de estudos no campo das artes da cena, que é passível de equívocos ou interpretações superficiais. Como exemplo, um artista que tem ou não tem presença com definições pautadas em juízo de valores. Para elas, a proposta de estudos de um corpo presente emerge por diversas estratégias e procedimentos diferenciados trabalhados em aula, cuja premissa é a escuta do corpo em relação. É um processo que se baseia na percepção como mola propulsora do estudo do movimento em estado de atenção e prontidão para estabelecer relações sensíveis, com enfoque somático, de diálogos consigo, com o espaço e com o outro e toda a inevitável “contaminação” em rede (MILLER; NEVES, 2013).

O trabalho do corpo em sua singularidade e consciente de sua ação no mundo, o abandono da hierarquia do/a professor/a que sabe e do/a estudante que não sabe são fundamentos de uma prática de ensino e pesquisa que gera subjetividade e autonomia. Ao mesmo tempo, a compreensão de que o corpo está em constante processo de “contaminação” e transformação permite uma atitude de pesquisa em movimento (MILLER; NEVES, 2013).

### **Linguagem e corpo na escola**

Ao analisar os conceitos que são apreendidos ao longo da vida escolar, ao final da educação básica, deparamo-nos com o aprofundamento e a distinção entre língua, linguagem e fala, que colaboram com a reflexão sobre o conceito de linguagem, que entre aqueles é o mais amplo, porque:

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (SAUSSURE, 2006, p. 17).

A referência do linguista Saussure (2006) nos permite refletir sobre a linguagem e sua multiplicidade no campo das Artes, que também é múltiplo. E na citação anterior, definidora do conceito de linguagem, vale a pena explorar o termo “heteróclita” que, resumidamente, é o que foge às regras gramaticais, já que a linguagem se dá muito além da fala e da língua.

No que se refere à linguagem artística, a arte se manifesta entre nós por meio de variados veículos que, inclusive no ambiente escolar, costumamos conceituar como linguagens. E isso se deve à multiplicidade que o conceito de linguagem carrega em si mesmo, pois costuma-se compreender a língua como algo individual de cada povo e a linguagem como algo múltiplo, que pode aproximar os indivíduos em suas especificidades.

A linguagem múltipla, plural, viva, que (se) transforma (com) o ser humano, é um dos construtos mais caros à humanidade. Por meio da linguagem, [...] o homem pensa, conhece, se apropria, interfere no mundo, o organiza e o rerepresenta em símbolos que são a base dessa produção humana. Desse modo, quanto mais ele compreende a linguagem fazendo sentido, como trabalho simbólico, mais torna-se capaz de conhecer a si mesmo, como ser imerso em uma cultura e no mundo em que vive (SEDU, 2018, p. 48).

A arte em muitas situações comunica sem palavras. Se assim não o fosse, não haveria emoção no som orquestrado da música por si só; não haveria o embevecimento ao apreciarmos a dança, seja ela popular ou clássica; não nos levariam às lágrimas ou ao riso muitas produções em artes visuais, sejam quadros, esculturas, grafites etc. O interessante é que essa comunicação acontece de forma diversificada. Cada um sente de uma forma e mesmo que tais apreciações artísticas aconteçam em grupo, para cada um do grupo há uma manifestação e apreciação de uma forma única.

Isso pode ser ilustrado, por exemplo, com a música *Asa Branca*, composta por Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira (UFRPE, 2022). Se ela for tocada em um dos muitos salões de baile frequentados por nordestinos, ao toque dos primeiros acordes, é hora certamente de buscar um par para dançar; se executada numa casa de nordestinos, ela diz ao seu interlocutor da comunhão de um percurso vivenciado por muitos e entre estes, alguns celebrarão as conquistas, outros lamentarão por aqueles que moram nos viadutos ou pelos que partiram. A linguagem da arte tem essa diversidade.

A linguagem artística tem início na escola? Essa é uma pergunta retórica, mas também é uma questão que pode ser prioritária para os artistas e os educadores, já que as artes têm sido “achatadas” no ambiente escolar pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que não tratou a Arte como disciplina e não reconheceu as especificidades das diferentes linguagens que a compõem, exigindo que as/os docentes pratiquem a polivalência em sala de aula, ministrando os diferentes conteúdos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro apagando as distinções e especificidades de cada uma

dessas linguagens da Arte ou, ainda, pela falta de professores específicos de cada uma delas.

Uma possibilidade de sucesso no trabalho com as artes é não perder o foco da sua dialogicidade e sincretismo. Cada linguagem artística vai além do que poderíamos nomear como contemplação. Isso ultrapassa o que é definido como belo ou não. Em termos de linguagem, para que a comunicação se estabeleça, é necessário observar os sentidos e significados que o/a autor/a da mensagem objetiva, indo além da impessoalidade e buscando encontrar os fundamentos, nos quais as coisas encontram sentido. É aí que acontece a estruturação e os sentimentos e emoções são suscitados. É necessário compreender a verdade da obra de arte produzida, mesmo que essa compreensão aconteça de forma diferente a do artista que a criou (PONTES-RIBEIRO, 2020).

A arte dialoga com seus interlocutores rompendo as barreiras da língua para a efetivação da linguagem. É necessário deixar-se envolver para a comunicação acontecer, uma vez que ela se dá de forma individualizada a cada participante ou espectador, mesmo que haja uma só obra — visual, corporal, musical, teatral —, a arte “fala” e aprimora os conhecimentos daqueles que se dispõem a “fruí-la”.

Considerando todos os elementos constituintes das Artes, Pereira (2011, p. 115) trata ainda da atividade criadora do artista, afirmando que esta “implica em algumas condições e, dentre elas, destaca-se uma que pode ser considerada básica: o domínio de uma linguagem, de uma técnica, de um conteúdo é condição de possibilidade para a criação”, ou seja, é necessário uma formação, pois ninguém cria do nada ou sem conhecer as condições de produção de qualquer uma das manifestações artísticas que conhecemos. Para o autor, “a competência da compreensão advém da experiência e pode ser aqui entendida como discernimento” (Idem, p. 116).

Na discussão dos efeitos de sentido, Pereira (2011, p. 118) considera que os objetos ou acontecimentos são “fontes inesgotáveis de possibilidades”, mas também que “o mundo cultural e artístico é constituído com formas de racionalidade próprias que implicam formas de rigor específicas”. A criação não dispensa o conhecimento das exigências que o campo requer para que a arte se torne “visível”.

**Arte: lugar de encontro**

No desvelamento da arte, a partir das interações entre corpo, linguagem e escola, impõe-se refletir sobre as relações possíveis ou estabelecidas entre elas. Pereira (2011) discute o significado e o sentido de se trabalhar com as artes em relação ao campo educacional. O autor apresenta a ideia de que a arte não apresenta uma definição única, uma vez que as expressões humanas são variadas, a partir de diferentes referenciais. Em consonância a isto, não há que se considerar a arte na perspectiva subjetiva da beleza, especialmente porque o conceito de “belo, ao longo da história do pensamento, foi deslocado dos cânones que, pretensiosos e reducionistas, buscaram fixar seu significado” (PEREIRA, 2011, p. 112) e que já não é suficiente para a compreensão das produções artísticas. O autor ainda discute a questão de se pensar a arte como algo útil. Ela é produção humana, que não surge para uma utilização prática, mas por necessidade do criador e de seu público, uma vez que a ideia de utilidade sofre alterações e recomposições ao longo da história.

Compreender as artes não se trata de aspectos quanto a sua beleza e/ou utilidade, a arte não tem utilidade prática, não é artesanato. Pereira (2011, p. 113, parafraseando Oscar Wilde) afirma que “revelar a arte e ocultar o artista é a finalidade da arte”. Ou seja, a arte não é classificável no nível das coisas belas e consumíveis. A arte, por não *servir para nada*, é singular pois passa a existir e ter sentido na perspectiva do artista, do crítico ou, ainda, do espectador; sua função é a de “produzir efeitos de sentido no criador, no crítico e no público” (PEREIRA, 2011, p. 113).

O autor toma o conceito de experiência na busca por se compreender como os efeitos de sentido se efetivam no criador, público e crítico, definindo-a como alguma situação, relação com um objeto, um acontecimento ou processo “naquilo que se tem em termos de potencial artístico, ou seja, naquilo que o configura como um acontecimento estético” (PEREIRA, 2011, p. 113). A partir da experiência é possível se chegar a uma atitude estética, que se configura por *uma atitude desinteressada*.

Pereira (2011) nos encaminha para a compreensão da formação de um olhar observador da arte, ou seja, do público (do/a estudante consumidor e produtor). A formação deste, como *sujeito fruidor*,

Passa pela ampliação de sua capacidade perceptiva, no sentido de mostrar as armadilhas da interpretação categórica e judicativa do gosto maniqueísta [...] e instigar o exercício da compreensão como uma tomada de atenção sobre os efeitos que a experiência pode produzir (PEREIRA, 2011, p. 119).

Essa formação é mais do que saber classificar o objeto ou o acontecimento artístico dentro de uma categoria proposta pelos analistas das artes. “Trata-se de aprender uma outra forma de racionalidade, a razão estética” (PEREIRA, 2011, p. 122). E a escola é o primeiro espaço para a formação dessa razão.

Em se tratando de aprendizagem das artes cênicas, a formação é necessária, tem um peso na constituição do campo das artes e perpassa pela profissionalização da arte, que revela a importância do/a professor/a, de acordo com Segnini (2013), do artista formador e da sua formação permanente.

### **Palavras finais**

O percurso trilhado até aqui nos permitiu refletir sobre as relações possíveis entre corpo, linguagem e escola por meio da arte, seus entrelaçamentos e os obstáculos enfrentados pela linguagem corporal em um ambiente tradicionalmente compreendido como silencioso, que vai emudecendo, muitas vezes, os corpos e vai aumentando a responsabilidade das artes cênicas que vivem em constante militância por espaço nas escolas.

Não deveria ser assim, se fosse levado em consideração o desenvolvimento integral dos estudantes objetivado pelas escolas. Nem tampouco dever-se-ia ter resistência ao “barulho” produtivo das linguagens artísticas, uma vez que se pretende desenvolver habilidades nos sujeitos aprendizes. Por que colocar as artes no lugar do entretenimento (finalização de projetos, datas comemorativas) se a arte é fundamental para a vida e contribui para a construção social de sujeitos na perspectiva da integralidade em todas as suas dimensões?

Arte é conhecimento, pois tem caráter criativo e inovador, assim como no conhecimento científico, possibilitando abrir novas perspectivas para que os sujeitos tenham uma melhor compreensão do mundo, por meio de um desenvolvimento perceptivo estético e artístico do meio social a sua volta (ZAMBONI, 2006).

Arte também é intuição, pois o artista pode ter um conhecimento claro de algo sem necessariamente utilizar o raciocínio, por exemplo, ao produzir uma obra de arte de forma espontânea. A criatividade está ligada à intuição, pois segundo Zamboni (2006), dentro de um processo criativo há momentos de intuição, que vão ordenar uma sequência criativa do fazer artístico, buscando

descobrir alguma coisa, em busca de algo novo, enfim, que possa solucionar algum problema, do mesmo modo em que ocorre no conhecimento científico.

A arte tem um caráter pessoal de interpretação, o que se diferencia da ciência, pelo fato de haver diferentes linguagens artísticas em nosso meio que, conseqüentemente, produzem diversas formas de interpretações por parte do interlocutor, interpretações estas subjetivas. Entretanto, arte é saber, influencia e é influenciada pelos acontecimentos sociais. Nesse contexto, incluímos o corpo como produtor de saberes, pensamentos e comunicação, o que consolida a nossa proposta de reflexão, aqui neste capítulo, sobre as relações possíveis entre arte, corpo, linguagem e educação.

## Referências

- BOAL, A. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, A. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: ensino médio*. Portaria n. 1.570, D.O.U. de 21/12/2017. Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 24 out. 2022.
- CHARLOT, B. Qual o lugar para as artes na escola da sociedade contemporânea? *In: Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 183-229.
- FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr., p. 168-194, 2009.
- MARQUES, I. A. Tessituras de um processo. *In: Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010. p. 99-130.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MILLER, J.; NEVES, N. Técnica Klaus Vianna: consciência em movimento. *Revista do Lume - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais*, Unicamp, n. 3, set./2013, p. 1-7.
- PEREIRA, M. V. Contribuições para entender a experiência estética. *Revista Lusófona de Educação*, n. 18, 2011, p. 111-123.
- PONTES-RIBEIRO, D. H. A linguagem das artes. In: CABRAL, H. L. T. B.; PONTES-RIBEIRO, D. H.; LIMA, W. L. F. *Interfaces da linguagem*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2020, p. 28-38. Disponível em: <http://brasilmulticultural.org/wp-content/uploads/2021/06/ebook-Interfaces-da-linguagem-1.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.
- RODRIGUES, R. R. A dança na escola pública de tempo integral: limites e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem de danças midiáticas sob o olhar da pedagogia histórico-crítica. *Anais do VI Edipe - Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino*. Goiânia: Ceped, 10-13/11/2015, p. 1-17. Disponível: <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/viedipe/resumos.htm#gt3>. Acesso em: 1 ago. 2017.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEDU. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo do Espírito Santo - Área de Linguagens: Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física*. Vitória, ES: SEDU, 2018. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br>. Acesso em: 25 out. 2022.

SEGNINI, L. R. P. Formação profissional de artistas: além dos números, experiências vividas. *Revista ComCiência*, Dossiê Formação e Trabalho, n. 148, on-line, mai./2013. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=88&id=1085>. Acesso em: 13 out. 2016.

SOUZA, W. R. de. Corpo escolarizado: o que dizemos e o que fazemos. In: *Educação, Corpo e Sensibilidades: desvelando os sentidos do corpo nos espaços escolares*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, v. 21, n. 53, 2001, p. 69-83. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/>. Acesso em: 22 set. 2022.

UFRPE. Universidade Federal Rural de Pernambuco. *Conheça a história da música 'Asa Branca' de Luiz Gonzaga*. On-line: Novabril FM7, ago./2022. Disponível em: <https://www.ufrpe.br/br/content/novabril-fm-conhe%C3%A7a-hist%C3%B3ria-da-m%C3%BAica-%E2%80%98asa-branca%E2%80%99-de-luiz-gonzaga>. Acesso em: 26 out. 2022.

VIEIRA, A. P. Ampliando a acessibilidade à arte, dança e cultura em escolas públicas mineiras. *Anais do VI Enecult: Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. 25-27/5/2010. Facho-UFBA, Salvador, BA. 2010, p. 1-15.

WOSNIAK, C. *Dança, cine-dança, vídeo-dança, ciber-dança: dança, tecnologia e comunicação*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2006.

ZAMBONI, S. Arte e ciência. In: *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

---

<sup>2</sup> Klaus Vianna [1928-1992]: bailarino e coreógrafo brasileiro, que influenciou a história da dança e do teatro no país (MILLER; NEVES, 2013).

# **BORBOLETAS NO ESTÔMAGO: CONSTRUÇÕES ARTÍSTICO-METODOLÓGICAS DE UMA PESQUISA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

*Edilene Batista Gonçalves de Assis  
Alexandre José Guimarães*

Este capítulo aborda um recorte de pesquisa realizado no Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), no Instituto Federal de Goiás (IFG). Nesse sentido, o texto será escrito em primeira pessoa do singular, sendo esta conjugação verbal a voz da pesquisadora Edilene Batista Gonçalves de Assis, orientada pelo Prof. Alexandre José Guimarães. A pesquisa desenvolveu uma reflexão sobre o processo criativo, artístico e coletivo vivenciado no Colégio Estadual João Carneiro dos Santos, em Senador Canedo-GO, com a turma do terceiro ano C da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que teve duração de nove encontros, no ano de 2022. A questão norteadora da investigação foi: como relacionar a diversidade de experiências artístico-culturais do cotidiano nas aulas de artes visuais do ensino médio, na Educação de Jovens e Adultos, ao considerar as narrativas de vida e de trabalho dos estudantes, por meio de vivências artísticas voltadas ao conhecimento e à representação de si?

As experiências aconteceram durante nove “encontros/aulas”, nomenclatura adotada na realidade desse campo de pesquisa, pois o componente Arte tem apenas uma aula de quarenta minutos por semana. Para isso, contei com o envolvimento da comunidade escolar na viabilização de tais “encontros”. Quanto ao termo “aula”, ele foi utilizado para evidenciar que a ação aconteceria no horário de nossas aulas de artes visuais. Para cada encontro/aula, foi feito um Roteiro de Aula, um Planejamento Aberto e um Registro do Processo de Criação Artística.

Este recorte aborda, sobretudo, as construções metodológicas no âmbito de uma pesquisa artística, resultando, dessa forma, no registro de um processo artístico, ricamente ilustrado por fotografias<sup>3</sup>. Para ler este texto, recomenda-se acessar o registro do processo artístico, no endereço eletrônico anteriormente disponível.

**Borboletas no estômago: construções artístico-metodológicas**

Este texto é pautado em uma investigação de cunho qualitativo e estabelece relações com a Pesquisa Educacional Baseada em Artes (Peba), bem como com a A/r/tografia.

A Peba, de acordo com Dias e Irwin (2013), é uma forma de investigação que utiliza as Artes como meio para investigar e compreender as atividades humanas, especialmente no contexto educacional. Ela tem como objetivo ampliar a compreensão das práticas educativas e políticas educacionais por meio da reflexão e análise de experiências e vivências em contextos educacionais, utilizando a arte como linguagem expressiva e de reflexão.

Já a A/r/tografia enfatiza a importância da prática artística e da experiência pessoal do artista/pesquisador/professor na pesquisa e reconhece que esses aspectos podem ser integrados em um processo dinâmico e em constante evolução. Trata-se de

[...] uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridização. A/R/T é uma metáfora para: *Artist* (artista), *Researcher* (pesquisador), *Teacher* (professor) e *graph* (grafia: escrita/ representação). Na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem. (DIAS; IRWIN, 2013, p. 25).

A A/r/tografia é uma abordagem de pesquisa que integra a arte, a pesquisa e a educação, uma pesquisa viva porque envolve a prática contínua do artista/pesquisador/professor na investigação (DIAS; IRWIN, 2013). Em outras palavras, a A/r/tografia não é um método de pesquisa que se limita a coletar dados e analisá-los posteriormente, mas uma abordagem que se desenvolve e se transforma à medida que o artista/pesquisador/professor se envolve em sua própria prática.

O primeiro critério da pesquisa que a aproxima da investigação A/r/tográfica é um ponto fundamental da A/r/tografia, a integração entre os papéis de artista, pesquisadora e professora. Sou docente e meu campo de pesquisa foi minha sala de aula, onde desenhei meus planos de aula, produzi comunicação visual no protótipo de celular, construí artefatos artísticos com meus alunos. Ou seja, atuei como artista dentro da investigação, registrei e analisei as produções de dados, observando todo o processo como pesquisadora.

Durante a investigação, outros critérios foram se destacando, dentre eles, os atravessamentos, que mexeram com minha identidade de professora, levando-me a refletir sobre minha postura pedagógica. A atmosfera artística

em que me encontrava também foi um fator que me afetou e me fez pensar de forma mais profunda sobre como eu, cognitivamente, utilizo a arte para atribuir significados aos conhecimentos que adquiro. A cada nova descoberta, mais perguntas surgiam em minha mente, levando-me a desenvolver uma postura investigativa e questionadora que me transformou em uma pesquisadora mais crítica e reflexiva.

Dias e Irwin (2013, p. 29), no trecho a seguir, nos convida a refletir sobre o papel do a/r/tógrafo:

[...] preferem pensar sobre as práticas de artistas e educadores como ocasiões para a produção de conhecimento. O processo de investigação torna-se tão importante, às vezes até mais importante, quanto a representação dos resultados alcançados. Artistas se envolvem em investigações artísticas que os auxiliam a explorar questões, temas ou ideias que inspiram suas curiosidades e sensibilidades estéticas. Já Educadores se envolvem em investigações educacionais que os ajudam a estudar assuntos, tópicos e conceitos que influem nas suas aprendizagens, assim como nas maneiras de aprender a aprender. Estes processos formam a base da Pesquisa Viva.

Entre outros aspectos, destaco também quanto o percurso criativo artístico e coletivo foi enriquecedor. Estar vivendo o processo junto aos participantes da pesquisa me deu a oportunidade de me analisar. Toda vez que relembro os encontros/aulas aprendo algo novo. É importante ressaltar que a pesquisa não acabou e continua viva.

Adquiro uma postura pedagógica flexível que me permitiu experimentar e propor experiências estéticas a meus alunos sem me sentir presa a nenhuma metodologia. Essa mudança de postura me possibilitou incluir não apenas o deleite do ver e do analisar (BARBOSA, 2010), mas também do sentir, sensibilizar, experienciar e de fazer parte integralmente da criação no processo de aprendizagem.

Antes de iniciar minha pesquisa, acreditava que a chave para um ensino eficaz em arte seria fornecer a maior quantidade de informação possível, a partir de textos e imagens. No entanto, após vivenciar o processo criativo artístico e coletivo com meus alunos da EJA, percebi que o ambiente propício à narrativa é fundamental para promover a criatividade, a expressão e a conexão emocional entre os alunos e o processo de aprendizagem.

Essa troca de experiências proporciona um ambiente rico em possibilidades, no qual as narrativas individuais se conectam e se transformam em uma narrativa coletiva, gerada em trabalhos artísticos que representam não apenas a técnica, mas também as emoções e vivências. Ao invés de

simplesmente fornecer um aglomerado de informações, é mais importante criar um espaço de colaboração e cocriação, onde os alunos possam trocar ideias e inspirar uns aos outros.

### **Borboleta como potencial metafórico para uma construção metodológica**

Com a metáfora da borboleta, viajo nas lembranças da minha infância, quando me encantava com esse tipo de inseto livre pelo jardim da minha casa. Não me lembro de olhar as rosas, nem quais flores havia no quintal da minha mãe, mas me recordo das lindas borboletas. Brincava com as lagartas, nunca tive medo.

Conforme redigi no memorial para o processo seletivo do mestrado: “Eu estava me enrolando num emaranhado de teias, fios e pontos que me conduziram para um processo de metamorfose GrAndiOso, pois eu não sabia mais quem eu era. Após o meu renascimento, descobri que eu era uma borboleta sem asas. Acredito que não existem coincidências, mas sim processos sensíveis que nos conduzem à criatividade.

Na minha pesquisa, as borboletas são utilizadas como metáfora por diversos motivos, inclusive por sua variedade de cores, formas e tamanhos. Essas características estão relacionadas com a diversidade do público da EJA, assim como a metamorfose completa, que representa uma ideia de transformação estimulante, pois, ao longo da experiência educacional, há uma mudança visível na atitude e no comportamento dos sujeitos, em nenhum estágio os sujeitos são passivos. Portanto, é necessário que haja ações que se renovem constantemente, num ato de existir e se reinventar.

As borboletas são insetos fascinantes que passam por um processo conhecido como metamorfose completa. Durante cada estágio, experimentam mudanças em sua forma, estrutura e comportamento. Biologicamente, elas passam por quatro fases:

O ciclo de evolução biológica de uma borboleta passa por quatro estágios, e em cada estágio a forma, o habitat e o comportamento podem variar tanto que poderíamos dizer que se tratam de quatro indivíduos distintos, se não soubéssemos que se trata de um único. Do ovo nasce a lagarta, da lagarta forma-se a crisálida, e da crisálida surge então a borboleta. Ovo, lagarta, crisálida e borboleta. (RECKEL, 2021, p. 17).

Como explicado na citação anterior, as borboletas nascem de ovos como todos os outros insetos, mas, por sofrerem uma metamorfose completa, têm

condições de conviverem no mesmo habitat, nas diferentes fases. Esse entendimento me possibilitou usar a referida metáfora em sala de aula, haja vista que, mesmo tendo uma diversidade de alunos, com personalidades distintas e graus de aprendizagem variados, ainda assim, nessa heterogeneidade, se forma um panapanã<sup>4</sup>.

Um fato curioso é que esses insetos são agentes de controle biológico e polinizadores, o que nos remete a sua importância para o meio onde vivem. Assim como as borboletas, que são fundamentais para o ecossistema, cada aluno também pode ser um agente transformador na sociedade em que vive, com suas próprias experiências e perspectivas.

Entre metáforas e caminhos de pesquisa, divido esse percurso em seis fases estruturantes, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 1 – Fases estruturantes da pesquisa.

METAMORFOSE	PARA AS BORBOLETAS	PARA A INVESTIGAÇÃO	PARA O PROCESSO CRIATIVO DOS ESTUDANTES	PARA MIM
<b>Ovos temáticos</b>	O ovo é a primeira fase da borboleta. Os ovos devem ser colocados em local <b>fértil</b> , mas de forma <b>camuflada</b> .	Busca pelo recorte do tema, do objeto de pesquisa. A inspiração e o recomeço são sempre necessários.	Momentos de reflexão em que foram desenvolvidas análises para tomadas de decisões. Quando necessário, recomeçávamos ou seguíamos gestando os ovos postos.	Deixar-se fecundar, ou gestar ideias postas.
<b>Lagarta essência</b>	A lagarta é o resultado dos ovos fertilizados e precisa se <b>alimentar</b> o máximo possível para garantir <b>energia</b> suficiente para o <b>isolamento do casulo</b> .	Leituras do referencial.	Contextualização, informação e alimentação a partir de referências visuais, audiovisuais e textuais.	Aulas remotas <sup>5</sup> pelo Google Meet. <sup>6</sup>

METAMORFOSE	PARA AS BORBOLETAS	PARA A INVESTIGAÇÃO	PARA O PROCESSO CRIATIVO DOS ESTUDANTES	PARA MIM
<b>Casulo das experimentações</b>	O casulo é a parte essencial da metamorfose. A lagarta produz fios de seda e tece seu casulo, dando <b>voltas</b> que parecem com o símbolo do <b>infinito</b> , durante um a três dias, sem parar.	Elaboração fio a fio, ponto a ponto, dos roteiros (planejamentos de aula) dos encontros/aulas.	Experimentações, por meio da construção manual das formas do casulo coletivo e das variadas formas dos casulos pessoais.	Momentos de reflexão profunda e autodescoberta, onde pude me reconectar com minhas paixões do borboletear.
<b>Crisálida narrativa</b>	A crisálida é o estágio de <b>transformação</b> da lagarta em borboleta, período em que ela fica <b>dentro do casulo</b> , de uma a três semanas, em média.	Escrita, apresentação da pesquisa em seminários, durante as disciplinas, participação em eventos, dentre outras atividades acadêmicas.	Construção de narrativas pessoais por meio de provocações da professora.	A luz foi surgindo entre as frestas no processo de busca por uma identidade como escritora e pesquisadora.
<b>Imago autônomo</b>	A imago é o nome dado à borboleta <b>adulta</b> .	Análise do processo, sistematização e escrita.	Reflexão de suas produções: narrativas sobre o processo vivido, posicionamentos sobre as experiências, sugestões, elaborações sobre o formato de apresentação final do trabalho-exposição.	Será que algum dia vou me tornar uma borboleta adulta?
<b>VoEJA</b> <b>r visualidades</b>	O voEJA é, para a borboleta, pequenos voos de forma <b>experimental</b> : começar a voar, bater asas.	Produção artística pessoal, durante a pesquisa: desenhos, mapas mentais e fotografias. Reflexão sobre a produção.	<b>Autonomia</b> para voar.	VoEJA pra mim significa não desistir nunca.

Fonte: elaborado pela autora (2023)

## Ovos Temáticos

Para as borboletas (célula 7, Quadro 1), em sua metamorfose, o ovo é o começo e o recomeço, e deve ser colocado em local fértil, mas de forma camuflada. “Todas as borboletas iniciam seu ciclo de vida como um pequeno ovo. As fêmeas colocam os ovos nas plantas (às vezes no chão, perto das plantas) [...]. Os ovos podem ser colocados um por um, ou em grupos grandes.” (RAIMUNDO; FREITAS, 2013, p. 26).

Na pesquisa (célula 8, Quadro 1), uso a metáfora do ovo como símbolo de começo e renovação. Ele simboliza a busca pelo tema e objeto de pesquisa, ponto inicial desta investigação, porém, no decorrer dos encontro/aulas, foi usado como inspiração e recomeço. Questionar sobre a fertilidade foi necessário durante a escolha do tema, do objeto de pesquisa, para perceber, ouvir e sentir as situações mediando todo o processo. Conforme Ferracini (2013, p. 39):

Essas metáforas podem ser imagens, ideias, ações, comandos verbais, substantivos metafóricos que auxiliam o atuator em um trabalho prático específico ou a adentrar em algum estado específico. Algumas metáforas de trabalho são bastante comuns e muito utilizadas em sala de preparação ou de ensaios como, por exemplo: deixar-se impregnar pelo corpo; deixar o corpo falar; ouvir o espaço; ampliar a percepção; ampliar a escuta; escutar e ouvir o outro; perceber o outro; perceber o tempo; sentir o ritmo; atingir o público por outro canal; procurar uma comunicação mais profunda; buscar uma vibração interna; buscar uma percepção não consciente e não racional com o público; não pensar ao executar um exercício ou trabalho, entre muitas outras.

Para os alunos (célula 9, Quadro 1), os ovos retrataram os momentos reflexivos em que fizemos análises das experiências para tomadas de decisões. Quando necessário, recomeçávamos ou seguíamos dialogando em busca de soluções fecundas para esses ovos postos. Destaco como exemplo um momento reflexivo adotado durante o processo criativo em sala: a proposta de um aluno se posicionar no centro da sala, sendo enrolado por um barbante pelos demais participantes.

Enquanto um aluno dava voltas no estudante do centro, ele respondia à pergunta: por que voltou a estudar e qual curso ou faculdade pretendia fazer? Quando todos responderam, foi dada a oportunidade para que falassem à vontade. Relataram as dificuldades e os empecilhos do dia a dia, o que os afastaram da escola e dos estudos, mas reforçaram a necessidade de fazer essa ruptura e encontrar meios para sair de dentro do casulo.

Para mim (célula 10, Quadro 1), os ovos temáticos representam o início de cada ciclo vivido, não apenas na investigação, mas também no mestrado. Cada vez que era preciso escolher um tema para escrever ou ao começar uma disciplina, no vazio antes das criações, das escolhas, das incertezas, na necessidade de deixar-me fecundar ou gestar ideias, esses ovos simbolizavam a fertilização de um novo processo, que demandou noites de choro, momentos de desespero, e a sensação de estar dentro de algo onde tudo é vida e que a qualquer hora pode nascer...

### **Lagarta essência**

A larva, ou lagarta, é o segundo estágio da metamorfose das borboletas. As larvas saem comendo as cascas dos ovos onde estavam e passam a comer as folhas nas quais os ovos foram depositados. Nessa fase, cortam e mastigam tudo à sua volta. Por terem maxilares fortes, são consideradas poderosas. Existem lagartas que comem durante o dia todo e outras de hábitos alimentares noturnos, mas há também as que comem dia e noite sem parar.

A necessidade de se alimentar constantemente se dá porque precisam da máxima energia para viver sua fase fundamental: o isolamento no casulo. Dentro do casulo, a lagarta se desintegra, transformando-se por completo, restando apenas sua essência. Observando essa fase, percebemos que as lagartas começam a tomar forma, cores, gostos, diferenciando-se umas das outras, o que pode ou não interferir tanto em sua energia vital como em seu comportamento no isolamento.

Ao trazer a diversidade de cores, texturas, desenhos e formas das lagartas para o campo da pesquisa, construo uma analogia à leitura do referencial teórico ao me permitir viajar pelo mundo da imaginação e da criatividade, entusiasmada com várias possibilidades de conexões, embebida pelo néctar do sentido proposto pelas palavras de alguns teóricos:

Imaginar é a capacidade de ir além do estabelecido, da realidade apresentada, e experimentar novas combinações de sentido. Quando a imaginação é desencadeada, os sentidos ganham liberdade e uma nova compreensão pode surgir. É por isso que a imaginação adota uma visão fluida e flexível de sentidos, incentivando a inventividade, a espontaneidade e a novidade. Através da imaginação, podemos criar novas imagens e cenários nunca antes pensados e, ao imaginar essas imagens e cenários, abrimos a possibilidade de trazê-los para a realidade. A imaginação também dá espaço à emergência de processos que são sementes de ideias que, quanto combinadas, podem trazer novas possibilidades. (CAMARGO-BORGES, 2020, p. 8).

O processo criativo com os alunos (célula 14, Quadro 1) foi o momento de contextualizar, informar e alimentar o repertório imagético, audiovisual e textual. Para isso, foram utilizados vários outros recursos, tanto durante os encontros como fora deles, via grupo de WhatsApp. O alimento artístico é muito importante.

Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 1995, p. 13).

Metaforicamente, quando pensava na fase da lagarta, vinham cenas de bichos rastejantes a minha mente, porém, com a pesquisa, percebi que a imensidão de cores e formatos das lagartas me fez enxergar um potencial criativo e inspirador. Outro aspecto fundamental desse estágio é a essência, a lagarta vai mudar totalmente sua forma, não será mais reconhecida na borboleta, mas as cores e os traços das asas serão determinados pelos alimentos ingeridos.

Enquanto me via na fase de lagarta, lembrava-me das aulas remotas via Google Meet, em que ficava calada, ouvindo, pois todos pareciam saber muito mais do que eu. Ali estava, rastejando, absorvendo cada informação, com atenção, depois de 18 anos fora do ambiente acadêmico. Os alimentos mudaram, as borboletas lindas e reluzentes não discursavam sobre o que eu havia comido. O jeito era voltar a ser lagarta e me alimentar novamente da cultura visual<sup>7</sup>, da estética do cotidiano<sup>8</sup>, das experiências populares, da nova forma de aprender e ensinar Arte.

As aulas remotas provaram ser uma solução viável, foi por meio delas que comecei a realizar o grande sonho de fazer mestrado. A surpresa gostosa de ver as pessoas, que antes conhecia só nas telas de celular e computador, agora acontecia de forma presencial, professores tão grandiosos que não sei como couberam em telinhas como aquela. Grandes em conhecimento e competência. A maravilha do encontro eternizou uma admiração. Sem exagero, posso dizer que a orientação do Prof. Dr. Alexandre José Guimarães foi fundamental durante toda minha fase de lagarta. Aprendi muito e continuo aprendendo até hoje. Ele me salvou em diversos momentos e sou grata por tê-lo como meu orientador.

### **Casulo das experimentações**

O casulo não é um estágio da metamorfose, mas um objeto fundamental de proteção e abrigo feito pelas lagartas, no qual elas passam pela transformação de pupa para imago. Vejamos um exemplo: a lagarta da seda, ou o bicho da seda, como é popularmente chamada, produz o fio de seda numa velocidade de liberação de 30 centímetros por minuto e se movimenta fazendo uma espécie de oito, ou símbolo do infinito, de 200 mil vezes em um espaço de três dias. Isto é, cada lagarta

[...] utiliza os fios de seda e os fragmentos de pele de suas trocas, anteriormente armazenados, para construir o verdadeiro casulo. A lagarta fica em total repouso nessa fase. Essa etapa pode durar algumas semanas ou meses, sendo que algumas espécies ficam nesse estágio durante dois anos. Muitas mudanças acontecem nessa fase [...]. O processo de metamorfose exige muito esforço e enfrenta muitas dificuldades. Dentro do casulo, a lagarta desintegra todos os seus tecidos que são utilizados para alimentar as células. (DRUMOND, 2021, p. 13).

Essa fase se constituiu como parte estruturante da pesquisa (célula 18, Quadro 1), em que fio a fio, volta a volta, semana a semana foram elaborados e reelaborados por meio dos roteiros dos encontros/aulas, os quais chamo de Planejamento Aberto — um tipo de esquema no qual se planeja toda a ação prevista para determinado momento. Esse planejamento pode sofrer, e sofre, alterações e/ou adaptações no decorrer de cada encontro.

A especificidade do processo criativo é que ele permite produzir qualquer coisa: obras visuais, sonoras, animadas, ou ainda objetos, imagens, arquiteturas, roupas, para falar do que é mais comum, mas também serviços, eventos, espetáculos, roteiros etc. O processo criativo é uma fábrica e o projeto é o formato dessa fábrica. (MERGY, 2017, p. 35).

Para elaboração dos meus planos de aula voltados ao processo criativo, utilizei vários recursos, como desenhos a lápis, canetas e canetão, em um exercício de esquemas docentes. Também usei o aplicativo Canva ao construir um protótipo para celular do meu planejamento de aula, no qual cada página era um Planejamento Aberto, e o usuário poderia se deslocar para uma sequência escolhida.

Para os participantes (célula 19, Quadro 1), esses foram os momentos reservados ao fazer, nos quais experienciaram o processo criativo em ação, produzindo. Foram momentos de descoberta e envolvimento, em que pude vivenciar, junto dos estudantes, a entrega ao fazer, de forma coletiva, gestado por sentimentos e emoções, muitas ideias, conversa aberta e sincera.

Para mim, o casulo foi um lugar de muitas emoções, sentimentos de frustração, vazio e solidão. A pesquisa é um processo desafiador, muitas vezes os resultados são inesperados, causando-nos desânimo e vontade de desistir.

Por várias vezes, me senti perdida e vazia de ideias, caminhando sozinha em meio às reflexões. A solidão quase me consumiu, mas consegui transformar esses sentimentos em algo produtivo ao colocá-los no casulo, na esperança de que algo novo e encantador pudesse surgir dali. O casulo, então, se tornou um espaço de transformação e novidade, onde pude gerar novas ideias e perspectivas. Ainda que o processo tenha sido difícil, acredito que as borboletas que viveram essa experiência tiveram acesso a verdadeiras obras de arte e conhecimento, tornando-se capazes de voar livremente e inspirar outros a fazerem o mesmo.

Com o passar dos dias, aprendi a confiar no processo e acreditar que tudo estava acontecendo exatamente como deveria ser. Quando finalmente emergi como uma borboleta (ou não), senti uma sensação indescritível de realização e gratidão pelo que passei. O casulo foi um lugar de muitas emoções, no final, saí transformada e mais forte do que nunca.

### **Crisálida narrativa**

A crisálida<sup>2</sup> é o estágio de transformação da lagarta em borboleta, período em que ela passa dentro do casulo. Segundo Reckel (2021), a pupa geralmente é encerrada dentro de um casulo de seda, construído pela lagarta antes da pupação. No casulo, a lagarta sofre a última muda e se transforma em pupa (crisálida). Quanto à investigação (célula 23, Quadro 1), essa fase refere-se à escrita e apresentação da pesquisa em seminários e eventos acadêmicos<sup>10</sup>.

Descrever a jornada acadêmica pode ser uma tarefa desafiadora, mas também repleta de pensamentos e descobertas. Durante a escrita, é comum se sentir ansioso e inseguro. O medo de não conseguir transmitir de forma clara e objetiva os resultados da pesquisa é constante, mas a alegria e o orgulho de compartilhar achados e novidades também estão presentes. Essa jornada é uma metamorfose, um processo de criação, cada fase é uma descoberta e um desafio. É preciso nutrir esse trabalho com dedicação, empenho e paciência, observar os primeiros voos. Tudo é muito rápido, oscila, mas também é mágico e encantador.

Durante as disciplinas do curso, há um processo de aprendizagem contínuo, em que se deve estar aberto a novas ideias e perspectivas. Participar de eventos e atividades acadêmicas é uma oportunidade única de conhecer outros estudantes e pesquisadores, compartilhar experiências e aprender com pesquisas e projetos de outras áreas.

Os participantes (célula 24, Quadro 1) tiveram a oportunidade de narrar, contar experiências e expor seus conflitos, descobertas, surpresas e reflexões. Para cada ação proposta nesse processo criativo, artístico e coletivo, foi direcionado um espaço para conversar, expor ideias e emoções, refletir sobre situações, discutir acerca do processo.

No quinto encontro/aula, já com o casulo da turma construído, decidimos que cada participante faria uma pequena carta falando das emoções e/ou frustrações vividas durante o processo criativo, e a depositaria dentro do casulo, que, a partir de então, passou a se chamar artefato de casulo das emoções.

Em desespero, me vi (célula 24, Quadro 1) perdida em busca de uma identidade de escritora e pesquisadora. Parecia estar presa nos fios da minha história com meus pensamentos, voando sem rumo e sem chegar a nenhuma ideia concreta. Chorava de cansaço e desespero, exclui minhas redes sociais e perdi momentos importantes em família. Porém, inspirada por estudiosos do assunto, aos poucos, vi surgir uma luz entre as frestas.

À arte, cabe gravar nesta manta gigante as marcas de nossa resistência e imprimir sobre este tecido nossas histórias – das verdadeiras às inventadas. Estampar a superfície com os desenhos das vidas daqueles que constroem, dia a dia, processos de aprendizagem, colorizando e diversificando nossa educação, nossas artes e nossos ofícios. (GUIMARÃES, 2017, p. 201).

O conhecimento e a satisfação de aprender foram me enchendo de alegria e desejo pela conquista. A casca do velho eu começou a se romper e, aos poucos, nasceu um ser que aceita seus próprios desenhos e sua escrita.

### **Imago autônomo**

Imago é o nome dado à borboleta adulta. Ao terminar a metamorfose completa, ela, mesmo que de forma frágil, sai do casulo, está pronta para dar continuidade ao ciclo da vida e sair voando ao encontro do seu destino, pois já se encontra formada.

Elas estão se transformando. Após algumas semanas as pupas se abrem e delas saem as borboletas adultas. De cada pupa sai uma borboleta macho ou uma borboleta fêmea, que novamente vão se encontrar, acasalar e colocar mais ovos sobre as folhas. No momento em que saem das pupas, as borboletas são muito frágeis e não devem ser tocadas ou espantadas, até que suas asas estejam perfeitamente esticadas. (VIEIRA; MOTTA; AGRA, 2010, p. 5).

A fase da pesquisa (célula 28, Quadro 1) é composta pelas análises e produções escritas. A cada encontro/aula fiz registros fotográficos e produzi um relato posterior das memórias sobre os acontecimentos. Cada semana havia um estudo orientado por uma série de leituras por parte do meu orientador ou das disciplinas que ainda estava cursando. Tive períodos longos de estudo e uma sensação de estar quase imóvel, um espaço-tempo em que tudo se complica e até para respirar fica difícil. Mas esse é um processo necessário para conclusão do trabalho de investigação. Tive todo cuidado, atenção e respeito por esse estágio, visto que era o momento-chave para materialização de toda experiência no formato em que ela seria socializada, e eu desejava que os leitores pudessem vivenciar comigo esse processo por meio de imagens e textos que escolhi para compor a narrativa.

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

Nessa fase (célula 29, Quadro 1) do processo criativo, artístico e coletivo, percebi o quanto os alunos vivenciaram as ações proporcionadas. Em cada etapa, foi oferecida a oportunidade de refletir e se posicionar criticamente frente à experiência de participar do processo criativo, numa perspectiva de atingir o objetivo da pesquisa, valorizando o direito de fala de cada um.

No exemplo escolhido, a aluna, que antes do processo criativo dizia não entender de arte e ser muito tímida, mesmo num dia atípico de muito frio, construiu seu casulo e fez uma performance, dizendo estar entrando no casulo para ficar quentinha.

A turma toda se divertiu e interagiu. A aluna demonstrou de forma simples, mas eficaz, a capacidade de se auto-orientar e inventar a si mesmo. Por meio da arte, ela exerceu o poder da auto-orientação de si:

[...] subproduto de nossa criatividade (a invenção de si) torna-se uma tomada de poder sobre a maneira como cada individualidade pode descobrir sua singularidade,

cultivá-la, inscrevendo-se num continuum sociocultural, isto é, numa história coletiva. Essa capacidade criadora, associada às outras dimensões de nosso ser humano, apresenta-se como um objetivo educativo maior que só pode enriquecer nossas tradições educativas de transmissão e de conformização, que têm seu valor específico. (JOSSO, 2007, p. 430).

A cada texto, artigo ou discussão proposta no decorrer das aulas do mestrado, fui sendo transformada em uma nova professora, revendo minha prática pedagógica; em uma artista mais atenta às possibilidades de me expressar por meio das artes; e, por último, numa pesquisadora que se entregou integralmente ao processo criativo. Conforme Pimentel (2015, p. 97), esse é o poder da pesquisa em arte:

A pesquisa em Arte pode desarticular identidades estáveis do passado, mas também pode abrir a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades e a produção de novos sujeitos. Permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo pesquisada. É construída ao mesmo tempo em que se desenvolve. É (re)pensada ao mesmo tempo em que é elaborada.

Para mim, docente e artista, a fase de imago autônomo foi marcada por sentimentos de insegurança e liberdade, em um misto de sensações que permeiam a criação. Por um lado, havia a incerteza em relação ao resultado final, ao processo e à aceitação do público e da comunidade escolar. Por outro lado, sentia uma liberdade criativa que me permitia explorar novas possibilidades e formas de expressão, sem as amarras do processo anterior.

A simbologia também ganhava destaque nesse momento, permitindo que ideias e conceitos fossem expressos de forma mais abstrata, por meio de cores, formas e movimentos. A criação se tornou uma viagem em mim mesma, um processo de descoberta e transformação constantes. Essa fase não aconteceu linearmente. Enquanto era exigido de mim uma postura mais adulta, eu buscava apoio na inventividade, que não precisava ser adulta, pois está em constante construção. Será que algum dia vou me tornar uma borboleta adulta?

## **Voejar visualidades**

O voejar para a borboleta significa pequenos voos de forma experimental, começar a voar, a bater asas.

O processo de metamorfose exige muito esforço e enfrenta muitas dificuldades. Dentro do casulo, a lagarta desintegra todos os seus tecidos que são utilizados para alimentar as células. A partir disso, ocorre a formação das asas, antenas, pernas, olhos, genitais e todas as características de uma borboleta. Com o crescimento das asas, o

espaço no casulo fica apertado, sendo que, ao sair do recinto, a borboleta precisa fazer muita força. Para facilitar a saída, suas asas saem molhadas e enrugadas. No mais, é liberado um fluido que dissolve os fios de seda, desfazendo o casulo e fortalecendo as asas que, em seguida, se expandem. (DRUMOND, 2021, p. 21).

Na investigação (célula 33, Quadro 1), essa etapa é dedicada à expressividade artística produzida por mim durante o estudo, por meio de desenhos, esquemas docentes e fotos. “A experiência estética em arte está relacionada à especificidade de seu material, ao fazer e ao fruir artísticos. Arte é uma experiência consumatória porque consome o sujeito vitalmente em sua ação artística.” (PIMENTEL, 2015, p. 94).

Esse é o momento reservado aos participantes para que percebam que a liberdade é conquistada e podem fazer voos cada vez maiores rumo à autonomia. Por isso, realizamos rodas de conversa reflexivas, debatendo questões, de modo coletivo, exercitando a criticidade e a criatividade. Segundo Freire (1987, p. 87), “[...] a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo.”

Durante esse processo criativo, pude observar uma mudança sutil, percebida pela turma e pela coordenação do colégio, em relação ao convívio na sala de aula do terceiro ano C. Numa primeira análise, os alunos supostamente apresentavam comportamentos individualistas, brigavam o tempo todo entre si. Ao final dos nove encontros/aulas, a turma se reconhecia como unida.

Confesso (célula 35, Quadro 1) que minha vontade de voar sempre foi grande, mas enfrentei muitos obstáculos neste jardim. Durante o treinamento para voar, o VoEJAR, sofri quedas drásticas que me obrigaram a levantar e a continuar tentando. Em maio de 2023, perdi minha tia, irmã mais velha da minha mãe, na véspera de uma apresentação importante da disciplina Design-Educação, Transformação e Autonomia<sup>11</sup>. Mesmo assim, apresentei meu seminário via Google Meet apenas duas horas após o enterro. Em agosto de 2022, no mês anterior ao Sexto Encontro Nacional de Professores de Arte do Instituto Federal em Fortaleza, fui diagnosticada com Covid-19<sup>12</sup> e tive algumas complicações, mas, ainda assim, me apresentei no evento. Durante o período de escrita da minha qualificação, fui obrigada a ficar 28 dias em quarentena, sem contato com minha família, devido à suspeita de varíola do macaco.<sup>13</sup>

No meu caso, o voejar é uma busca constante por eu não desistir nunca. É como se eu tivesse a capacidade de construir asas novas e mais bonitas cada

vez que as minhas fossem despedaçadas. Se compararmos com as borboletas, podemos notar que elas dependem muito das suas asas para sobreviver e se deslocar, enquanto nós, humanos, temos uma vantagem: a capacidade de criar e inventar novas asas.

### **Considerações (pelo orientador)**

A pesquisa de Edilene Batista vem de uma abordagem em que pensamento investigativo e processos artísticos de criação se misturam. Na área de Artes, precisamos nos entender como artistas, considerando que o trabalho do professor de Arte, seja no ensino, na pesquisa ou extensão, tem sua natureza processual artística, sendo o professor/artista/pesquisador um “artista “praticante” ou um estudioso e interessado pelas artes. Nesta pesquisa, o artístico se faz investigativo e este último, artístico (GUIMARÃES, 2018).

Este recorte do trabalho de Edilene Batista, com enfoque nas construções metodológicas, tem um lugar importante na pesquisa em ensino de Arte, principalmente ao abordar o contexto da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisadora, mais uma vez, se arrisca ao considerar as possibilidades da criação em Arte como experiências que podem ser aplicadas dentro de um sistema acadêmico rigoroso e pouco pensado para a área de Artes. Sua pesquisa é duplamente significativa: tanto pela experimentação metodológica, quanto pela escolha da Educação de Jovens e Adultos como campo de investigação.

### **Referências**

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. *Educação e Realidade*, v. 2, n. 20, p. 9-17, jul./dez. 1995.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 14 mar. 2023.

CAMARGO-BORGES, Celiane. Criatividade e imaginação: a pesquisa como transformação do mundo! *ARJ – Art Research Journal/Revista de Pesquisa em Artes*, v. 7, n. 2, 26 out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/21300>. Acesso em: 14 abr. 2023.

CORREIA, Flávia Gonzales. *O ensino de arte e a educação de jovens e adultos na perspectiva do currículo integrado*. São Paulo. v. 1, n.1, p. 16-316, 2020. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/11375/Flavia\\_Gonzales\\_Correia\\_16189459793029\\_11375.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/11375/Flavia_Gonzales_Correia_16189459793029_11375.pdf). Acesso em: 1 mar. 2023.

CRISÁLIDA. *Etimologia, biologia do desenvolvimento*. Wikipedia. 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cris%C3%A1lida>. Acesso em: 1 mar. 2023.

DIAS, Belidson. IRWIN, Rita. (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

DRUMOND, Joana. Metamorfose das borboletas: veja as fases do ciclo de vida. Guia Animal net 824, 3 ago. 2021. Disponível em: <https://guiaanimal.net/articles/824>. Acesso em: 6 ago. 2022.

FERRACINI, Renato. A potência das metáforas de trabalho. In: FERRACINI, Renato. *Ensaio de atuação*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2013. p. 39-47.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. Documento Curricular para Goiás - ampliado. Goiânia: Seduc; Consed; Undime, 2020. 705p. Etapa Ensino Médio.

GUIMARÃES, Alexandre. *Avessos da docência em artes visuais*. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8170>. Acesso em: 1 mar. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 413-438, 2007.

MERGY, Clémence. O processo criativo como fábrica de inovação. In: D'AURIA, Caroline et al. *Design e escola: projetar o futuro*. Tradução de Eloise de Vylder. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021. p. 35-63.

METAMORFOSE Cristã Oficial (2015). *A transformação de um cristão*, 25 set. 2015. Disponível em: <https://metamorfosecrista.wordpress.com/2015/09/25/a-metamorfose-crista/>. Acesso em: 13 abr. 2023.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Processos artísticos como metodologia de pesquisa. *OuvirOUver*, v. 11, n. 1, p. 88-98, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/3270>. Acesso em: 21 ago. 2018.

RAIMUNDO, Rafael Luís Galdini; FREITAS, André Victor Lucci. Manual de monitoramento ambiental usando borboletas e libélulas. *Reserva Extrativista do Alto Juruá*, Campinas, SP. 2003. 36 f. ISBN: 85-86572-13-6. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/264672666\\_Manual\\_de\\_Monitoramento\\_Ambiental\\_Usando\\_Borboletas\\_e\\_Libélulas\\_Reserva\\_Extrativista\\_do\\_Alto\\_Juruá](https://www.researchgate.net/publication/264672666_Manual_de_Monitoramento_Ambiental_Usando_Borboletas_e_Libélulas_Reserva_Extrativista_do_Alto_Juruá). Acesso em: 6 ago. 2022.

RECKEL, Dhessica Soares Bueno. *Levantamento de informações sobre as campanhas educativas para o equilíbrio ambiental para a produção de cartas*. 2021. 68 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) – Instituto Federal do Espírito Santo, Santa Teresa, 2021.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

VIEIRA, Rosemary S; MOTTA, Catarina; AGRA, Daniela Brito. *Observando borboletas: uma experiência para o monitoramento de fauna em Unidades de Conservação*. Manaus: Editora Inpa, 2010. CDD 19. ed. 595.789. ISBN on-line: 978-85-211-0060-7. Disponível em: [https://ppbio.inpa.gov.br/sites/default/files/livreto\\_observando%20borbs\\_ebook.pdf](https://ppbio.inpa.gov.br/sites/default/files/livreto_observando%20borbs_ebook.pdf). Acesso em: 6 ago. 2022.

---

<sup>3</sup>O registro do processo artístico pode ser acessado em: <https://online.fliphtml5.com/fqeys/satj/>.

<sup>4</sup>Panapaná ou panapaná é um termo de origem tupi que se refere a um bando de borboletas.

<sup>5</sup>As aulas remotas ocorrem a distância por meio de plataformas on-line, como o Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, entre outras. Elas se tornaram mais comuns durante a pandemia de Covid-19, como forma de manter o distanciamento social e evitar a disseminação do vírus.

<sup>6</sup>Google Meet é uma plataforma de videoconferência desenvolvida pelo Google, que permite a realização de reuniões virtuais em tempo real com várias pessoas. Ela foi projetada para uso pessoal e profissional e oferece recursos como compartilhamento de tela, gravação de chamadas e transmissão ao vivo.

<sup>7</sup>A cultura visual se refere a todas as manifestações visuais que compõem e comunicam ideias, valores, normas e práticas culturais. Ela envolve tanto a produção quanto o consumo de imagens, incluindo arte, publicidade, cinema, televisão, fotografia, design gráfico, mídias sociais, entre outros.

<sup>8</sup>O conceito de “estética do cotidiano”, da obra de Richter (2003), diz respeito à valorização da dimensão estética presente em atividades, objetos e situações cotidianas, mas também às experiências e subjetividades dos envolvidos, com destaque para estética do cotidiano, que pode ser vista como uma forma de resistência à cultura de consumo, que muitas vezes nos leva a valorizar apenas objetos e experiências que podem ser comprados.

<sup>9</sup>Uma crisálida (latim: *chrysalis*, do grego χρυσάλλις = chrysallís, plural: crisálidas) é o estágio de pupa de insetos da ordem lepidoptera. O termo é derivado da coloração metálico-dourada encontrada nas pupas de muitas borboletas [grego: χρυσός (*chrysós*), que significa ouro]. O estágio de crisálida em muitas borboletas é o único em e elas pouco se movem ou não o fazem. Entretanto, muitas pupas de borboletas são capazes de mover seus segmentos abdominais para produzir sons que possam afugentar potenciais predadores. Dentro das crisálidas, ocorre o processo de crescimento e diferenciação sexual. As borboletas adultas emergem destas e expandem suas asas para bombear hemolinfa pelas “veias”. Esta rápida e brusca mudança é chamada metamorfose (ver também: holometabolismo e hemimetabolismo) (CRISÁLIDA, 2018).

<sup>10</sup>Como exemplos: Primeiro Encontro do Centro-Oeste dos Projetos da EJA Integrada – EPT: Em Defesa de uma Política de Formação Integral Integrada da EJA/EPT; Seminário do PROFARTES, Ufam/UEA; Quinto Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão (Simpeex) e Semana de Educação, Ciência e Tecnologia (Secitec), 2021; Primeiro Seminário de Pesquisa do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES/IFG: Pare, Olhe, Escute – cruzar experiências no ensino de Arte; Colóquio de Pesquisa em Artes: corpo, design experiências.

<sup>11</sup>A disciplina Design-Educação, Transformação e Autonomia, ministrada pela professora Dra. Lúcia Gouvêa Pimentel e pelo professor Dr. Alexandre José Guimarães, ofertada em conjunto pelo Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), Instituto Federal de Goiás, Campus Aparecida de Goiânia, com a disciplina Tópicos Especiais em Artes IV, do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no formato semipresencial.

<sup>12</sup>Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, que foi identificado pela primeira vez em dezembro de 2019 em Wuhan, na China. A doença pode causar sintomas leves a graves, incluindo febre, tosse seca, fadiga, dor de garganta, falta de ar e outros sintomas. A pandemia global ocasionada pela Covid-19 foi deflagrada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, devido à sua rápida disseminação e impacto significativo na saúde pública em todo o mundo.

<sup>13</sup>A varíola do macaco, também conhecida como Monkeypox, é uma doença viral que afeta principalmente primatas não humanos, como macacos, e pode ser transmitida aos seres humanos. O vírus que causa a doença pertence à família dos *Orthopoxvirus*, a mesma da varíola, mas é menos grave e menos transmissível. Os sintomas da varíola do macaco em humanos são semelhantes aos da varíola, incluindo febre, dor de cabeça, dores musculares, cansaço e erupções cutâneas que se espalham pelo corpo.

# EDUCAÇÃO E BARBÁRIE NA CONTEMPORANEIDADE: UM OLHAR A PARTIR DE THEODOR ADORNO

Gisele Alves Ramos  
Igor Viana Monteiro  
Cristiano Aparecida da Costa  
Eliton Perpetuo Rosa Pereira

## Introdução

Enquanto seres históricos e culturais, somos constituídos a partir do que vivenciamos, do que observamos na sociedade, nos desenvolvemos a partir da relação com o meio em que estamos inseridos e com os nossos pares. Essas vivências e interações intervêm nossos atos e ideais, nossa forma de pensar e de agir na sociedade, ao passo que nossas ações transformam a sociedade que estamos inseridos, ou seja, modifica a realidade que nos constituiu de tal maneira. À medida que compreendemos a sociedade em que vivemos, temos condições de modificá-la.

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se me reiterar, é *problemático* e não inexorável. (FREIRE, 1996, p. 19, grifos do autor).

Assim, para compreender os pensamentos de Theodor Adorno (1903 - 1969) sobre a educação e a emancipação, é oportuno compreender o contexto histórico e social em que estava inserido, compreendendo-o em sua existência.

Nascido no século 20 (1903 - 1969), na Alemanha, era judeu, filho de pai comerciante e mãe musicista. Sua família gozava de uma situação econômico favorável, o que possibilitou, para Adorno, maior acesso ao conhecimento e sua posterior formação, na Universidade de Frankfurt, como filósofo, sociólogo, musicólogo e psicólogo. Ademais, Adorno teve a chance de estudar com o filósofo Siegfried Kracauer (1889 - 1966), o qual contribuiu com seus conhecimentos acerca de Immanuel Kant (1724 - 1804). Sua formação vai reverberar na complexidade das suas obras e pensamentos sustentados a partir da compreensão do fenômeno humano de maneira complexa, integral,

interdisciplinar e não fragmentada. Seus pensamentos receberam influência de Kant, Edmund Husserl (1859 - 1938), Søren Kierkegaard (1813 - 1855), dentre outros, os quais teve contato ainda em sua formação (GUEDES, 2019).

O ano de 1923 marca o início do Instituto de Pesquisas Sociais, que se tornou, posteriormente, no ano de 1960, a Escola de Frankfurt, quando ganhou maior notoriedade, sob a direção de Max Horkheimer (1895 - 1973). Esse instituto abrigou pensadores como Horkheimer, Erich Fromm (1900 - 1980), Herbert Marcuse (1898 - 1979) e Adorno.

O projeto teórico inicial de cunho fortemente marxista deu lugar a um projeto filosófico e político único, ao propor uma teoria crítica que fosse capaz de apreender a sociedade do início do século XX. (RÜDIGER, 2001 *apud* MOGENDORFF, 2012, p. 152).

Ademais, a Escola também tinha como base os pensamentos de Sigmund Freud (1856 - 1939) e Friedrich Nietzsche (1844 - 1900), caminhando para além dos pensamentos marxistas.

O contexto social em que Adorno estava inserido foi um tanto antagônico, pois ao mesmo tempo em que vivenciou grandes avanços científicos e tecnológicos, testemunhou os horrores da Segunda Guerra Mundial, a perversidade do holocausto, a morte, perseguição e tortura de milhares de pessoas, sobretudo dos seus. Em 1934, com a ascensão do regime nazista, Adorno ficou impossibilitado de lecionar na universidade e precisou fugir para Oxford, na Inglaterra, e posteriormente para Nova York, Estados Unidos. A realidade encontrada nesse novo continente o fez refletir sobre como estava estruturado o modo de lazer da sociedade (VON HUNT, 2019).

Em 1944, Theodor Adorno e Horkheimer publicaram a *Dialética do Iluminismo*, ou *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), em que trabalham o conceito de indústria cultural, conceito fortemente vinculado à Adorno. “Na ‘Dialética do esclarecimento’, Adorno e Horkheimer afirmam que a indústria cultural acabou com a tragédia, uma vez que ela aniquilou esse indivíduo, aniquilou as diferenças, reduzindo tudo a uma massa” (MOGENDORFF, 2012, p. 156).

Em 1971, é publicado o livro *Educação e Emancipação* (ADORNO, 2020), um compêndio estruturado a partir de entrevistas e conferências radiofônicas dadas na sede da Rádio de Frankfurt. Com a mediação do diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Planck, diretor Hellmut Becker, Adorno participou de um diálogo denominado Educação e Emancipação.

Nesse sentido, por meio da pesquisa bibliográfica como metodologia, o presente artigo tem como ponto nodal o texto *Educação e Emancipação* do filósofo Theodor Adorno, em que se objetiva refletir sobre suas ideias no que se refere aos conceitos de *educação e emancipação*. Ademais, esta pesquisa valer-se-á do estudo e análise de outros conceitos correlatos e indispensáveis para a apreensão dos conceitos de educação e emancipação seguindo uma perspectiva adorniana. Em função da quantidade de fundamentos correlatos à compreensão dos conceitos de educação e emancipação, iremos nos limitar aos que acreditamos serem essenciais para a compreensão da temática.

### **Educação em Adorno**

Para Theodor Adorno, tanto sua formação quanto sua vivência conduziram os seus pensamentos sobre o papel da educação na sociedade. Judeu, alemão, intelectual de esquerda, e por ter sido vítima direta do nazismo, ter vivenciado o holocausto na Segunda Guerra Mundial, o ponto nevrálgico da educação para ele tornou-se o impedimento do retorno à Auschwitz. Ademais, torna-se oportuno mencionar que, embora Auschwitz tenha deixado de existir, vivemos em uma constante iminência do seu retorno, pois a barbárie ainda se faz presente na sociedade e

[...] o que outrora era exemplificado apenas por alguns monstros nazistas pode ser constatado hoje a partir de casos numerosos, como delinquentes juvenis, líderes de quadrilhas e tipos semelhantes, diariamente presentes no noticiário. (ADORNO, 2020, p. 140).

Atualmente, a barbárie se mostra de maneira ainda mais evidente por meio dos queimadores de indígenas e de LGBTQIA+, ataques racistas, xenofóbicos, homofóbicos e intolerância religiosa, provando que

[...] a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. (ADORNO, 2020, p. 129).

Notar-se-á, de maneira muito evidente, o que o Adorno fala sobre o estado de consciência ou, nesse caso, a ausência do estado de consciência, a partir dos materiais audiovisuais sobre nazismo, disponibilizados nas plataformas online, sobretudo aqueles direcionados aos discursos do Hitler. Os vídeos demonstram a perversidade que o ser humano é capaz de alcançar. Em meio a um cenário de milhares de mortes, perseguições e torturas, algumas pessoas acreditavam que aquele era o caminho certo, eles sequer questionavam algo,

caracterizando um discurso alienante para uma massa alienada. Outrossim, com relação a essa alienação em massa, Adorno (2020, p. 140) sustenta que “pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isso combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa.”

Essa falta de autorreflexão crítica na sociedade conduz as pessoas a flertarem com o mais absurdo e perverso, os levam a crer cegamente que a barbárie pode ser positiva. Atualmente, no Brasil, isso é exemplificado por meio dos discursos ofensivos, imprudentes e paradoxais do ex-presidente Jair Bolsonaro, o qual suscita na parte alienada da população brasileira o desejo, o clamor pelo retorno da ditadura militar como único caminho possível para se construir um país melhor, cabendo mencionar que parte desse grupo sequer vivenciou o período o qual pedem o retorno. Entrementes, também são proferidos discursos de ódio às minorias, motivando a barbárie a partir de atos racistas, misóginos, homofóbicos, xenofóbicos e de qualquer outra manifestação de intolerância. Destarte, “é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias.” (ADORNO, 2020, p. 132).

Por conseguinte, mesmo se tendo ciência de que “a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 2020, p. 170), a sociedade contemporânea ainda não alcançou o processo de desbarbarização, se a monstruosidade vivenciada em Auschwitz ainda permanece viva nos seres, e em determinados países, como o Brasil, por exemplo, existem representantes do governo que instigam a emersão da barbárie, nos questionamos: o que (ainda) nos impede de voltar a Auschwitz?

Talvez a resposta para essa pergunta seria a estrutura social da maneira que ela está posta. A existência de leis, normas, regras e instituições como a polícia e a justiça servem como instrumento regulador do estado. O emprego do advérbio “talvez” foi proposital e consciente, pois embora isso possa indicar uma possibilidade, são noticiados diariamente e inúmeras vezes a barbárie presente na sociedade contemporânea, causando-nos a impressão de indiferença às instituições e leis estabelecidas. Todavia, em contrapartida, sabe-se que há outra parte dessa sociedade a qual se divide entre os que temem esses instrumentos regulatórios e os que já alcançaram um estado de consciência por meio da autorreflexão crítica, que se tornaram autônomos.

O mero questionamento de como de ficou assim já encerraria um potencial esclarecedor. Pois um dos momentos do estado de consciência e de inconsciência daninhos está em que seu ser-assim – que se é de um determinado modo e não de outro – é apreendido equivocadamente como natureza, como um dado imutável e não como resultado de uma formação. (ADORNO, 2020, p. 143).

Segundo Adorno (2020), para conseguir alterar esse estado de inconsciência, precisa-se especular a origem nos que perseguem e não nos que são perseguidos. Torna-se condição *sine qua non* compreender os dispositivos que os convertem nesses seres capazes de cometer tamanhas barbáries, esclarece-los de seus atos a fim de tentar impedi-los que voltem a cometer tais atrocidades. Mediante o diálogo, o esclarecimento, o contato com o que precisa ser compreendido que se chega na autorreflexão crítica, entendendo quais caminhos devem ser seguidos e que “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação.” (ADORNO, 2020, p. 135).

### **Heteronomia, autonomia e liberdade**

A concepção de autonomia para Adorno vem de Immanuel Kant, filósofo que viveu no século 18, no Reino da Prússia. O conceito de autonomia está relacionado com a moral, e sua compreensão reclama a assimilação de outros dois conceitos, *liberdade e heteronomia*.

Por ser um conceito relacionado com a moral, Adorno enfatiza em seu texto “Educação após Auschwitz” a importância da educação ainda na primeira infância, pois nascemos seres amorais e à medida que nos socializamos desenvolvemos a nossa moralidade, de acordo com o contexto que estamos inseridos, seja ele social, cultural ou familiar.

Quando falo em educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disso, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (ADORNO, 2020, p. 133).

No que se refere à educação primária, os estudos dos sociólogos Peter Berger e Thomas Luckman, no livro intitulado *La Construcción Social de la Realidade*, corroboram com os pensamentos de Adorno. A absorção da realidade se dá a partir da apreensão do mundo, do processo de interiorização a partir da socialização primária e secundária.

Segundo Berguer e Luckman (2003) na socialização primária, há um processo de absorção do mundo, no qual a criança nasce em um contexto que ela não escolhe e que já existia antes do nascimento. Por sua vez, os outros indivíduos, que já constituíam este contexto, estão encarregados de socializar a criança. Esse processo de socialização primária é geralmente deixado aos tutores. A realidade conhecida pela criança é aprendida de acordo com a realidade dos pais, constituindo o mundo social objetivo da criança. A socialização primária é importante porque constitui não apenas um conhecimento cognitivo, mas também um conhecimento socioemocional, o desenvolvimento da moral. A partir da internalização, a criança começa o processo de identidade, a formação de sua identidade. A personalidade da criança refletirá os hábitos, costumes e cultura adquiridos por seus pais, neste sentido, a criança se tornará o que os outros farão dela.

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância. (ADORNO, 2020, p. 132).

No que concerne ao conceito de heteronomia para Kant e, por conseguinte, para Adorno, pode-se dizer que é a sujeição do ser humano às leis externas a ele, em que se deve obedecer a uma ética estabelecida socialmente por meio de leis e normas. Kant considerava que uma importante parcela da prévia filosofia moral baseava-se em princípios heterônomos que atuam “como um estímulo atraente ou como uma força que coage à obediência” (KANT, s/p *apud* CAYGILL, 2000, p. 204). São leis criadas por outrem, as quais se devem seguir. Esse conceito nos remete ao seguinte questionamento: como tornar-se livre, como converter-se em um ser autônomo? Os seres humanos nascem em uma sociedade cujas leis e normas já estão previamente estabelecidas, socializam-se insertos nessa cultura, nesse sistema, logo, induzindo-nos a crer que não alcançaríamos tal autonomia referida por Adorno.

Todavia, para Kant, a liberdade é atributo básico de todo ser humano, a liberdade é construção e não deve ser confundida com a liberdade libertária. A sociedade estabelece normas para que a convivência seja possível; as leis existem para pôr limites aos excessos, à liberdade libertária. Se toda lei coloca limites à liberdade, como sentir-se livre vivendo em sociedade? Os seres humanos devem internalizar as leis, entendendo-as como benéficas, ou seja, o

ser humano assimila a lei heterônoma, tornando-a autônoma. A partir daí, a lei não mais o coage, porque foi decisão dele entender a lei como sendo sua própria lei. De acordo com o dicionário de Kant “em FMC<sup>14</sup>, uma vontade autônoma concede a si a sua própria lei e é distinguida de uma vontade heterônoma cuja lei é dada pelo objeto “por causa de sua relação com a vontade” (KANT, s/p *apud* CAYGILL, 2000, p. 83). A heteronomia transforma-se em autonomia. Outrossim, ser autônomo não significa ser subserviente. Para se questionar uma lei deve-se, antes de tudo, cumpri-la. Ninguém pode queixar-se de uma lei já que não a cumpre. O espírito crítico tem lugar no desenvolvimento da autonomia. O princípio de autonomia é enunciado como “Escolher sempre de tal maneira que, na mesma volição, as máximas da escolha estejam, ao mesmo tempo, presentes como uma lei universal” (KANT, s/p *apud* CAYGILL, 2000, p. 84).

Por fim, é importante mencionar que a liberdade e a autonomia têm como ponto de partida o dever moral. Compreende-se por dever moral o comprometimento que os seres humanos assumem consigo mesmos.

Os seres humanos portam-se ou **por dever**, ou **conforme o dever** ou **contra o dever**. O agir por dever é quando se coloca o ser humano como fim em si mesmo; agir conforme o dever é quando cumpre-se as leis, muito embora deixando de cumpri-las quando surgem oportunidades (o ser humano é colocado como um meio); agir contra o dever é, antes de tudo, agir pautado em egoísmo, é colocar o interesse particular acima dos interesses da sociedade. Neste caso aproximamo-nos da barbárie. Essas ações são pautadas em princípios. Eis a importância da Educação; não só da educação doméstica, mas da formação ampla e cultural. Um estado harmônico seria aquele em que seus cidadãos se mostram autônomos, isto é, desfrutam de uma saudável heteronomia (base sólida e com boas leis). A boa educação é aquela que forma seres autônomos.

### **Democracia, menoridade, autoridade e autoritarismo**

No diálogo entre Adorno e Becker no texto sobre *Educação e Emancipação* (ADORNO, 2020), alguns conceitos saltam ao texto e surge a necessidade de uma maior reflexão sobre eles a partir da discussão dos autores citados. Mais uma vez os conceitos mencionados não serão aqui elucidados unitariamente, pois estão interligados nas falas de Adorno e Becker, favorecendo a construção

do pensamento ao tratar da educação e da emancipação. Assim, os autores trazem apontamentos acerca da democracia e como os sujeitos podem exercê-la conscientemente, sobre a questão da minoridade e da tutela, sobre as relações entre indivíduos e autoridade — muitas vezes mesclada com autoritarismo, propositalmente ou não — e a questão da busca do esclarecimento a partir do breve ensaio de Kant.

Adorno aponta para a importância de se estabelecer uma verdadeira democracia a partir da compreensão e do empenho em alcançar a emancipação a partir da educação. Em seu livro *Educação e Emancipação*, Adorno (2020, p. 154) sustenta que

[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só se pode ser imaginada com uma sociedade de quem é emancipado.

Adorno evidencia que a educação traz dignidade para o ser humano, leva ao respeito das diferenças na medida em que o esclarecimento transforma o indivíduo integralmente, levando-o a viver em democracia. Vale ressaltar que a democracia apontada por Adorno não se refere à “democracia burguesa liberal”, em que as pessoas vivem para servir ao mercado, mas trata-se da “verdadeira democracia” composta por cidadãos livres, não dominados, com autonomia de seus pensamentos e ações, em todas as instâncias de sua vida social. A educação para emancipação forma pessoas com identidade própria, autonomia, capacidade de pensar individualmente em meio ao coletivo ditado por um sistema heterônomo.

Na direção de prosseguir com este pensamento, é necessário destacar mais detalhadamente as relações entre educação e emancipação nas visões de Adorno e Becker, e suas vinculações com outros autores citados por eles, como Kant e Freud, presentes em pontos importantes do diálogo. Referindo-se ao ensaio de Kant intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”, Adorno destaca as definições de minoridade ou tutela e emancipação sob o ponto de vista kantiano. Nessa perspectiva, afirma-se que o “estado de minoridade é autoincompatível” (2020, p. 185), não pela falta de conhecimento ou de esclarecimento, mas pela incapacidade de decidir ou encorajar-se em uma atitude autônoma, sem a permissão de outrem. Por isso o esclarecimento por si só não produz seres emancipados e autônomos, pois num contexto de educação autoritária, o indivíduo propende a esperar o

consentimento de outrem para tomar suas decisões e posicionamentos, inclusive mediante a barbárie.

Adorno procede na exposição das objeções de uma educação não emancipatória, apontando que nem mesmo na literatura pedagógica encontrou um posicionamento necessário para discutir e estabelecer alicerces para uma educação verdadeiramente voltada para emancipação, mas, sim, determinações por vezes autoritárias e antidemocráticas, o que é algo preocupante (ADORNO, 2020). Contudo, a intenção de promover uma verdadeira educação para emancipação não deve estar presente apenas na literatura ou no discurso, mas deve se concretizar na prática. Esta discussão se faz urgente e necessária ainda nos dias de hoje.

Adorno entende que a autoridade é um conceito psicossocial, e nesse momento faz referência à relação entre autoridade e emancipação na visão de Freud, que fundamentou a tendência à barbárie por um viés essencialmente psicológico (ADORNO, 2020). Para Freud, num desenvolvimento considerado normal, a criança tem a representação de autoridade numa pessoa adulta, geralmente na figura paterna. Em um determinado momento acontece a quebra dessa imagem ideal e nesse doloroso processo de ruptura a pessoa liberta-se deste ideal, tornando-se uma pessoa emancipada. Para Adorno, essas conclusões freudianas devem estar presentes na educação, pois as questões humanas como debilidades, expectativas e frustrações não devem ser tratadas superficialmente. Elas precisam ser trabalhadas e reelaboradas a fim de superar as representações infantis para se tornarem seres emancipados e capazes de comeder seus instintos, incluindo agressividade e raiva, por exemplo. Agregando a este raciocínio,

Aos pais cabe assumirem o seu papel de autoridade e referência afetiva. À escola, cabe denunciar a barbárie em todas as suas nuances, desmistificar a si própria como instituição idealizada. Isso poderia contribuir em favor da elaboração subjetiva contra a perversão e a frieza do indivíduo na contemporaneidade, contra a violência e a ignorância nos seus variados desdobramentos. (ZANOLLA, 2010, p. 122).

Dando sequência ao diálogo sobre autoridade e autoritarismo, Becker (2020, p. 194) salienta que “o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém que a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade”. Assim, este autor nos traz implicações as quais podem ser complexas e contraditórias à primeira vista, considerando que no contexto escolar o professor representa uma forma de autoridade para os

alunos, mas sua missão é levar esses alunos a não dependerem mais de sua autoridade, alcançando sua autonomia num verdadeiro processo de emancipação. Todavia, a linha entre autoridade e autoritarismo é tênue. Se este mesmo professor representar uma forma de autoritarismo, o afastamento dos alunos também ocorrerá, porém numa emancipação ilusória, gerando seres dependentes de algum tipo de manipulação. Pessoas que passaram pela emancipação ilusória tendem a subordinar-se ao autoritarismo, podendo normalizar a barbárie presente na sociedade e até mesmo cometê-la. O oposto disso também é esperado, em que se almeja que pessoas verdadeiramente emancipadas além de não cometerem a barbárie, passem a apontá-la e combatê-la, não aceitando como algo natural.

Para Adorno (1995a), é preciso ensinar as crianças a se horrorizarem com a violência, para que esta seja banida de vez da sociedade e da cultura. Entretanto, na cultura, os próprios adultos idealizam a cultura e aceitam a dessublimação, falseando a barbárie no cotidiano, em sua racionalidade e ações. (ZANOLLA, 2010, p. 118).

Becker traz a esta conversação o exemplo das escolas da Alemanha, que na época dividiam os alunos por “níveis”, na tentativa de obterem turmas mais homogêneas ou padronizadas e incentivarem a competição. Para o autor, este não é o caminho que leva à emancipação, pois se não superar “o falso conceito de talento” (ADORNO, 2020, p. 186), os alunos não terão motivação para alcançarem seu pleno desenvolvimento e tampouco a competição produziria um comportamento saudável na convivência dos indivíduos em sociedade. Outro exemplo apontado foi da União Soviética, em que as transformações em seu sistema de educação não acompanharam o desenvolvimento das relações de produção, predominando um estilo ainda autoritário. Posto isto, Becker enfatiza que levar os alunos em direção à emancipação é um problema de rigor mundial (ADORNO, 2020), devendo estar presente nas discussões acerca da educação para a emancipação num esforço de superar a tendência à violência.

Pensando na educação emancipatória como uma questão de nível mundial, os apontamentos presentes na discussão de Adorno e Becker dialogam com outros estudiosos do tema. No Brasil, vamos ao encontro a Paulo Freire, que defende a educação como “prática da liberdade”. Nesse sentido, a educação tem a função de criar condições para que o aluno possa descobrir-se como sujeito de sua própria história, numa contínua recriação de mundo, a partir da construção e reelaboração do conhecimento. É nessa busca curiosa e dialógica voltada para a formação humana que Freire acredita ser possível desenvolver a

verdadeira autonomia dos sujeitos, para assim alcançarem a emancipação. Ao considerar o diálogo como fenômeno humano, compreende-se sua potência para realmente modificar o mundo, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 44).

Em sua conhecida afirmação, Paulo Freire diz que “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (FREIRE, 1987, p. 44)<sup>15</sup>. Assim perde-se a solidariedade, o respeito ao próximo e a capacidade de exercer o pensamento crítico, podendo a educação capitalista levar o indivíduo a flertar com a barbárie. Que tipo de educação temos hoje no Brasil? Será que os alunos estão sendo conduzidos a uma verdadeira educação para emancipação? Está sendo estimulada a autonomia e o pensamento crítico, ou apenas reproduzindo-se conhecimentos num “ensino bancário”? A barbárie presente em nossa sociedade tem sido apontada e confrontada nas escolas ou apenas ignorada e neutralizada? Essas questões apontam para as preocupações que Adorno e Becker tiveram em seus diálogos na década de 1960, no sentido de pensar uma educação a fim de evitar que Auschwitz se repita.

As concepções de Theodor Adorno sobre o papel da Educação constituem-se como um poderoso recurso contra a barbárie na sociedade contemporânea. É imprescindível rememorar Auschwitz (Figura 1) para que se alcance e mantenha um estado de consciência de não aceitação do retorno de tais atrocidades.

Figura 1 – Médicos soviéticos examinam ex-prisioneiro de Auschwitz



Fonte: B'nai B'rith Brasil<sup>16</sup>

Ao obter esse estado de consciência ressaltado por Adorno (2020), o indivíduo compreende que a barbárie nunca deixou de existir na sociedade

atual. Esta materializa-se de diversas formas nas violências diárias, que vão desde insultos e intolerâncias até em casos mais brutais, como o lastimável crime contra o líder indígena Galdino Pataxó. Galdino Jesus dos Santos teve seu corpo queimado por jovens de classe média enquanto dormia em um ponto de ônibus na cidade de Brasília (Figura 2).

Figura 2 – Indígena Galdino queimado em Brasília



Fonte: Blog do Paulo Nunes<sup>17</sup>

No Brasil contemporâneo, temos verificado muitas manifestações de violência como essa exemplificada na Figura 2. Certamente, o papel da educação é de buscar a superação do pensamento individualista, autoritário e bárbaro. Temos visto e ouvido, em vários setores da sociedade a proliferação de concepções neonazistas e neofacistas. Tudo isso tem ocorrido por muitos motivos, considerando a complexidade social contemporânea, mas a educação, ao nosso ver, possui um papel relevante contra esses levantes.

### **Considerações finais**

Objetivando refletir sobre conceitos basilares para compreensão do que seria uma educação em direção à emancipação, encontramos nas obras adonianas importantes fundamentos para interpretação de aspectos da sociedade contemporânea, principalmente aspectos que atravessam a educação e os processos formativos.

Embora Auschwitz tenha deixado de existir, a barbárie ainda se faz presente na sociedade. Atualmente, a barbárie tem se evidenciado a partir dos queimadores de indígenas, de ataques racistas, xenofóbicos, homofóbicos e da intolerância religiosa. Por outro lado, por meio do diálogo, do esclarecimento,

do contato com o que precisa ser compreendido, é possível chegar na autorreflexão crítica, entendendo quais caminhos devem ser seguidos e que “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia” (ADORNO, 2020, p. 135). Assim, o conceito de autonomia se liga ao de ser emancipado, pois, “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas” (ADORNO, 2020, p. 154).

Como destacado na Figura 2, a violência contra determinadas minorias, por vezes generalizada nos noticiários, representa de modo categórico as relações estabelecidas entre heteronomia, menoridade e autoritarismo — contra ideais formativos que visam a democracia, maioria, liberdade e autonomia.

No Brasil contemporâneo, tão somente mediante uma educação verdadeiramente voltada para a emancipação será possível vislumbrar caminhos para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos indivíduos, impreteríveis para a formação de uma sociedade mais questionadora e menos indiferente e ocasionadora da barbárie.

## Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BERGER, Peter. L.; LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GUEDES, Gidalti. *Quem é Theodor Adorno?* YouTube. 15 dez. 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=L1YPRjdJEUy&ab\\_channel=GidaltiGuedes](https://www.youtube.com/watch?v=L1YPRjdJEUy&ab_channel=GidaltiGuedes) Acesso em: 7 set. 2021.

MOGENDORFF, Janine R. A Escola de Frankfurt e seu legado. *Verso e Reverso*, v. XXVI, n. 63, p. 152-159, set/dez 2012.

VON HUNTY, Rita. *Adorno e a Indústria da Cultura*. YouTube, Tempero Drag. 10 dez. 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=F98LqQt0Rd8&t=45s&ab\\_channel=TemperoDrag](https://www.youtube.com/watch?v=F98LqQt0Rd8&t=45s&ab_channel=TemperoDrag). Acesso em: 7 set. 2021.

ZANOLLA, Sílvia R. S. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. *Sociedade e Cultura*, v. 13, n. 1, p. 117–123, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/11182>. Acesso em: 1 set. 2021.

---

<sup>14</sup>Abreviação dada ao título do livro *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785), do filósofo Immanuel Kant.

<sup>15</sup>Consideramos importante destacar o contexto da frase: “Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores (FREIRE, 1987, p. 44).

<sup>16</sup>Disponível em: <http://www.bnai-brith.org.br/comunidade-judaica-lembra-os-70-anos-da-libertacao-de-auschwitz/>. Acesso em: 11 set. 2021.

<sup>17</sup>Disponível em: <http://www.blogdopaulonunes.com/v4/?p=39473>. Acesso em: 1 set. 2021.

# OS PERTENCIMENTOS E ENCANTAMENTOS DA LITERATURA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA ESCOLA

*Janice Ramos do Nascimento<sup>18</sup>*

*Maria Cecília Silva de Amorim<sup>19</sup>*

*Valéria Maria Chaves de Figueiredo<sup>20</sup>*

O principal objetivo deste trabalho é relatar práticas docentes apoiadas em projetos na escola, pois entendemos que as crianças introduzidas no ensino formal são envolvidas no mundo da Arte literária por meio da contação de histórias e dos recontos com experiências poético-pedagógicas. Pensamos que a contação de histórias e a literatura têm papel fundamental na formação do leitor e do ser humano em sua potencialidade cognitiva, emocional e social. Apresentamos dois projetos artísticos pedagógicos experimentados em sala de aula e que reverberaram em pesquisas no campo da Arte: “A Maleta do Reconto” e “Tia Cecília Conta” os quais configuraram-se como mecanismos de experimentação vislumbrando o trabalho arte/educativo lúdico e prático para que as crianças na educação infantil e no ensino fundamental e que tomem gosto pela leitura, possam se despertar como leitores críticos e criativos incentivados pelo contato com a literatura infantil, com livros e a contação de histórias.

A metodologia adotada passou pela concepção teórico-prática, envolvendo observações de cunho teórico e dialógico com aportes desenvolvidos e percebidos na carreira docente. A adoção das duas experiências como ponto de partida oportunizou identificar como crianças ampliam suas possibilidades de aprender por meio da arte narrativa. A educação infantil deve tratar a contação de histórias, mas esse trabalho deve também estar articulado nas séries/anos que se seguem valorizando a poética da infância e as possibilidades diversas de compreender o mundo a partir do olhar do imaginário, dando eloquência ao tempo e às experiências lúdicas, formando um sujeito leitor argumentativo, reflexivo e inventivo na oralidade, na escrita e nas leituras, considerando a “leitura de mundo” por meio da Arte.

Nesse estudo, pensamos a literatura como arte que compõe livros literários e histórias de tradição oral. Cabe pensar que crianças que ainda não leem

convencionalmente, leem imagens e ouvem diversos tipos de histórias “as de boca” ou de livro.

[...] o conto de tradição oral, seja ele contos de fada, mito, lenda, fábula ou mito de ensinamento, encanta por alimentar o nosso imaginário e dar mais brilho ao nosso mundo interior. Ao narrar um conto se concede ao ouvinte a possibilidade de criar o seu cenário, a sua música e as suas cores. O conto é mesmo uma das formas de expressão artística mais democráticas, pois através dele cada pessoa constrói a sua história, de comum acordo com os seus referenciais, e o que eles podem significar para si. (BUSATTO, 2013, p. 17).

O universo educacional, a despeito de sua riqueza de possibilidades, é marcado por uma realidade tumultuada com determinações disciplinares e curriculares, salas de aula com excessivo número de alunos, o que torna a prática lúdica mais difícil. Nessa perspectiva, é necessário que o professor encontre mecanismos criativos e multidisciplinares para dedicar atenção aos estudantes, entendendo suas individualidades, permitindo que se potencialize o desenvolvimento de competências específicas de cada fase de sua formação no ensino formal.

### **A escola como lugar de ações arte/educativas**

*No presente da leitura, a lembrança física de  
Seu traçado conduz o leitor, em  
reminiscências, para o mundo sem traços das  
palavras invisíveis, de onde ele volta outro  
mesmo para folha dos sinais gráficos,  
sinais para sempre em seu corpo recordados.*  
Milton José Almeida

Na escola, “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como campo importante para o intercâmbio da cultura literária” (ZILBERMAN, 2003, p. 16) A natureza formativa é compartilhada pela escola e pela literatura que passa a ser ponto de conexão entre a realidade e a fantasia ajudando o sujeito a compreender e transformar a realidade, pois, “o que a ficção lhe outorga é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, por meio de sua linguagem simbólica” (ZILBERMAN, 2003, p. 27).

Para Fuzari e Ferraz (2010) as aulas de Arte constituem-se de espaços em que as crianças podem experimentar as suas potencialidades perceptivas,

imaginativas ou inventivas. Na educação infantil em especial é a possibilidade de manifestação sensível, afetiva, solidária, seja do cotidiano ou da fantasia. Desde bem pequenas, elas vão desenvolvendo a capacidade de uma linguagem própria, traduzida em signos e símbolos e carregados de significação subjetiva. Estes são aspectos desejados na formação de um leitor crítico, curioso, além de proporcionar supere que a criança desenvolva capacidades de expressão e comunicação, por meio das linguagens orais e/ou corporais tornando-se capaz de se perceber como autor, como sujeito relacional e adaptado a interagir e dialogar com as realidades ao seu redor. Crianças são percebidas como sujeitos ativos em seus processos de criação, autoria e construção de conhecimento. Ampliar seu repertório amplia suas experiências e possibilidades de partilhas e significados (LEITE, 2004, p. 34).

Pensar a importância de projetos que valorizam a arte na escola é pertinente e permite apontamentos importantes do ponto de vista da arte literária e do ensino os quais afetam a formação humana. Quando falamos em formação humana nos remetemos aos aspectos da linguagem, socialização, pensamento e sentimentos. Por meio da palavra, especialmente, são criadas imagens que as ligam aos conceitos. Tais imagens passam à palavra escrita por símbolos gráficos que são decodificados e interpretados de acordo com a experiência e conhecimento individuais.

Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico aos seus leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor. (ZILBERMAN, 2003, p. 26).

Ao encontrar na leitura uma atividade de prazer e descoberta, a criança se vê em contato com diversas possibilidades, desenvolvendo conhecimentos linguísticos, ampliando seu vocabulário e memória, provocando conexões mentais. A leitura e o reconto de histórias permitem ampliar possibilidades de identificar no texto diferentes imagens, contextos sociais e relações com o mundo.

A escola quando entendida como lugar apenas de instrução e/ou difusão do conhecimento utiliza-se da arte para ensinar, fazendo a arte literária ficar à deriva. Os livros para a infância sempre são alvo de críticas quando a intenção se volta apenas de pragmatismo e tecnicismo.

Com o passar do tempo a literatura infantil alcança patamar de importância e a forma de ser tratada pela escola passa a vislumbrar de fato a

formação voltada para a criticidade e a transformação social. Esse movimento, que aqui parece simples, demorou anos para acontecer e permanece com conflitos, como descreveu Zilberman (2003), e passa por intenções de unir a família, também controlar o desenvolvimento intelectual e a própria infância. Se a criança era vista como adulto em miniatura, sem voz e sem vez na sociedade, agora já poderia ser treinada para servir aos adultos e até adquirir seu espaço na sociedade.

A prática interdisciplinar trouxe nova discussão, segundo Fazenda (2008, p.21) “na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração”, possibilitando assim, a realização de práticas vinculadas ao currículo escolar.

A literatura, assim como o alimento, é uma necessidade e um direito básico do ser humano “é fator de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte do consciente e do inconsciente.” (CANDIDO, 2004, p. 175) enriquecendo, organizando a percepção e a visão de mundo. Assim, o cotidiano educativo com arte é um lugar cheio de possibilidades para invenção, para o sonho e para se aprender.

### **Experiências arte/educativas: Maleta do Reconto e Tia Cecília Conta**

A capacidade de formação pela literatura tem grande influência da escola. Muitos professores atuam com a literatura infantil e juvenil deixando livre acesso a livros literários e textos diversos em cantinhos da leitura ou mesmo de projetos voltados para o incentivo à leitura literária.

A proposta da “Maleta do Reconto” surge como uma prática lúdica em sala de aula que oportuniza às crianças da Educação Infantil, que ainda não leem convencionalmente, ter contato com a arte literária, conhecendo os enredos por meio da escuta e dos registros individuais e posteriormente recontando livremente as histórias com suas palavras, pois, “assim como a capacidade de sonhar, a experiência de contar e ouvir histórias é essencial à espécie humana.” (VELASCO, 2018) Formalizado e pensado enquanto um projeto didático em suas múltiplas características a “Maleta do Reconto” destaca-se pela interdisciplinaridade permitindo ao professor utilizar-se da leitura e do reconto para trabalhar conteúdos curriculares e temas sensíveis de forma

dinâmica, com a participação da família, que passa a ser mediadora entre a criança e o livro, e estimulando a curiosidade da criança.

Para o desenvolvimento desse projeto adotou-se o contexto da turma de educação infantil da Escola Municipal Maria Leopoldina<sup>21</sup>, em Aparecida de Goiânia – GO. A escola está inserida em um bairro de periferia, marcado por contradições como um rápido desenvolvimento devido à ampliação de moradias residenciais e comerciais, condomínios verticais e horizontais, igrejas, um polo empresarial que gerou um número bem maior de crianças na escola, devido ao aumento na oferta de emprego. Está situada em uma região de experiências de violência e marginalização com o uso de drogas, em que há assaltos e ocorrências pontuais de violência doméstica e sexual.

A Escola Municipal Maria Leopoldina funciona nos períodos matutino e vespertino e atende crianças dos agrupamentos de 4 e 5 anos da educação infantil e de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A turma de crianças envolvidas na execução da proposta é composta por 26 alunos, entre meninos e meninas, com idades entre 4 e 5 anos. A técnica metodológica da “Maleta do Reconto” foi adotada como parte da proposta pedagógica para o ano de 2017 na rotina semanal, não resultando em nenhum tipo de mudança nas atividades convencionais. A proposta de trabalho teve a duração de um ano letivo.

Crianças na educação infantil, com seu primeiro contato escolar com as letras, podem ser apresentadas à alfabetização de forma indireta e sensível com suas perspectivas pré-escolares respeitadas e estimuladas. A utilização de obras literárias nesse momento se mostra adequada, pois se revela como época estratégica para a formação do novo “leitor”. A “Maleta do Reconto” também estimula a coparticipação da família no processo de ensino aprendizagem, uma vez que cabe aos pais e familiares promoverem a leitura aos jovens leitores e isso pode provocar, de forma não planejada, também o encantamento dos pais com a prática da leitura, visto que muitos, em sua experiência escolar, podem ter sido pouco ou nada estimulados no contato com livros literários. Reforça-se ainda a potencialidade multitarefa da ferramenta, que permite promover atividades artísticas, dinâmicas, jogos e rodas de conversas, potencializando as atividades.

O projeto intitulado “Tia Cecília Conta” teve início em uma escola de ensino fundamental I de Luziânia – GO em março de 2018, estendendo-se enquanto atividade de cunho cultural. Com o objetivo de revitalizar a

biblioteca escolar para utilização e realização de momentos de contação de histórias, utilizando sons, imagens e movimentos foi idealizado no intuito de fomentar a promoção da leitura e do letramento por meio da arte na escola. Na biblioteca, os alunos tinham contato com uma história de tradição oral ou obra literária de maneira lúdica e motivadora, espaço para fruição, o que dava oportunidade ao professor regente ofertar atividades contextualizadas e interdisciplinares inspiradas pela história ou dinâmica de trabalho.

O projeto em sua primeira edição foi realizado de março a junho aos sábados letivos atendendo às 12 turmas da Escola Maria de Fátima<sup>22</sup>. A metodologia escolhida foi a contação de histórias e a leitura em voz alta e na sala de aula a execução orientou-se pela organização de atividades de leitura e escrita de forma interdisciplinar e compartilhada com os professores regentes após a contação de histórias como elaboração de gráficos, produção de texto coletivo, conto e outros.

Na segunda edição do projeto a capacidade foi de alcançar todos os alunos da A 1ª Escola de Tempo Integral Maria Divina<sup>23</sup> inaugurada em abril de 2016, com o objetivo de oferecer ensino em tempo integral. Sua estrutura é diferenciada das demais unidades de ensino e possui a capacidade de atender até 600 alunos com salas de aula, laboratório de informática, piscina, quadra, auditório, cantina e biblioteca. No período matutino as turmas de 1º ao 5º ano são atendidas por professores que ministram as disciplinas obrigatórias do currículo. Os alunos iniciam as aulas às 7h15 e terminam às 16h15, recebem alimentação na escola, almoço, lanches e no período da tarde são atendidos por um professor que ministra a parte diversificada do currículo. Concomitantemente a esse trabalho pedagógico, no vespertino os alunos participavam de oficinas pedagógicas de dança, música, educação física.

Em agosto de 2018, a escola integrou a oficina de leitura que recebeu o projeto didático “Tia Cecília Conta” para dinamizar as atividades de leitura na escola. Com a estrutura da biblioteca já montada, o espaço foi adaptado para momentos diários de leitura. A estrutura flexível do projeto procurou atender às necessidades apresentadas como momentos interativos e dinâmicos de leitura, empréstimos de livros e organização geral do espaço.

A principal atividade do projeto são as contações de história que atingem o imaginário das crianças, dando a elas a oportunidade de sonhar, imaginar e apreender, podendo inclusive promover sensibilização e a solução de conflitos,

além do desenvolvimento de habilidades cognitivas no eixo da leitura, escrita e oralidade. Enquanto ação cultural o projeto passou também a atender outras unidades escolares com a contação de histórias como incentivo à leitura. O projeto se estendeu até o ano de 2019 com ações presenciais e posteriormente com atividades por meio da internet.

Os projetos aqui apresentados embora peculiares aos seus contextos, têm como fundamento a prática da arte/educação por meio das histórias, sejam elas contadas, recontadas ou lidas as quais podem estar alinhadas a leitura, escrita, oralidade de maneira lúdica, abraçando gentilmente a interdisciplinaridade e o protagonismo do aluno desde a educação infantil sendo potencializado por ações instigantes no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Ao ler o mundo para recontar histórias, a criança tem sua curiosidade despertada. As narrativas podem ensinar ao que conta e ao que escuta, ao que performa e ao que assiste. Ranciere (2002) descreve em sua obra *Mestre Ignorante* que o professor possui o domínio de uma pedagogia universal, emancipadora em que ele identifica no aluno lugar do sujeito e a vontade de aprender e lhe oferece instrumento para que isso aconteça, pois confia nas potencialidades desse aluno, oferecendo um conhecimento interdisciplinar e contextualizado. O mesmo autor acredita que todos são capazes de aprender e todos são capazes de ensinar conforme o meio em que está inserido e a individualidade de cada um, também aborda sobre essa emancipação do aluno e sua capacidade de aprender numa pedagogia libertadora, acreditando que todos são capazes de aprender e cabe ao professor repensar sua prática e oferecer instrumentos, confiando em suas potencialidades.

Tais experiências, oportunizaram o estudo da contação de histórias como pesquisa de arte no Programa PROFARTES, ofertado pelo Instituto Federal de Goiás (IFG Aparecida de Goiânia) e no Programa de Pós-graduação em Artes da Cena (PPGAC) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

## **DESAFIOS NO PROCESSO: A ARTE ENSINANDO A EDUCAÇÃO**

Trabalhar com a literatura oral e escrita na escola é uma proposta desafiadora, porém prazerosa, exige planejamento, criação de recursos visuais, ensaios, diálogo constante com as famílias dos alunos da educação infantil, principalmente. Essa prática, por ser muito próxima dos alunos por meio da

fala e da escuta, pode ainda ajudar a identificar situações que viriam interferir no processo de ensino e aprendizagem, e assim motiva mais ainda o gosto pela leitura no processo de ensino formal. Dessa maneira, percebe-se que a literatura infantil tem sua função social ganhando seu espaço e importância para a (trans)formação do sujeito (MATIAS *et al.*, 2016). O trabalho com a contação de histórias como abordagem pedagógica tem a função de emancipação e protagonismo do sujeito/aluno.

A percepção de Busatto (2013) sobre a contação de histórias acolhe a “Maleta do Reconto” e o “Tia Cecília Conta” como experiências poéticas e humanizadoras, cheias de sentido. Assim, a autora reforça que

[...] a contação de histórias funciona como um instrumental capaz de servir de ponte para ligar as diferentes dimensões e conspirar para a recuperação dos significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias, tolerantes, dotadas de compaixão e capazes de “estar com”. (BUSATTO, 2013, p. 12).

A contação de histórias surge na escola enquanto espaço de arte, de incentivo à imaginação, um transporte entre o imaginário e o real. Ao adentrar uma história a ser contada, o ouvinte apropria-se da experiência de cada personagem como sua e amplia-se também a experiência vivenciada por meio da narrativa do autor. Todo o contexto apresentado é do plano imaginário, porém os sentimentos e emoções vão muito além da ficção transcendendo-a e se materializando na vida real (RODRIGUES, 2005). Tal afirmação, se confirma em ambos os projetos e faz com que os coloque em lugares de similaridade.

Como assinalado, atuar com literatura é um desafio para todos os professores, mas mostra-se como particularmente complexo quando se trata de um grupo de educandos entre 4 e 5 anos de idade. Entende-se que as crianças reagem de forma saudável, ampliando suas experiências de vida, quando são estimuladas com narrativas adequadas e escolhidas de acordo com sua idade, por aumentarem seus horizontes. (DOHNE, 2000).

Ao narrar uma história, o contador/professor brinca com as palavras, proporcionando à criança ouvinte múltiplas aprendizagens, pois, ao dar vida às palavras com seu tom de voz, interpretando as personagens é que irá despertar nas crianças essa emoção/afeição pela história ouvida, é levada a experienciar alegria, tristeza, dor, medo, espanto e raiva, ampliando assim suas visões de mundo e despertando sentimentos mais humanos.

Ao estimular nos alunos esse gosto por ouvir e contar histórias, o professor não só estará envolvendo os alunos com o universo da leitura e socialização, como também estará auxiliando-os a lidar com os diversos sentimentos embutidos no universo das narrativas, e isso os leva a um amadurecimento psicológico. Nesse sentido, Busatto convida à seguinte reflexão:

Que tal estimular os alunos a contar histórias? Além de ser um exercício de socialização, a criança estará desenvolvendo aptidões importantes, como se expressar perante um grupo de pessoas com desenvoltura e domínio de espaço. Ao mesmo tempo estará entrando em contato com os seus afetos, pois ao dar forma e expressão aos sentimentos contidos no texto ela aprenderá a lidar com os seus, e tudo isso leva, conseqüentemente, a uma ampliação dos seus recursos internos e a um amadurecimento psicológico (BUSATTO, 2012, p. 40).

A “Maleta do Reconto” e o “Tia Cecília Conta” pautam-se na atitude empática e dialógica, valorizando o diálogo entre professor e alunos, entre alunos e entre alunos e família; pressupõem leituras históricas e se constituem em um momento de encontro, visto que é por meio da comunicação e do contato com as palavras quer sejam orais ou escritas que os indivíduos se transformam e transformam o mundo, bem como amplia o seu significado como sujeito autores. Projetos inspirados pela arte procura envolver os alunos num esforço coletivo, desenvolvendo o gosto e o prazer pela leitura, buscando estimular das potencialidades artísticas que esse processo permite, intervindo diretamente na conquista da autoconfiança, para sanar a timidez e lidar com o medo de falar em público.

Para a arte ensinar à educação, Eisner (2008) elencou cinco tópicos. A arte pode ensinar a educação a ser inteligente de maneira qualitativa, pois “as artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e apreciar a consequência das escolhas, a revê-las e depois, fazer outras escolhas.” (EISNER, 2008, p. 10).

Em segundo lugar, a arte pode ensinar a formular objetivos. A dúvida, a incerteza não devem ser problemas, pelo contrário é necessário aprender a amar a dúvida. Por meio dela torna-se possível enfatizar a exploração e a descoberta.

A arte pode ensinar também que forma e conteúdo nesse contexto são quase sempre inseparáveis. “Muda o ritmo de um verso de poesia e mudarás o significado do poema.” (EISNER, 2008, p. 12). Então a maneira como algo é feito mudará seu resultado, seu sentido.

Pretende ensinar ainda que há relação entre o intelectual e o estético. Nem sempre é possível manifestar o que sabemos e a arte se torna um instrumento que vai além da linguagem. Esclarece Eisner, que conhecemos muito mais do que podemos expressar por meio da linguagem.

A arte ensina à educação a relacionar o pensamento, o material com que trabalhamos, nós e os estudantes. Explica que cérebro é diferente de mentalidade, esta é constituída pelo meio social e as experiências vivenciadas. Existe uma ligação entre o fazer e o sentir que se entrelaça à questão da satisfação estética. “O trabalho e o trabalhador tornam-se um.” (EISNER, 2008, p. 14).

### **Projetos inspiradores e suas particularidades metodológicas**

No caso da “Maleta do Reconto” houve uma preparação para a recepção dos livros. O primeiro contato das crianças no universo da sala de aula foi com a professora fazendo a contação de forma lúdica sem o uso do livro, com caracterização, gestos e mudança no tom da voz, trazendo a criança para o mundo das histórias. Depois que a professora percebeu que deteve a audiência, passou a fazer a leitura de histórias nas quais apresentava o livro, mostrava a capa e questionava a turma o que aquela história iria nos contar.

Somente depois de ouvir a manifestação dos estudantes, é que a professora começava a contar a história com mudanças de voz, mostrando as gravuras para as crianças, que ficavam sentadas no cantinho da leitura montado no fundo da sala de aula com tapete e almofadas, um espaço especial, com vistas ao momento mágico das histórias.

[...] crie espaços para a narrativa, desperte a criança para esse momento. Eduque o ouvir. Faça um pacto com elas e com seus colegas. Enquanto você estiver narrando uma história, ninguém entra e ninguém sai da sala. Uma contação de história não deve ser interrompida. Mostre aos seus alunos que, tal qual uma apresentação de teatro, de dança, ou ópera, ou outra manifestação artística, a narrativa pede um público apto para recebê-la (BUSATTO, 2012, p. 40).

Apenas depois de toda essa preparação é que a professora apresentou a “Maleta do Reconto” para que as crianças pudessem levar para casa para lerem em família. A proposta foi apresentada com o encantamento de uma maleta mágica com a qual eles iriam poder viajar nas histórias. Todas as sextas-feiras, quatro crianças eram sorteadas para levar a maleta: iam até a biblioteca escolher dois livros de sua preferência para passar o final de semana, ler com o

auxílio da família, depois fazer o reconto para os familiares então deveriam escolher qual dos dois livros seria recontado para os colegas. Foi um trabalho tão prazeroso que todas as crianças queriam ser sorteadas.

Foi possível identificar inicialmente que as reações do grupo foram de apreensão, timidez, muito nervosismo, insegurança e medo. O interesse na participação como primeira dupla se mostrou com alegria e entusiasmo apesar da timidez, porém quando eles viram seus colegas caracterizados com roupas, capas, coroas e acessórios e sentados na poltrona do leitor que toda a turma havia decorado, ficaram encantados e ouvindo os recontos com muita atenção e ansiedade para serem os próximos a levarem a maleta

Esse segundo momento do contato com plateia, da turma presenciar os colegas paramentados e com posição central de contadores de história, foi de entusiasmo, curiosidade e interesse. A proposta, além do reconto das histórias envolveu a arte criativa por meio de produções ilustradas e interpretação oral das histórias. Ao perceber as reações positivas do grupo, foram sendo introduzidos os elementos de expressão corporal, como: dança, imitação e interpretação dos personagens. As crianças foram incentivadas a produzirem vozes especiais para os personagens, bem como expressões faciais para valorizar a interpretação da história. Se a história dispõe de variedades de personagens, o contador de histórias pode imitar ações e expressões faciais, utilizar onomatopeias, barulhos; nos diálogos podem mudar o modo de falar e o tom de voz de acordo com cada personagem.

As limitações iniciais identificadas nas crianças como: apreensão, timidez, nervosismo, insegurança e medo, foram dando lugar ao desenvolvimento de competências como: segurança, autoconfiança, desinibição, aumento de vocabulário e capacidade de expressão entre outras. As respostas das famílias a esse processo foram coletadas por meio de depoimento dos pais e *feedbacks* positivos, em reuniões de pais e mestres.

As atividades de produção de desenhos, como ilustrações das histórias recontadas, também possibilitaram identificar que as crianças foram se tornando cada vez mais seguras e criativas ao compartilharem as histórias, nas produções ilustradas e dobraduras e no manuseio das massinhas de modelar.

Figura 1 – Projeto “Maleta do Reconto”



Fonte: elaborada pelas autoras (2022)

O trabalho com o projeto Tia Cecília Conta era bem diversificado. Sabe-se que o trabalho com a contação para os alunos menores costuma ser mais visto como lúdico, porém para os maiores (4º e 5º ano) observou-se que não deve ser menos atrativo, mas com a linguagem adequada e sem exageros.

A rotina pedagógica do projeto na biblioteca era constituída de acolhida com música e dança, momento de contação compartilhado, atividade pedagógica contextualizada, leitura individual e empréstimo de livros. Os horários de atividades foram organizados pela gestão escolar e aconteciam diariamente com duração de uma hora/aula para as 19 turmas de 1º ao 5º ano. De acordo com cada turma a linguagem e a dinâmica das aulas eram modificadas para torná-las lúdicas e atrativas. Os alunos das turmas menores demonstraram bastante interesse em participar em cada momento. Os de 4º e 5º anos demonstraram certa resistência, pois achavam as músicas muito infantis. As histórias trabalhadas eram escolhidas no acervo da escola ou da professora integrando componentes curriculares de forma interdisciplinar, habilidades sócio emocionais e datas comemorativas.

A biblioteca com mais de dois mil livros e equipada com mobiliário adequado para atender aos alunos, foi organizada com tatames para as crianças se sentarem, livros e materiais como brinquedos expostos para atrair a atenção das crianças, também uma poltrona, tapetes e painéis coloridos. A professora

com roupas coloridas e chamativas, maquiagem dando a eles gosto de estarem ali para embarcar no mundo da imaginação.

A leitura era o momento mais especial no qual os alunos conheciam o livro e interagiam com ele num momento compartilhado, participavam usando adereços e fazendo as narrativas. Para isso, vários recursos foram confeccionados, dentre eles: cartazes com músicas para leitura, dados, livros com leitura de imagens, quadro imantado, teatro de sombras, gravuras, cartazes, caixa de criação de histórias entre outros.

Após conhecer a história principal da semana, os alunos expunham suas opiniões para a classe direcionados por indagações. Esse momento deu margem para incluir outros assuntos sensíveis que incomodavam as crianças como fofoca, julgamento por parte dos colegas, preconceito, família, *bullying* e outros oportunizando a escuta atenta e respeitosa da opinião dos colegas. Como fechamento da discussão realizavam alguma produção de desenho, liga pontos, reconto e escrita contextualizada com a história trabalhada. Na leitura individual, cada aluno se encantava por algum livro e podia levá-lo para casa se comprometendo com a devolução no dia seguinte.

Uma das necessidades da escola era a de movimentar o acervo possibilitando a todos os alunos o contato com livros literários adequados além dos cantinhos da leitura nas salas de aula. O “Vai-e-Vem de Livros” foi proposto para que as crianças adquirissem a responsabilidade de levar o livro para ler em casa e devolvê-lo na biblioteca. Então o próprio nome da ação já traz a mensagem. No período de 15 de agosto a 29 de novembro foram registrados mais de 2.160 livros literários emprestados. Dos livros selecionados uma média de 30 títulos foram perdidos, ou não devolvidos. Porém o objetivo maior que era dar acesso aos livros foi alcançado e a perda dos livros foi reposta com outra ação envolvendo as crianças e as turmas.

A campanha de arrecadação de livros intitulada “Doe 1, doe 2, doe 3!” foi uma iniciativa que buscou envolver as crianças na recuperação de títulos do acervo e captar livros e gibis para serem utilizados. A divulgação aconteceu com cartazes entre os demais professores e houve também uma premiação para a turma que mais conseguisse doações. O registro era realizado diariamente com os alunos que acompanharam atentamente as quantidades. Até o dia 31 de outubro foram arrecadados 520 títulos, destes 105 gibis em bom estado de conservação. Posteriormente as doações continuaram e

recebemos mais 100 livros que não valeram pontuação. A maioria das turmas contribuiu incentivada principalmente pelos professores regentes.

Uma das ações do projeto Tia Cecília Conta era de contar histórias em outras unidades escolares. Com a publicação de fotos do projeto no Instagram @tiaceciliaconta, algumas escolas mostraram o desejo de conhecer a dinâmica de trabalho e atuação. A aceitação dos alunos costumava satisfatória e sem problemas em relação ao momento de contação. Algumas contações foram temáticas, com uma duração de quarente e cinco minutos a uma hora, abordando alimentação saudável, primavera e consciência negra.

Enquanto ação cultural era previsto visitar outras unidades escolares de acordo com o tempo de coordenação livre ou após o horário na unidade escolar. Essa ação foi importante para a promoção da leitura entre outras crianças que não tinham acesso à biblioteca na própria escola, ainda se divertir e fruir da arte, conhecer uma atividade estética e performática a partir da literatura oral ou escrita. Das cinco escolas visitadas em 2019, três eram de educação infantil. As escolas de ensino fundamental quase não incluíam alunos de 4º e 5º ano nas contações, privilegiando as classes de alfabetização.

O projeto “Tia Cecília Conta” teve ainda o momento dos “Pequenos Contadores de Histórias”. Os alunos puderam realizar espontaneamente a leitura de histórias para sua turma. Cada turma teve de quatro a cinco alunos que quiseram ler com direito a sentarem-se na poltrona do contador de histórias, usar o microfone, uma veste encantada e tirar foto para postar no Instagram @tiaceciliaconta. O tempo não contribuiu para que muitos participassem, limitado por uma média de cinco alunos por oficina. Assim, puderam se mostrar lendo e como contadores de história utilizando livros conhecidos, já trabalhados e contos clássicos. Alguns alunos leram suas produções e utilizaram fantoches de forma bem espontânea. As turmas de alunos maiores se envolveram bastante e procuraram se organizar, inclusive caracterizar-se.

Figura 2 – Projeto Tia Cecilia Conta



Fonte: elaborada pelas autoras (2018)

## Considerações finais

Uma criança, quando estimulada na fase escolar inicial, envolvida pela contação de histórias e com acesso contínuo ao acervo diversificado da literatura infantil, pode se encantar com o universo da leitura e se tornar um leitor crítico, criativo e questionador perante todas as áreas do conhecimento e do universo que o cerca. Como um dos grandes desafios da educação é formar alunos leitores fomentados pelo prazer da leitura, com o máximo de eficácia em seus esforços didáticos, fica evidente por meio da experiência de ambos os projetos as contribuições para a turma de alunos de 05 anos, da educação infantil e dos alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Os projetos estão ligados pela arte e comungam de iniciativas similares como o empréstimo de livros e a contação de histórias realizada pelos alunos. As iniciativas foram proveitosas para as crianças desenvolverem habilidades e

competências leitoras. A capacidade de ler em público, de escutar e respeitar o tempo do colega em pronunciar-se, também despertou o interesse daqueles que não se envolvem por timidez ou por acharem alguma atividade infantil demais.

Pensar a importância da literatura para a formação do ser passa pela escola e pelas experiências que nos remetem a crer na potência dessa arte para muito mais do que aprender conteúdos curriculares, mas para o pleno exercício da cidadania e a alimentação do imaginário infantil. É possível apoiar a formação completa do ser por meio da literatura na escola e em outros espaços. Uma boa prática é a livre utilização do livro na sala de aula e a utilização de projetos de incentivo à leitura e ao letramento literário.

Discutir a importância da literatura para a infância e juventude remete a pensar seu caráter formativo e de ampliação do olhar sensível para o que acontece no mundo e dentro de si reforçando o exercício da criticidade e do diálogo estético. Quando hoje se fala em “literatura para a infância” e “letramento” enquanto capacidades de fazer uso social da leitura, temos concepções alargadas do aprendizado da leitura que empenham o sentido amplo da educação, não como uma formação de mão-de-obra, mas como formação de mentes pensantes, capazes de agir e reagir produzindo cultura pela literatura.

Esperamos que nosso esforço em realizar projetos que se transformaram em pesquisas possa inspirar mais professores/artistas de nossas escolas em todas as etapas da educação básica, para que a potência da arte seja sentida por meio dos livros e da contação de histórias. Sabemos também que cada lugar possui sua particularidade, não há receita de bem-fazer, porém são essas iniciativas que as crianças carecem para se desenvolverem de maneira plural, dialógica, prazerosa e encantada.

## **Referências**

- BUSATTO, C. *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro/; São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- DOHME, V. D. *Técnicas de contar histórias*. 8 ed. São Paulo: Informal, 2000.
- EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Revista Currículo Sem Fronteiras*, v.8. n.2, p. 5-17, Jul/Dez, 2008.
- FAZENDA, I. (Org.). *O Que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAZ, M. H. C.; FUSARI, M. F. R.. *Arte na educação escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. *Arte, infância e formação de professores, autoria e transgressão*. Campinas/SP: Papirus, 2004.

RANCIERE, J. *O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RODRIGUES, E. B. T. *Cultura, arte e contação de histórias*. Goiânia: Gwaya, 2005.

VELASCO, C. *Histórias de boca: o conto tradicional na Educação Infantil*. São Paulo: Panda Books, 2018.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

---

<sup>18</sup> Mestranda em Arte (Prof-Artes – IFG). Especializanda em A Arte de Contar Histórias FACDF e AAH. Graduada em Pedagogia pela PUC-GO (2004). Pós-graduada em Gestão Escolar e Psicopedagogia - PUC- GO. MBA em Ciências da Educação – UNIFAN. E-mail: janiceramosneves@yahoo.com.br

<sup>19</sup> Mestra em Artes da Cena UFG. Especialista em Psicopedagogia (UEG), Arte educação Intermediática (UFG), Arte de Contar Histórias e suas Interfaces (FCC). Graduada em Pedagogia (UEG). E-mail: cissa24@gmail.com

<sup>20</sup> Professora Associada da UFG. Doutora em Educação (FE/Unicamp). Professora do Prof-Artes -IFG Campus Aparecida de Goiânia e da pós-graduação em Artes da Cena da UFG. Orientadora dos projetos no mestrado.

<sup>21</sup> Nome fictício.

<sup>22</sup> Nome fictício.

<sup>23</sup> Nome fictício.

# DANÇA E MÍDIA: DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS QUE PROMOVEM ENGAJAMENTO POTENCIALIZANDO O FAZER ARTÍSTICO/PEDAGÓGICO/CRIATIVO DA DANÇA NA ESCOLA

Jovair Batista de Jesus  
Luciana Gomes Ribeiro

## Introdução

A sociedade atual está vivenciando a era digital, e a escola, enquanto instituição formadora de cidadãos autônomos para a vida social, não pode ficar aquém dessa realidade, por isso é necessário que ela incorpore os recursos digitais para atender a essa nova demanda social.

Nesse contexto, a dança não poderia deixar de acompanhar as transformações sociais e se integrou também aos ambientes digitais. Em todas as plataformas virtuais desenvolvidas para interação social, é possível visualizar performances de dança. A internet ampliou o alcance dos conteúdos produzidos, superando as barreiras geográficas e culturais.

Buscando incitar a discussão sobre a dança na escola na era digital, o presente artigo visou reconhecer a importância dos recursos tecnológicos no processo criativo e pedagógico de dança na escola a partir da seguinte questão: como os recursos tecnológicos podem potencializar o trabalho criativo pedagógico de dança na escola? Mediante tal questionamento, foram elencados os objetivos: estabelecer diálogos e interações a partir dos conteúdos postados nas redes sociais sobre os processos criativos de dança desenvolvidos na escola; ampliar os repertórios artístico-pedagógicos de dança por meio do reconhecimento/envolvimento dos estudantes com a dança midiática; oportunizar experiências artístico-pedagógicas de dança na escola subsidiadas pelos aplicativos digitais *WhatsApp*, *TikTok* e *Instagram*.

Para alguns artistas, profissionais da dança e pesquisadores, as danças midiáticas tendem a desvalorizar o trabalho artístico, transformando a dança em um produto de mercado.

Na década de 1930, na Escola de Frankfurt, na Alemanha, autores como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e, em certa medida, Walter Benjamin, formularam a teoria crítica da sociedade, fazendo uma leitura crítica do sistema

capitalista, inspirados nas ideias de Hegel. Os autores de Frankfurt estudaram os então emergentes meios de comunicação de massa como fruto da indústria cultural, instrumento e recurso estratégico utilizado para divulgar ideologia, alienar ao invés de conscientizar. (SIQUEIRA, 2006, p. 22).

Por outro lado, os jovens hoje se envolvem, alimentam-se e se nutrem da tecnologia. É uma educação, para ser emancipatória, reconhece e respeita o contexto do estudante, valorizando seus conhecimentos, vivências, experiências. Por isso, a escola e o professor podem desenvolver atividades dinâmicas/criativas que favoreçam o processo de ensino e aprendizado desses sujeitos, utilizando como recursos também as mídias digitais.

Strazzacappa (2020) afirma que o uso excessivo das tecnologias impossibilita os indivíduos de sentir, perceber e vivenciar o seu próprio corpo, ou seja, “quanto mais se usa a tecnologia, menos se usa o corpo (incluindo aqui a mente) e isso leva a consequência tanto físicas quanto psíquicas” (STRAZZACAPPA, 2020, p. 173). Mas, ao vivenciar as restrições impostas pela pandemia de Covid-10, a autora reconsiderou seus posicionamentos, apresentando o outro lado da moeda e reconhecendo a importância da tecnologia no processo de construção de conhecimento na escola (STRAZZACAPPA, 2021). Com essa perspectiva, aponta que as aulas mediadas pelo uso da tecnologia possibilitam uma aproximação entre professores/estudantes em virtude de todos estarem aprendendo juntos. Além disso, nesse novo modelo de educação todos estão sentados na primeira fila e essa igualdade faz com que estudantes tímidos encontrem seu lugar de fala, diminuindo sua timidez e ampliando seus saberes.

Apesar disso, a arte-dança na escola ainda se encontra em um lugar de desvalorização e obscuridade. Neste sentido, acredito que os professores podem criar faíscas ao ocuparem seus espaços dentro da escola, desenvolvendo propostas pedagógicas que considerem o fazer artístico de dança como conhecimento. As faíscas impregnadas nos corpos das crianças vão se juntando a outros corpos, a outras experiências, criando uma chama ardente que se espalha e acende a esperança de que a arte na escola tenha seu (re)conhecimento.

### **Categorização da escola e quem são os sujeitos investigados**

A Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Vale do Rio Doce se localiza na zona rural, a 45 quilômetros do município de Rio Verde, Goiás, e

oferece as modalidades de ensino: educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio, em parceria com o governo de Goiás. Conta com 450 estudantes matriculados, sendo que 153 foram envolvidos no projeto. O público-alvo escolhido foram os estudantes matriculados no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) de ambos os sexos e com idade entre 10 e 15 anos.

A maioria das crianças que estuda na escola são filhos de funcionários das granjas que existem na região que migram do Nordeste para o centro-oeste de Goiás em busca de emprego. Essa migração de uma região para outra gera uma rotatividade muito grande de estudantes, tendo em vista que as famílias vêm e vão, conforme suas necessidades e objetivos. Há estudantes também advindos dos dois assentamentos existentes próximos à escola — Assentamento Rio Doce e Assentamento Rioverdinho —, e de outras famílias de pequenos agricultores que vivem na região. Esses estudantes constituem um grupo mais fixo e duradouro, pois iniciam e terminam a educação básica na escola.

Os estudantes que estudam na zona rural vão para escola no transporte escolar, realizam suas atividades pedagógicas e retornam para suas casas. Muitos deles precisam pegar um transbordo, ou seja, um transporte extra saindo de suas casas às 4h e retornando somente às 16h. Muitas vezes nesse percurso passam por situações de frio, calor, fome, sede, poeiras, impactos, riscos etc., por isso eles têm direito ao melhor dentro da escola, e cabe ao professor desenvolver seu trabalho com compromisso, responsabilidade e competência.

Observando os lugares em que os estudantes vivem, pode perceber um distanciamento entre seus corpos, pois eles ficam isolados do convívio com o outro, encontrando na tecnologia uma forma de se aproximar e se relacionar. Embora não tenha sido inicialmente o foco do projeto, a tecnologia se tornou um fator relevante, uma vez que o envolvimento dos estudantes com os recursos tecnológicos digitais é uma das maneiras que encontram para se expressar.

### **Processo artístico-pedagógico de danças na escola**

Após submissão, apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, por meio do Certificado de Aprovação e Apreciação Ética – CAAE 52932021.8.0000.8082, iniciei o processo investigativo com a dança na escola.

As produções artístico-pedagógicas tiveram duração de quatro meses (março, abril, maio e junho de 2022). Com o consentimento da gestão escolar e dos responsáveis pelas crianças iniciei as dinâmicas dançantes na escola que tiveram como propósito ampliar os olhares dos estudantes para a dança, conduzindo-os de um lugar limitado/fechado/reproducionista para um local aberto/subjetivo, de múltiplas possibilidades e ampliação dos sentidos.

Para Porpino (2018), a educação é definida como uma ação cultural associada a uma aprendizagem significativa e humanizante dos sujeitos. Para isso, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola devem propiciar ensinamentos que despertem nas crianças uma visão crítica do universo cultural no qual estão inseridas. Portanto, entendo que dança é educação, tendo em vista um ensino pautado na construção do conhecimento em prol da liberdade dos sujeitos, ou seja, uma aprendizagem que tenha um sentido autônomo e existencial. Marques (2007) apresenta a dança em sua condição de arte para ser vivenciada na escola, estimulando tanto as sensações e as emoções dos estudantes como o pensamento reflexivo por meio de um viés crítico-emancipatório, que possibilitará a liberdade e a autonomia dos sujeitos.

As ações de danças foram planejadas a partir do contexto histórico e social dos estudantes. Realizei atividades diagnósticas buscando mapear, reconhecer e identificar os perfis desses sujeitos, suas experiências e os tipos de danças com os quais se envolvem cotidianamente. Por meio da análise de um questionário elaborado no *Google Forms* com perguntas e respostas particulares e da postagem de um vídeo dançando, constei que as experiências dos estudantes com a dança estavam atreladas às danças midiáticas vinculadas ao aplicativo *TikTok*. Observei ainda que a coreografia da música “Desenrola, bate e joga de ladinho” havia se destacado em todas as séries/turmas. Buscando não negar as vivências apresentadas pelos sujeitos com as danças midiáticas, apropriei-me do desfecho da repetição da coreografia e planejei ações artístico-pedagógicas de dança articuladas as suas bagagens.

Neste sentido, Vieira (2018, p. 162) explica que não devemos restringir o processo de ensino e aprendizagem de dança na escola “à cópia de passos, mas criar possibilidades que contemplem o prazer pela criação, execução, compreensão, apreciação e contextualização do movimento poético”, de modo a tratar a dança como área do conhecimento.

Destaco que o *TikTok* foi um aplicativo que suscitou a construção desta proposta pedagógica, pois com a descoberta do envolvimento dos estudantes com as danças midiáticas e com a reprodução da coreografia viralizada, busquei construir ações artístico-pedagógicas de dança com os movimentos apresentados na própria coreografia: desenrolar/bate/jogar. As ações foram construídas em três momentos distintos: **experimentação corporal e pesquisa; seleção de movimentos; e composição.**

Allemand e Bonfim (2021, p. 11) desenvolveram um trabalho de dança vinculado ao aplicativo *TikTok*, afirmando que o trabalho com esse recurso é “uma tentativa de aprender com as danças midiáticas, fazendo uso do dispositivo de forma crítica e tendo em mente nossos objetivos para o ensino da dança na Educação Básica”.

**Experimentação corporal:** por meio de uma dinâmica dançante, convidei os estudantes para pensarem em novas possibilidades de realização do movimento nas ações de desenrolar, bater e/ou jogar, ressaltando que as ações dos movimentos foram desenvolvidas separadamente. Em um processo de pesquisa corporal, eles foram (re)criando novas possibilidades de visualizar determinados movimentos em seu próprio corpo. Aproveitando as sugestões dos estudantes, pedi que escolhessem três movimentos dos que haviam construído mentalmente, que caminhassem tranquilamente pela sala, e ao som de uma música e ao meu sinal, eles iriam vivenciar os movimentos de suas escolhas em seus próprios corpos.

**Seleção de movimentos:** após o trabalho de experimentação corporal e pesquisa dos movimentos, convidei os estudantes para uma troca coletiva em que tiveram a liberdade de discutir e selecionar cinco movimentos que consideravam mais criativos e dinâmicos. Então, sugeri que criassem nomes identificando esses movimentos para o processo de composição coreográfica. Os resultados foram registrados em seus portfólios, criando uma partitura coreográfica para a construção de suas criações artístico-pedagógicas com a dança.

**Composições:** sugeri que os estudantes criassem uma coreografia com os movimentos selecionados. Assim, ao final de cada ação tanto de desenrolar, de bater quanto de jogar, tínhamos uma coreografia pequena e inédita em cada série/turma. Finalizado esse processo, pedi que unificassem as três coreografias formando apenas uma.

Santos e Pereira (2022) afirmam que o trabalho criativo de dança na escola deve provocar os professores a pensarem a criação como um processo investigativo que privilegie as experiências pessoais e as histórias de vida dos sujeitos, buscando novas formas de produzir dança numa perspectiva reflexiva e criativa, de modo que o corpo se coloque como sujeito crítico e ativo nas escolhas e conduções que faz.

Destaco que apesar de o processo metodológico ter sido o mesmo, as produções artístico-pedagógicas de cada série/turma não se repetiram, porque as turmas colocaram em suas composições as particularidades e escolhas do grupo, caracterizando sua autoria.

Ao finalizar o processo de composição coreográfica, os estudantes puderam ensaiar suas produções, experimentar suas criações, ritmos e posicionamentos. Acredito que estas alterações tanto de espaço quanto de forma e ritmo fazem com que os estudantes deixem seus corpos mais abertos, aprimorando seus movimentos com mais autonomia e subjetividade.

### ***WhatsApp* como recurso metodológico**

O uso da tecnologia como recurso educacional pressupõe uma nova perspectiva da educação, resultando em abordagens mais atualizadas sobre o processo de ensino e aprendizagem, que consideram o estudante como centro e incentivam sua autonomia. Paiva (2008) afirma que a cultura midiática digital possibilita aos sujeitos uma interação dinâmica, inclusiva e participativa na construção de seus próprios saberes. Diante disso, entendo que os recursos tecnológicos digitais mediados pela ação pedagógica do professor podem oportunizar experiências/vivências mais atrativas, facilitando o processo da construção do conhecimento dos estudantes na escola.

O fazer artístico-pedagógico com a dança na escola se iniciou com a formação de grupos de *WhatsApp*, esse espaço interativo serviu como recurso pedagógico para aproximar os estudantes das discussões associadas aos processos criativos de suas próprias danças. Ali os estudantes podiam trocar experiências, apresentar sugestões, (re)criar situações, postar vídeos, fotos e imagens de suas criações.

O *WhatsApp* é um aplicativo desenvolvido para celulares, de fácil instalação, gratuito e que permite o envio e o recebimento de diversos arquivos de mídia: texto, foto, vídeo, documentos, localização. O aplicativo

promove uma sensação de proximidade que o torna uma importante ferramenta de comunicação. Um recurso disponibilizado pelo *WhatsApp* que pode contribuir para o processo pedagógico é a possibilidade de criação de grupos. Um grupo tem as mesmas funcionalidades de uma conversa individual, porém com a facilidade de integrar várias pessoas ao mesmo tempo no processo comunicativo. Assim, ao trabalhar os processos criativos em dança, os estudantes puderam compartilhar suas ideias uns com os outros, discutir as ações, buscar novas alternativas em conjunto, enviar suas criações por meio dos vídeos gravados para apreciação dos colegas. Foi um processo interativo que ampliou a criatividade e proporcionou um ambiente seguro para a troca de experiências em relação à dança antes das suas criações serem compartilhadas em outra rede social.

Uma vez definida a ferramenta de comunicação, iniciei as ações do projeto *Da Dança que se Pensa para a Dança que se Dança*. Como a escola dispõe de um amplo espaço verde, convidei os estudantes para explorarem outros espaços, retirando-os da sala de aula. Chegamos a um quiosque localizado na parte superior da escola, o espaço aparentemente estava abandonado, degradado com as ações do tempo, mas o adotamos como um lugar de criação, muitas ações de dança foram desenvolvidas lá.

Nesse local, reuni os estudantes e sugeri que formassem grupos compostos por quatro ou cinco integrantes. Disponibilizei dez minutos para que encontrassem um lugar confortável para criar nomes que pudessem representar a identidade do grupo de *WhatsApp* de sua turma. Suas sugestões/criações deveriam estar relacionadas com o objetivo proposto no projeto. Findado o prazo, reuni os estudantes no quiosque e pedi que cada grupo escolhesse um representante para justificar as escolhas de suas criações. Após todas as justificativas, em um ato democrático, iniciamos uma votação definindo a identidade do grupo.

Analisando os nomes escolhidos, observei que os estudantes têm uma compreensão, mesmo que indireta, do significado da dança enquanto arte na sua dimensão estético-sensível. Segundo Freire (2014), para que o docente possa desenvolver uma atuação humanitária, liberadora, emancipadora e vitalizada, suas ações não podem ficar restritas somente aos saberes pedagógicos tradicionais, como leitura de livros, periódicos e demais materiais teóricos baseados nos saberes acadêmicos e curriculares, é preciso valorizar os

saberes e vivências dos estudantes, incluindo a experimentação particular como recurso pedagógico.

A experiência corporal/sensorial proporciona saberes sensíveis por incentivarem “não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida” (DUARTE-JR, 2001, p. 23). Quando se parte do saber sensível, o fazer docente se amplia. O educador tem a possibilidade de trabalhar os processos criativos e imaginativos, estimulando o fazer e o pensar partindo da bagagem apresentada pelo estudante para ampliar seu repertório de modo que se possa formar um sujeito crítico e autônomo diante do meio em que está inserido.

O processo construção dos grupos de *WhatsApp* resultou na criação de oito grupos, neles os estudantes realizaram diagnósticos, estabeleceram diálogos e interações sobre a proposta artístico/pedagógica na qual estavam envolvidos. Neste sentido, o diagnóstico, foi composto por duas atividades que visaram identificar o perfil dos estudantes, observando suas vivências e experiências culturais com a dança. Primeiro, elaborei um questionário no *Google Forms*, outra ferramenta digital para coleta e tabulação de informações, cujo link foi enviado nos grupos de *WhatsApp* de cada turma, com perguntas abertas para que os estudantes pudessem apresentar respostas pessoais, pois o objetivo era reconhecer os tipos de dança conhecidos e/ou vivenciados por eles. Após a conclusão dos questionários, solicitei que os estudantes postassem nos grupos de *WhatsApp* um vídeo curto deles em um momento de dança a sua escolha. Alguns estudantes ficaram com vergonha de gravar e compartilhar seus vídeos com os colegas no grupo de *WhatsApp*, embora quisessem participar do projeto de dança. Como alternativa, sugeri que me enviassem os vídeos no privado também pelo grupo virtual, o que resolveu o problema para alguns, mas outros continuaram resistentes e se recusaram a fazer essa atividade.

Constatarei que os estudantes já haviam tido contato com a dança em vários níveis de envolvimento, com variações culturais decorrentes da sua origem sociocultural e convívio familiar. Observei que esse contato aconteceu principalmente por meio dos recursos midiáticos, entre eles, o *TikTok*. Foi uma descoberta interessante, uma vez que não esperava que a tecnologia estivesse disponível em todas as áreas rurais. Segundo Tomazzoni (2015, p. 218), “A mídia amplia seu repertório coreográfico para poder reafirmar que todos

devem entrar na dança. Esta variedade dançante procura a adesão e/ou captura de todas as faixas etárias, todas as classes, todas as etnias etc.”

As atividades propostas nessa primeira etapa possibilitaram um envolvimento dos estudantes ao mesmo tempo que proporcionaram uma interação que ultrapassou os limites da sala de aula com a utilização do WhatsApp. Isso evidenciou o potencial desse recurso como ferramenta pedagógica para estimular os processos criativos, especialmente com a dança.

### ***TikTok* – O reconhecimento das experiências e os envolvimento com a dança**

Ao analisar as devolutivas dos vídeos dos estudantes, percebi que a coreografia da letra da música *Desenrola, Bate e Joga de Ladinho* se destacou em todas as séries/turmas. Como as propostas das ações pedagógicas de dança na escola seriam construídas a partir das experiências e (re)conhecimentos dos sujeitos, apropriei-me desta descoberta para planejar as ações pedagógicas dançantes, aproveitando ainda para investigar e compreender os motivos pelos quais o aplicativo digital *TikTok* pode auxiliar no processo criativo de dança na escola.

O *TikTok* é um aplicativo em rede que possibilita o compartilhamento de vídeos curtos (de 15 a 30 segundos) produzidos pelos próprios usuários utilizando as ferramentas de edição disponibilizadas pelo próprio aplicativo. Com a popularização da ferramenta, o tempo dos vídeos aumentou para três minutos. Os recursos de edição permitem a criação de vídeos bem produzidos que contribuem para a popularização de conteúdo para todos os gêneros e gostos. É uma ferramenta fácil de usar, tanto para a criação quanto para o compartilhamento de conteúdos audiovisuais. A dublagem de coreografias é um dos tipos de vídeos que mais se destacam no aplicativo, tendo produções que alcançaram milhares de visualizações (CAVALCANTE; PADILHA; MOLIN, 2021).

Ao analisar as atividades diagnósticas enviadas nos grupos de *WhatsApp*, constatei ainda que pouquíssimos estudantes apresentaram criações inéditas ao produzirem seus vídeos dançando. Dentre essas criações, os estilos de dança que surgiram foram *Country*, *Forró*, *Brega Funk* e *Breakdance*. Isso demonstra que a maioria das crianças não utilizou a produção do vídeo como uma oportunidade para apresentar algo pessoal, subjetivo e expressivo de suas

emoções. Pelo contrário, os estudantes estão acostumados com a repetição de algo que foi criado por outra pessoa, especialmente a dança midiática massificada por vídeos que se tornaram virais no *TikTok* por conterem passinhos que se tornam modinha. Outro fator observado foi a certificação de que a maioria dos vídeos com trechos de dança enviados pelos estudantes tinha sido filmada no *TikTok* em seus perfis pessoais dentro do aplicativo por iniciativa própria. Diante do exposto, o referido aplicativo ganhou um lugar de destaque na elaboração das ações artístico-pedagógicas de dança no contexto escolar, embora inicialmente ele não estivesse previsto como um dos recursos midiáticos a serem utilizados no projeto.

Na contemporaneidade, as crianças e os jovens passam a maioria do seu tempo envolvidos com recursos tecnológicos, por isso cabe ao professor aproveitar as experiências e o envolvimento cultural desses sujeitos com as tecnologias para potencializar a sistematização do ensino na escola. Segundo José e Almeida (2015, p. 6),

É necessário que essa visão seja aplicada também em produtos midiáticos e em seus modos de uso na educação, pois estes estão sendo cada vez mais agentes moldadores culturais, e que conteúdos saudáveis e de qualidade sobre a dança sejam investigados e exigidos na programação midiática, provocando uma reestruturação da dança arte, em questão imagéticas e conceituais no espectador, em jovens e principalmente nas crianças. (JOSÉ; ALMEIDA, 2015, p. 6).

Considerando que os estudantes chegaram repletos de referências midiáticas de dança, a estratégia metodológica foi aproveitar o desfecho da repetição da coreografia da letra da música *Desenrola, Bate e Joga de Ladinho* do aplicativo *TikTok*, ampliando seus sentidos e criando novas oportunidades de vivenciar a dança em uma perspectiva sensível, e não apenas como forma de entretenimento.

Allemand e Bonfim (2021) esclarecem que o aplicativo é uma ferramenta de criação artística graças a seus inúmeros recursos e à facilidade em sua utilização. Destacam ainda que é possível incentivar a criação em dança partindo das referências de Dança da comunidade escolar de modo a promover um processo de ensino e aprendizagem em que as duas partes ensinem e aprendam.

Um aspecto curioso foi perceber que no processo criativo as crianças que tinham uma experiência com as danças midiáticas vinculadas ao aplicativo *TikTok* se sentiram envergonhadas e inibidas para desenvolver as ações de

danças no coletivo. Esse comportamento me fez acreditar que as experiências com o aplicativo acontecem de maneira isolada sujeito/tela/espço, em que as crianças se sentem mais tranquilas ao realizarem as suas coreografias, pois as suas danças são direcionadas para uma tela, ou seja, a sua relação é **frontal** “Sujeito x Tela”. Nesse aplicativo, os movimentos são programados em espaço, tempo e lugar escolhido pela criança, sozinha ela pode escolher seu cenário, realizar seus registros quando estiver mais motivada, sem se preocupar com o julgamento do outro. Também há o recurso de edição de vídeos, sendo que as crianças podem selecionar tanto os espaços físicos com as partes do seu corpo que pretendem apresentar em suas danças, seus movimentos ficam delimitados a uma tela, o outro irá ver apenas o que ela quiser mostrar. Por outro lado, quando essas crianças saem de uma dança midiática e uma relação frontal para uma dança coletiva considerada **horizontal**, levando em consideração os aspectos do envolvimento e da interação com o outro, esse processo passa a ser diferente, porque vem acompanhado por outros olhares, causando desconforto, apresentando outra experiência de dança. Esse emaranhado de corpos dançando juntos em uma perspectiva horizontal desenvolve outras camadas para os corpos que dançavam para uma tela, ou seja, à medida que essas camadas vão sendo desenvolvidas, esses sujeitos vão transformando suas vergonhas em prazer, porque as relações de afetividade e de segurança vão sendo estabelecidas no processo, encontrando-se também com o prazer de dançar em coletivo. Quando a dança acontece em coletivo, outras intimidades surgem, você tem outro cheiro, outro volume, outra espacialização, outro tempo, a inter(ação) com o outro, tudo isso interfere na forma de ver e perceber o seu corpo em movimento na dança.

### **Perfil do Instagram – @pensedance2022**

Atualmente encontramos inúmeras situações que sinalizam que a dança vem ganhando espaço no território midiático. Para Tomazzoni (2015), esses ambientes propiciam um novo e diferente relevo na cultura contemporânea, modificando significativamente o modo como a dança está inserida na sociedade, propiciando diversas possibilidades e desafios. Nesse sentido, a mídia apresenta-se como uma imensa sala de aula, sinalizando lições frequentes e repetidas na construção do conhecimento em dança.

No *Instagram*, cada usuário cria um perfil pessoal, no qual pode compartilhar fotos, vídeos e textos em formatos criativos e atrativos e pode escolher o perfil de quem deseja seguir, assim como as pessoas que podem ter acesso às suas informações. Também é disponibilizado o recurso chamado *stories*, em que o usuário faz uma postagem com duração limitada de visualização por um período de 24 horas. Após esse tempo, a postagem só estará disponível se o usuário a adicionar como destaque dos *stories*, ele conta com um recurso chamado *reels*, que consiste em publicações que podem ser vistas por todos os usuários do Instagram, independentemente de eles estarem entre os seus seguidores ou não. Outro elemento que merece destaque no Instagram é a *hashtag* (#). Quando uma postagem é feita com uma *hashtag* específica, é possível identificar quantas vezes ela apareceu, dando destaque para determinado assunto ou pessoa.

No escopo desta proposta, estava prevista a utilização de uma ferramenta digital para registrar as ações de dança desenvolvidas na escola, de modo que elas pudessem ser compartilhadas e acessadas pelos estudantes. O *Instagram* foi a rede social escolhida por unanimidade pelas crianças para a execução dessa etapa.

### **O perfil @pensedance2022 no *Instagram***

A criação do perfil @pensedance2022 aconteceu em março de 2022, mobilizada pela potência do diálogo com os discentes, que indicaram a rede social como a melhor forma de facilitar o acesso ao conteúdo do projeto. O objetivo foi construir um espaço/plataforma em que as produções dos estudantes pudessem ser alocadas/armazenadas, ao mesmo tempo em que eles tivessem acesso ao conteúdo criado tanto pela sua turma quanto pelos demais estudantes envolvidos no projeto. A ferramenta possui recursos para interação, diálogo e relacionamento que potencializam as ações pedagógicas nos processos criativos de dança.

Após a construção do perfil, foram alocadas as fotos, as imagens e os vídeos das fases realizadas: apresentação da proposta do projeto, divisão das equipes para criação dos nomes dos grupos de *WhatsApp*, atividades do portfólio, desenhos desenvolvidos pelos estudantes, vídeos de momentos de dança gravados pelas crianças, montagens de vídeo, dentre outros. Ao entrar no perfil @pensedance2022, começando pelo final das publicações, pode-se

identificar a sequência de realização das fases do projeto, sendo que o primeiro registro consistiu em uma foto dos estudantes durante a apresentação da proposta do projeto. A foto é visualizada no perfil em miniatura, sendo que ao clicar nela é possível vê-la ampliada com a respectiva legenda. Cada publicação tem um ícone para curtir, um para comentar, um para compartilhar (enviar para outros usuários via *direct*) e um para salvar a publicação dos itens preferidos do usuário. Nesse primeiro momento foi possível registrar a interação dos estudantes, que curtiram e comentaram a foto. Esses mesmos recursos estão disponíveis também para os vídeos.

Além do projeto realizar trabalhos de experimentações corporais com a dança, despertando a imaginação, a criatividade, as sensações e as emoções dos estudantes, estimulou também o desenvolvimento de outras habilidades pedagógico-criativas. As crianças se sentiram inspiradas para fazer desenhos e design de arte para o perfil dos grupos de *WhatsApp*, além de mesclarem as produções dos colegas em montagens de vídeo para compartilharem em suas redes sociais. Ressalto que essas iniciativas foram espontâneas por parte dos estudantes, demonstrando a curiosidade e o desenvolvimento de novas competências e habilidades ao explorarem as potencialidades de outros aparatos tecnológicos.

À medida que as ações foram sendo realizadas, percebi que houve uma ampliação em relação ao alcance dos sujeitos da comunidade escolar, envolvendo professores de outros componentes curriculares e funcionários administrativos, coordenador, gestor, profissionais de apoio, a tia da cantina e a da limpeza etc., ou seja, quanto mais as crianças foram se envolvendo com o projeto, mais engajadas se tornaram no acesso e compartilhamento das suas produções em dança, ampliando o contexto pedagógico ao envolverem os familiares com as suas produções artístico-pedagógicas com a dança na escola.

As ações do projeto ganharam visibilidade com as interações sociais. As curtidas e os comentários positivos incentivam os estudantes a explorarem suas possibilidades de dançar e de se expressar. Além disso, cada comentário pôde ser curtido e respondido individualmente para ampliação do diálogo.

A criação do perfil do *Instagram* como parte de um dispositivo pedagógico tornou-se uma ferramenta potencializadora das ações de dança na escola ao estimular o desenvolvimento dos processos artístico-criativos. Em uma sociedade fundamentada nas redes de comunicação, utilizar-se dos recursos de

interação social tornou-se algo vital para o processo de ensino-aprendizagem que valoriza a autonomia e a subjetividade do estudante. Ao serem levados para o *Instagram*, os registros ganharam novo contorno, nova visualidade, compartilhando e tornando conhecido o que está sendo ensinado e como é ensinado.

Por outro lado, não se pode deixar de observar os possíveis aspectos negativos da utilização das redes sociais, por exemplo, em nosso caso, críticas a palavras específicas em letra de música, considerando-as inadequadas aos estudantes, sem se analisar o contexto artístico ou valorizar as composições dos estudantes. Em nossa defesa, destaquei que uma educação liberadora é aquela que é problematizada, que ressalta as contradições e limitações existentes no mundo do estudante.

Compreendo que a rede social proporcionou uma abertura para o diálogo sobre as ações de dança na escola e que a escola não pode ser um ambiente *off-line*. No entanto, é necessário que haja um crivo didático-pedagógico ao selecionar e desenvolver propostas que envolvam redes sociais, uma vez que os conteúdos postados são acessíveis a qualquer pessoa que tenha uma conta cadastrada com acesso à internet. Além disso, as redes sociais são instantâneas, rápidas, e muitas vezes não é possível compreender o conteúdo em seu pleno sentido por estar fora de contexto ou por não ter sido acessado na íntegra. Isso pode gerar repercussões negativas, parciais e limitadas, e o docente deve estar preparado para lidar com essas situações, ao mesmo tempo em que pode se prevenir em relação a elas ao elaborar e desenvolver uma proposta pedagógica bem estruturada e focada no estudante.

### **Considerações Finais**

A escola deve ser entendida como o local que promove o desenvolvimento da consciência transformadora e do potencial crítico dos estudantes, oferecendo a eles uma possibilidade de ampliação de olhares, atitudes e formas de viver por meio do conhecimento. Dessa forma, não se pode manter as práticas/metodologias tradicionalistas sem se avaliar as transformações sociais e tecnológicas. A velocidade com que novas habilidades e competências são requeridas é assustadora, e é impossível que a escola acompanhe os novos requisitos de formação do sujeito para a vida em sociedade partindo dos mecanismos legais de desenvolvimento de propostas pedagógicas. Enquanto

esse processo não se dá em uma escala nacional, por meio da revisão dos projetos pedagógicos e currículos base, é necessário que se adote estratégias mais envolventes para atender o objetivo de formar sujeitos críticos, reflexivos e aptos para a vida em um mundo que está em constante transformação.

Uma educação emancipadora, que desperta o interesse dos estudantes, é aquela que faz sentido para eles. É o aprendizado de algo que eles podem aplicar, que possui um sentido prático para o seu próprio universo. O docente deve realizar o diagnóstico para identificar as experiências e potencialidades de cada estudante, pois as crianças de hoje vivem conectadas, querem tudo muito rápido e instantâneo. Partindo desse conhecimento, o professor de Arte/Dança deve ter a iniciativa de ampliar os repertórios de dança de seus estudantes, partindo daquilo que eles já conhecem, levando-os por uma jornada de autoconhecimento para que possam compreender que a dança vai muito além da reprodução de passos e coreografias apresentadas nas mídias sociais.

Destaco que as mídias sociais utilizadas no desenvolvimento desse projeto foram escolhidas pelos próprios estudantes, conforme suas experiências e familiaridade com cada uma. O *TikTok*, o *WhatsApp* e o *Instagram* foram utilizados como ferramentas tecnológicas que potencializaram o fazer artístico-pedagógico-criativo da dança na escola. Esse *mix* de recursos tecnológicos possibilitou o envolvimento dos estudantes através dos diálogos, comentários e compartilhamento das suas produções em dança, ampliando seus sentidos, conduzindo-os de um lugar limitado/fechado para um lugar de criação, despertando suas emoções/sensações, descobrindo a sua própria individualidade, reconhecendo-os como sujeitos criativos capazes de elaborar a sua própria dança, ou pelo menos se depararem com essa possibilidade no lugar de reproduzirem coreografias prontas que viralizam nas redes sociais.

A criança começa a perceber que ela tem o seu lugar no mundo e que não precisa ser igual a todos, reproduzindo as dancinhas da moda para fazer parte de uma comunidade ou para ter expressividade. A criatividade que começa a ser desenvolvida na sala de aula se potencializa, alcançando a vida fora da escola.

Ressalto que existem inúmeras ferramentas digitais como as que foram utilizadas nessa proposta, e que cabe ao docente buscar diferentes combinações entre elas para engajar os estudantes. Cada uma tem uma

funcionalidade e uma potencialidade, que, combinadas de modo criativo e estratégico, podem trazer resultados únicos para a prática docente e para a formação do estudante. Afinal, é como diz Strazzacappa (2021, p. 68) “a tecnologia está aí, e se não podemos ir contra ela, então, o jeito é torná-la nossa aliada”.

## Referências

ALLEMAND, Débora Souto; BONFIM, Larissa. Diálogos entre Dança na Escola e dança no TikTok: propostas no ensino remoto. *Urdimento* – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1-30, set. 2021.

CAVALCANTE, Higor Miranda; PADILHA, Bruna; MOLIN, Beatriz Helena Dal. Criatividade em rede: o TikTok como um ODA em potencial para o ensino. In: CONGRESSO BRASILEIRO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA - II CoBICET. *Anais do II CoBICET*. DOI: 10.13140/RG.2.2.14236.41609, set. 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/354386753\\_CRIATIVIDADE\\_EM\\_REDE\\_O\\_TIKTOK\\_CO\\_MO\\_UM\\_ODA\\_EM\\_POTENCIAL\\_PARA\\_O\\_ENSINO](https://www.researchgate.net/publication/354386753_CRIATIVIDADE_EM_REDE_O_TIKTOK_CO_MO_UM_ODA_EM_POTENCIAL_PARA_O_ENSINO). Acesso em: 2 set. 2022.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

JOSÉ, Iêgo; ALMEIDA, Raija. *Dança x Mídia: a Arte e o Entretenimento*. In: XIII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORTE – Belém, PA, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/48902661/Dan%C3%A7a\\_x\\_M%C3%ADdia\\_A\\_Arte\\_e\\_o\\_Entretenimento](https://www.academia.edu/48902661/Dan%C3%A7a_x_M%C3%ADdia_A_Arte_e_o_Entretenimento). Acesso em: 10 jun. 2022.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PAIVA, Claudio Cardoso de. Elementos para uma epistemologia da cultura midiática. *Culturas Midiáticas*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/cm/article/view/11622>. Acesso em: 27 dez. 2023.

PORPINO, Karenine de Oliveira. *Dança é Educação: interfaces entre corporeidade e estética*. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

SANTOS, Oneide Silva dos; PEREIRA, Marcelo de Andrade. Escrever – Ler – Dançar: processos criativos e formativos em Dança. *Revista da FUNDARTE*, v. 49, n. 49 p. 1-21, jun. 2022.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. De cereja do bolo para o sal indispensável da comida: por uma mudança de paradigma no ensino de arte. O Mosaico. *Revista de Arte da FAP*, n. 20, p. 63-81, jan/jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4138>. Acesso em: 10 jan. 2022.

STRAZZACAPPA, Márcia. Um, dois, três e já! A importância das artes cênicas na formação humana. In: CRUZ, G.; FERNANDES, C.; FONTOURA, S. (org.) *Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas*. E-Book Kindle. Editora De Petrus, 2020.

TOMAZZONI, Airton. Lições de dança na mídia. *Educação*, 38(1), 77–86, 2015. Disponível em <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.18465>

VIEIRA, Marcílio de Souza. Tessituras da dança: o seu fazer artístico, o seu viver, o seu ensinar e aprender. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, n. 35, p. 143-170, janeiro/junho, 2018.

# REFLEXÕES SOBRE A MULHER NA HISTÓRIA DA ARTE EUROPEIA E NA ARTE INDÍGENA BRASILEIRA

*Lorena Kelly Souza Arruda  
Ludimilla Dourado Barbosa  
Monica Mitchell de Moraes Braga*

## Introdução

Como as artistas têm sido consideradas e respeitadas ao longo da história na sociedade ocidental? Nos livros mais conhecidos que tratam sobre história da arte não costumamos ver nomes femininos no imenso acervo de arte do Renascimento, por exemplo. Seria mesmo esta arte exclusivamente masculina? Segundo Dias

A discussão das representações de gênero e sexualidade na cultura visual contemporânea tem se destacado quando se buscam soluções para o desenvolvimento de práticas educacionais que promovam a diversidade e a pluralidade [...]. Inicialmente, nos anos 70, a ideia era resgatar a importância da mulher na História da Arte. O ponto de partida das pesquisas foi a ausência de mulheres artistas e de representações de sua arte nos textos de História da Arte. As principais linhas de pesquisa eram: a ausência da mulher no cânone ocidental da arte e a exploração das características básicas da sensibilidade estética feminina. (DIAS, 2011, p. 56).

E quando pensamos a representação da mulher indígena no Brasil? Dentro do conjunto de equívocos a respeito dos povos indígenas, destacamos em especial a imagem da mulher. Tal imagem é marcada pelo preconceito construído a partir de sua etnia e gênero. As narrativas que ganham destaque são predominantemente masculinas, e por esta cosmovisão, diversos tipos de violências sofridos pela mulher indígena foram ignoradas durante o período de colonização, além de apresentarem uma concepção misógina e sexualizada.

Este texto, fruto de pesquisas de três mulheres pesquisadoras, pretende refletir sobre como mulheres artistas europeias e indígenas brasileiras vem sendo silenciadas ou representadas por outros. Segundo Paloma de Melo Henrique,

As mulheres pesquisadoras estão entre os principais responsáveis pela inclusão da mulher na história; ao abordar a mulher e seu universo vai-se reconfigurando esse panorama, fruto do desenvolvimento da antropologia cultural, centrada na família, no cotidiano, no individual, no privado, e também, na atualidade, no próprio movimento feminista. Esse conjunto de fatores tem impulsionado a inserção da mulher em todos os aspectos da cultura e da sociedade. (HENRIQUE, 2019, p. 17).

O resgate e reconhecimento dessas artistas são fundamentais para conhecermos melhor e mais profundamente a própria história da arte a partir também do olhar do feminino, nos identificando e fortalecendo. É necessário compreender a trajetória artística de mulheres embasada por uma cultura masculina que excluiu, negou e proibiu que fossem reconhecidas e que aprofundassem seus estudos, já que muitas vezes a arte era considerada uma atividade restrita a homens.

## **As mulheres artistas na história da arte europeia**

Senna nos afirma que,

Segundo Susan Fisher Sterling (1995), organizadora do catálogo do Museu Nacional das Mulheres na Arte, sediado em Washington, só em 1986 as mulheres artistas foram incluídas pela primeira vez na clássica 'História da Arte' de H. W. Janson – na edição que compreende a arte da pré-história até a modernidade. No entanto, nota-se que entre 230 artistas listados na supracitada edição, apenas 11 eram do sexo feminino. (SENNA, 2007, p. 17).

A primeira artista citada por Janson foi Artemísia Gentileschi (1593-1652), ele afirma que ela é a primeira a ocupar uma posição importante de maior destaque do seu tempo.

Isto poderá dever-se a três razões principais: em primeiro lugar, o facto de existir uma quantidade substancial de obra e texto, nomeadamente em grandes colecções italianas, apesar de alguns dos quadros não estarem assinados e a autoria da sua obra continuar em revisão; em segundo lugar, a sua história de vida, marcada por uma violação e o subsequente conflito em tribunal, atraiu sobre ela uma curiosidade algo sórdida e tornou-se indissociável da construção da sua personalidade artística; em terceiro lugar, e relacionado com o anterior, os temas escolhidos, privilegiando mulheres fortes e temas onde personagens masculinos se convertem nas vítimas dos seus actos de violência contra as mulheres, favoreceram uma leitura feminista da sua obra e, até, a identificação da pintora como feminista. (VICENTE, 2012, p. 68-69).

Artemisia também é representativa de mulheres artistas que relacionam a vida e a obra. Na Figura 1, em sua obra *Judite e Holofernes* (1620), podemos ver uma de suas muitas obras de conteúdo violento, em que personagens femininas dominadoras exercem a sua força sobre homens dos quais muitas vezes resta apenas uma cabeça degolada.

Figura 1 – Artemisia Gentileschi, *Judite e Holofernes* (1612-13)



Fonte: <https://dasartes.com.br/materias/artemisia-gentileschi-2/>

Para Janson,

As mulheres começaram a surgir enquanto personalidades artísticas distintas por volta de 1550, mas até meados do século XIX só lhes era permitido pintar temas considerados delicados – retratos, cenas de gênero e naturezas mortas- e não temas mais exigentes de natureza narrativa. Dentro desta esfera mais modesta, no entanto, muitas construíram carreiras de sucesso, muitas vezes igualando ou superando os homens cujos estilos imitavam. Exceções a esta regra foram as mulheres italianas que pertenciam a famílias de artistas e que desempenharam um papel fundamental a partir do século XVII. (JANSEN, 2007, p. 718-9).

Houve uma mulher artista que foi uma das exceções na época, vindo para transgredir e abrir portas, inspirando artistas posteriores, já que a maioria das mulheres não tinha acesso a qualquer tipo de estudo, algo que persistiu até o século 20. Revolucionária e símbolo de resistência, ela pintou nus, cenas mitológicas e históricas, práticas inadmissíveis para mulheres da época, e mais do que isso, ela comandava seu próprio ateliê. Estamos falando de Lavínia Fontana, que nasceu em Bolonha em 1552 e faleceu em 1614.

É importante salientar que Lavínia se destacou artisticamente não somente pelo seu talento, mas também porque teve apoio de seu pai, que a ensinou, além de uma boa condição financeira, um marido que aceitou e a ajudou nesse

empreendimento artístico. Todos esses fatores foram determinantes para que Lavínia fosse reconhecida.

Lavínia representava em suas obras as atividades da vida e o ensino comum para jovens mulheres nobres da sua época, a partir do uso de símbolos, como pinturas, música e estudos do latim.

Na Figura 2, em seu autorretrato, é possível notar que as joias colocadas nos cabelos penteados com esmero indicam a sua boa condição social, algo também visto pela presença da dama de companhia em segundo plano na obra. Mas todo esse requinte não quer dizer que ela vinha de uma família nobre. Na obra temos uma inscrição em latim: “Lavínia, filha virgem de Prospero Fontana, fez sua imagem a partir do espelho”.

Figura 2 – Lavínia Fontana, *Autorretrato* (1577)



Fonte: <https://dasartes.com.br/materias/26476/>

Lavínia nasce dentro de um ateliê, pois seu pai, Próspero Fontana, era um pintor renomado de bastante destaque na época e teve êxito mantendo-se da sua pintura; é com ele que Lavínia vai aprender as principais técnicas para que ela pudesse desabrochar na pintura. Aulas de pintura faziam parte da educação de moças mais abastadas, mas não em níveis profissionais. Isso porque ser uma artista profissional envolvia uma série de ações que eram proibidas para mulheres na época, como comercializar suas obras, discutir preços e

possibilidades de vendas, já que não era permitido ter liberdade fora do âmbito doméstico. Tudo isso era muito mal visto pela sociedade e a reputação da moça deveria ser preservada. A virgindade era um valor, portanto a presença em espaços públicos era muito controlada. Além do mais, o tipo de treinamento que o pintor precisava ter não era compatível com a vida de uma mulher, pois as atividades começavam desde a infância, ocorrendo normalmente nos ateliês, ambientes coletivos e frequentados apenas por homens que estudam anatomia, perspectiva, desenho.

Lavinia fica muito famosa pelos retratos e aos poucos foi entrando em gêneros que não eram considerados femininos, como retratos de grupo, paisagens, telas de grandes formatos de temática religiosa, além de nus, algo que era muito complicado uma mulher pintar na época, porque não podiam estudar anatomia ou frequentar aulas de figura humana. Então acredita-se que a artista estudou essa anatomia a partir do seu próprio corpo, dos seus filhos e de pequenas estátuas.

Na Figura 3, a obra *Marte e Vênus* chama atenção por representar a mitologia grega, por meio de Afrodite, deusa do amor, beleza e sedução, figura que mantinha relações extraconjugais com seu cunhado Ares, o Deus da guerra.

Na obra, existem alguns símbolos fálicos, a arma de Ares, que representa poder, bravura, destruição, paz, justiça; além da ponta de seu escudo, atributo de virtude, força, vitória. Ambos objetos estão apontados na direção de Afrodite.

Figura 3 – Lavinia Fontana, *Marte e Vênus* (1600-1610)



Fonte: <https://dasartes.com.br/materias/26476/>

## **Mulheres indígenas na arte**

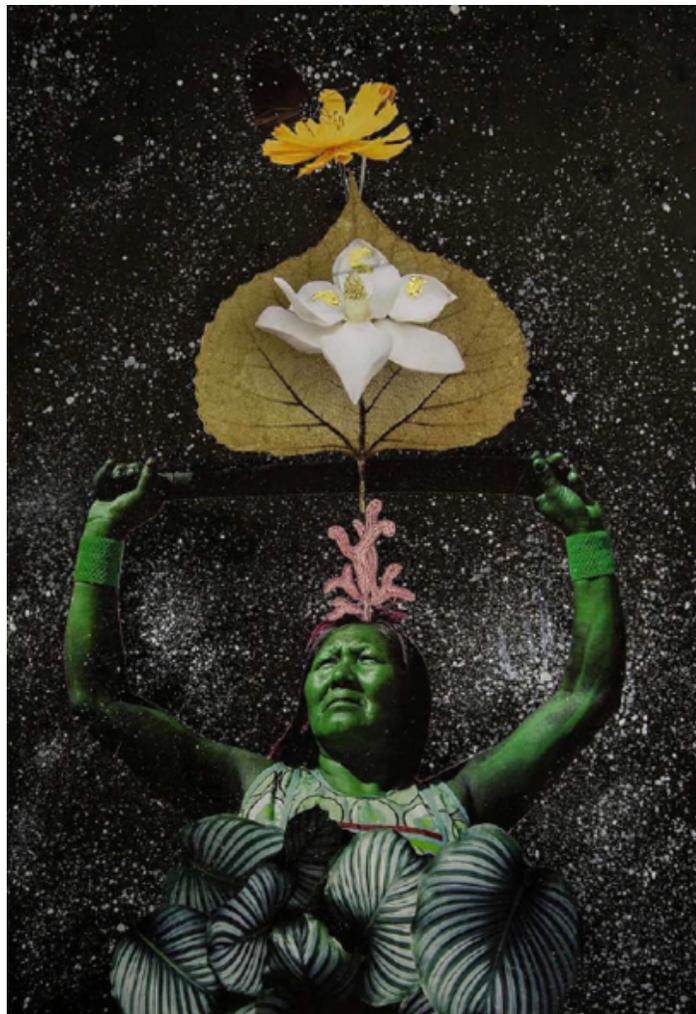
Desde a colonização do Brasil, os povos indígenas sofreram/sofrem diversos tipos de violência: silenciamentos, apagamentos e discriminações que perduram até a atualidade. As imagens equivocadas e estereotipadas do indígena que povoam o imaginário de grande parte da população brasileira advêm de representações construídas a partir do olhar do colonizador.

As mulheres indígenas foram meras vítimas do processo de colonização? Apesar de estereótipos atribuídos, a mulher indígena assume diversos papéis de protagonismo e luta ao longo da história brasileira. Atualmente se organizam politicamente em diversas esferas sociais como forma de resistir ao extermínio populacional; apagamentos e generalizações de suas culturas; e invasão e exploração de suas terras.

Na Figura 4, podemos ver a colagem da artista Moara Tupinambá, que traz a indígena Tuíra (ou Tuíre), do povo autodenominado Mebêngôkre, chamado

Kayapó, segurando um facão no topo da cabeça em um ato calculado de força e resistência.

Figura 4 – Moara Tupinambá, *Tuira* (2019)



Fonte: Página da artista no instagram

Esse símbolo de luta, o facão, está presente em diversas obras de artistas indígenas contemporâneas com diferentes significações. Tais expressões artísticas não nascem ao acaso, tem uma origem que, vinculada a pauta indígena, se liga a uma origem social de lutas e disputas.

Em fevereiro de 1989, na cidade de Altamira, Pará, no Primeiro Encontro dos Povos Indígenas do Xingu, ocorria uma audiência pública que discutia a construção da Usina de Belo Monte-Kakaraó, localizada no rio Xingu. Na Figura 5, a líder indígena Tuíra (ou Tuíre) Mebêngôkre Kayapó executa um emblemático gesto político: coloca seu facão contra o rosto do presidente da

Eletronorte, companhia elétrica proponente do projeto que causaria grande impacto ambiental nas terras de seu povo. O projeto foi engavetado temporariamente durante o governo de José Sarney, porém voltou anos depois, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma (ARINI, 2020).

Figura 5 – Tuíra (ou Tuíre) Kayapó no Primeiro Encontro dos Povos Indígenas do Xingu (1989)



Fonte: reprodução da foto de Paulo Jares (1989)

Tal gesto teve grande repercussão nacional e internacional, apesar de simbolizar a luta de seu povo a favor da preservação ambiental e defesa de seus territórios, diversos jornais e revistas da época tentaram veicular a imagem de Tuíre como um ato de selvageria e oposição ao “progresso” (MUSEU DE IMAGENS, 2017).

A colonização dos corpos femininos indígenas não é algo que ficou no passado, ela persiste e se revela em situações como nas narrativas construídas a respeito da atitude de Tuíre. Inconformadas com a realidade que lhes é imposta, mulheres indígenas de diferentes povos brasileiros têm se organizado em diferentes esferas e disputado territórios, não somente os geográficos, mas políticos, literários e artísticos a fim de exigir direitos e visibilizar suas culturas.

Um movimento de protagonismo exclusivamente feminino recente que tem crescido e ganhou destaque nacional e internacional foram as duas edições da Marcha das Mulheres Indígenas. Organizadas pela Articulação Nacional das Mulheres Guerreiras da Ancestralidade (Anmiga), em sua primeira edição no ano de 2019, reuniu cerca de duas mil mulheres indígenas de 100 diferentes povos e em sua segunda edição, no ano de 2021, esse número foi para cinco mil mulheres de cerca de 172 diferentes nações. A respeito desses movimentos, a antropóloga do povo Karipuna pontua que:

Nos movimentos de indígenas mulheres, as parentas discutem as colonizações que atingem nossos corpos, nossos territórios e nossos conhecimentos, desde a invasão do Brasil no século XVI. Para nós a colonização não é um episódio que ficou no passado, ela ainda tem suas consequências muito fortes no presente. Para nós a colonização é a origem das desigualdades, foi ela quem trouxe o patriarcalismo, o paternalismo e os machismos para dentro de nossos territórios. Quando digo ‘nossos territórios’, não me refiro apenas às aldeias e às terras indígenas, mas a todo o país, pois o Brasil inteiro é Terra Indígena. As cidades invadiram nossos territórios sagrados e há muitas parentas que residem, demarcam suas ancestralidades e conhecimentos nos territórios urbanos. (SOARES, 2021, p. 7).

Arissana Pataxó, artista indígena baiana, se utiliza da simbologia do facão como expressão artística na escultura *Mikay*, de 2009 (Figura 6). Com o objetivo de impactar, a artista foge aos estereótipos de representação de sua cultura. A escrita no objeto é uma forma de protesto às idealizações da imagem de seu povo. Ela, enquanto indígena em contexto urbano, declara que já sofreu discriminações por não corresponder às expectativas da imagem do índio. Uma imagem construída no imaginário da população brasileira.

Figura 6 – Arissana Pataxó, *Mikay* (2019)



Fonte: rede social da artista: <https://www.instagram.com/arissanapataxoportfolio/>

Sallisa Rosa, indígena goiana, ao se inspirar no ato de Tuíre, elege o facão como elemento principal na representação de seu discurso artístico. A artista cria uma série intitulada *Resistência!* (Figura 7), composta por fotografias de facões utilizados por pessoas que conhece. Segundo a artista “O facão é popularmente um símbolo de resistência, mas também de sobrevivência, porém pode ser usado para ferir, mas também para abrir caminho nas matas, é muito utilizado para trabalhos rurais e colheitas, é um tipo de utensílio dos mais antigos que existem” (ROSA, 2019, s/p).

Figura 7 – Sem título, da série *Resistência!* Sallisa Rosa (2017-2019)



Fonte: rede social da artista: <https://www.instagram.com/sallisarosa/>

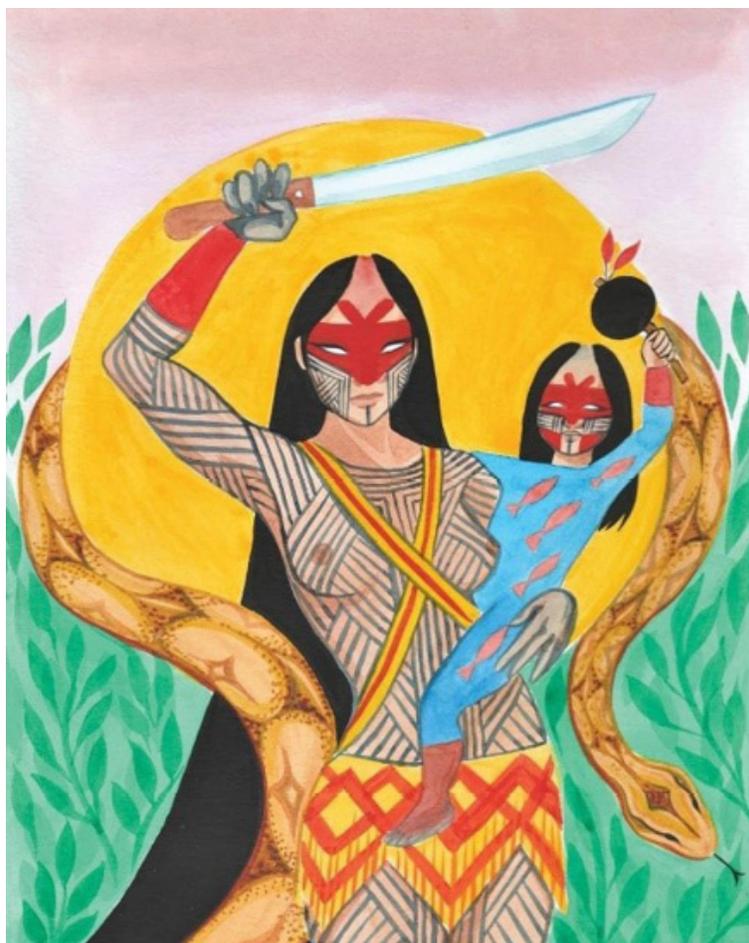
Daiara Tukano, de nome tradicional Daiara Hori, a artista pertence ao povo Yepá Mahsã, mais conhecido como Tukano. Nasceu em São Paulo, graduou-se em Artes Visuais na Universidade de Brasília (UnB), onde também defendeu seu mestrado em Direitos Humanos. Ativista, educadora e coordenadora na Rádio Yandê — primeira rádio web indígena brasileira.

A artista destaca que para os Yepá Mahsã, não existe uma definição de arte, como nas culturas ocidentais euro-centradas, mas que se existisse, essa definição estaria relacionada a *Hori* — miração, visão — que está relacionada à expressão visual do Caapi Ayahuasca — uma bebida amazônica medicinal, que dá origem a uma série de desenhos sagrados trabalhados em objetos cotidianos, pinturas corporais e cerimônias (HENRIQUE, 2019). Ao visitar o site oficial da artista e seu perfil no Instagram, observa-se em suas obras representações de elementos da natureza como o sol e a lua, animais e divindades na figura feminina. Seus desenhos expressam a força do pensamento do povo Tukano, suas filosofias e cosmovisões.

Na Figura 8, a obra *Menire* (2020) é uma divindade do povo Tukano. Diferentemente dos retratos de divindades cristianizadas, com expressões doces, ternas; a *Guerreira da Floresta* com o corpo adornado por grafismos,

carrega seu filho e ao mesmo tempo ergue seu facão como gesto de defesa e luta.

Figura 8 – Daiara Tukano, *Menire, Guerreira da Floresta* (2020)



Fonte: rede social da artista: <https://www.instagram.com/daiaratukano/>

### **Considerações finais**

Ao abranger a importância do feminino em artistas indígenas brasileiras e artistas europeias da história da arte universal, pretendemos que as pautas não se prendessem apenas a uma figura pré-definida, como a mulher branca, ocidentalizada, pelo contrário, é imprescindível demarcar os traços historicamente específicos da organização do gênero e raça no sistema capitalista, colonial e patriarcal para que haja identificação das diferentes opressões a que são submetidas as mulheres não brancas, ignoradas dentro do feminismo hegemônico (LUGONES, 2020).

Talvez como reação ao sentido transgressor de se ser mulher e artista nos séculos 16 e 17, surgiu uma crescente necessidade de identificar uma sensibilidade feminina na arte produzida por mulheres que não pusessem em causa os valores próprios do seu sexo, nem abalasse as fronteiras da sua identidade. Acabou por se reforçar o seu sentido amador e situá-las numa esfera separada da verdadeira arte. Sua legitimidade ou oportunidade estava associada a vida que levavam.

Artemísia Gentileschi usou a violência sofrida, esse episódio marcante da sua vida, na sua própria criatividade, principalmente por ter denunciado seu agressor e não ter se calado (VICENTE, 2012).

Para as artistas indígenas, o facão não se resume a um mero objeto. Nas comunidades indígenas, seu uso está presente tanto no cotidiano, nos trabalhos diários, como também nos protestos e lutas em favor da defesa de seus direitos. Dessa forma, há uma imagem de força, luta e disputas territoriais atreladas ao facão. Tal dimensão é tão presente que ultrapassa o campo concreto e ganha outros espaços, mais subjetivos, como o espaço artístico.

Dessa forma, o que se compreende, é um deslocamento da representação do facão para a arte indígena. Um deslocamento feito principalmente por artistas indígenas femininas, o que mostra ainda como o objeto se liga também ao feminino, quebrando mais um paradigma, de que a luta e a força estejam atreladas apenas ao masculino.

É importante pontuar ainda como que, em cada etnia, a figura do facão, nas representações artísticas ganha um contorno próprio e particular. Rompe estereótipos, exalta a importância dos atos de resistência e sobrevivência, se alinha com contornos religiosos e a junção entre sagrado e profano, além de apresentar uma outra face de arte que vai além daquela tradicionalmente conhecida, composta por cerâmicas, cocares e flechas.

Observamos então, que a arte é também um instrumento de resistência política e de emancipação da mulher. Ao desassociar a imagem do facão ao homem e alinhá-lo à figura feminina, temos uma quebra de barreiras e a visibilização de imagens potentes, com teor crítico, de denúncia e de afirmação étnica.

## **Referências**

ARAÚJO, Raimundo de. Mulheres Indígenas na web e as escritas de si como práticas de resistência. *Revista Moara/Estudos Linguísticos*, Belém, v. 2, p. 87-102, jan.-jul. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/10489/7286>. Acesso em: 12 jul. 2021.

ARINI, Juliana. “O governo não irá nos dividir”, diz líder Tuíra Kayapó. 2020. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/o-governo-nao-ira-nos-dividir-diz-lider-tuira-kayapo/>. Acesso em: 7 fev. 2021.

DIAS, Belidson. *O i/mundo da educação da cultura visual*. Brasília: Editora da Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

HENRIQUE, Paloma de Melo. *A mãe terra nos anima: mulheres indígenas contracolonizando a literatura e as artes visuais no Brasil: inspirações para a introdução de uma educação decolonial na escola*. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

JANSON, Horst Waldemar. *História geral da Arte: Renascimento e Barroco*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LASMAR, Cristiane. Mulheres indígenas: representações. *Revista de Estudos Feminista*, Florianópolis, v. 7, n. 1-2, p. 143-156, 1999.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar, 2020.

MUSEU DE IMAGENS. *Índia Tuíra, a Heroína Indígena que mudou a História*. 2017. Disponível em: <https://www.museudeimagens.com.br/india-tuira/>. Acesso em: 6 fev. 2022.

ROSA, Sallisa. *O facão é popularmente um símbolo de resistência*. Goiânia. 22 nov. 2019. Instagram: @sallisarosa. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/B5Ki9Y5nQf8/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/B5Ki9Y5nQf8/?utm_source=ig_web_copy_link). Acesso em: 8 fev. 2022.

SENNA, Nádia da Cruz. *Donas da Beleza: a imagem feminina na cultura ocidental pelas artistas plásticas do século XX*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, Maria do Carmo Couto da. Representação do índio na arte brasileira do século XIX. *Revista de História de Arte e Arqueologia*, Campinas, n. 8, p. 63-71, jul./dez. 2007.

VICENTE, Filipa Lowndes. *A arte sem história: mulheres e cultura artística (Séculos XVI – XX)*. Lisboa: Ed. Athenas: Babel, 2012.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação*. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: [http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE\\_3908.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf). Acesso em: 12 jul. 2021.

# **POSSIBILIDADES FORMATIVAS POR MEIO DA MÚSICA PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA REGULAR.**

*Maxwell Hercilio Martins do Amaral  
Cristiano Aparecido da Costa*

## **Introdução**

A música sempre esteve presente na humanidade e sua origem se confunde com a da linguagem, pois ambas integram manifestações naturais dos homens desde os tempos primitivos. Falar de linguagem nos remete à voz, e dar voz por meio da música à alunos com deficiência é praticar a democracia na diversidade e na adversidade. Refletir sobre as possibilidades formativas destes alunos por meio do ensino musical nas escolas contribui veementemente para o importante debate sobre inclusão escolar e sobre os aportes que este ensino pode oferecer quanto à emancipação destes sujeitos. Uma estimulação bem estruturada pode aperfeiçoar o desenvolvimento da aprendizagem de educandos com Síndrome de Down (SD), minimizando suas dificuldades e ampliando suas conquistas em relação àqueles que não recebem os estímulos necessários. Na educação musical não é diferente. Um processo de ensino musical, com uma visão ampliada do fazer artístico, com consciência e apropriação das inúmeras possibilidades que existem dentro do universo musical, pode contribuir profundamente no desenvolvimento das habilidades psicomotoras, na interação social e qualidade de vida em geral dos educandos com SD.

Neste certame, a questão que se coloca é a seguinte: como o ensino musical, apoiado no tripé da Abordagem Triangular, pode contribuir consistentemente para uma educação emancipatória de alunos com SD?

## **Síndrome de Down – Aspectos gerais**

A primeira síndrome associada a uma cromossomopatia, ou seja, uma anormalidade na constituição cromossômica, foi a Síndrome de Down, considerada a principal incidência de deficiência mental por causa genética e, apesar de as primeiras pesquisas científicas sobre a SD datarem do século 19, “possivelmente ela sempre esteve presente na espécie humana”

(SCHWARTZMAN, 1999, p. 3). Também conhecida como trissomia 21, ou trissomia simples, por se apresentar mais comumente como um cromossomo extra no par 21, a SD recebeu esse nome em homenagem ao médico inglês John Langdon Down, que entre 1862 e 1866 aprofundou estudos a respeito desse distúrbio genético. Down, em seus estudos com uma série de crianças com disfunção motora e cognitiva, enquanto superintendente do Asilo para Idiotas<sup>24</sup> de Earlswood, Surrey, Inglaterra, observou traços similares na aparência de um grupo distinto de portadores de um comprometimento intelectual, o qual registrou sua observação caracterizando detalhes fenotípicos<sup>25</sup> clássicos de uma então considerada doença da Idiotia Mongólica (VOIVODIC, 2008), o que por muito tempo fez com que pessoas com SD fossem chamadas erroneamente de mongoloides. Porém, somente em 1959, com o avanço dos métodos de visualização cromossômica, Jerome Lejeune, pesquisador francês, pôde afirmar que a SD possui um cromossomo 21 extra.

A incidência (número de indivíduos afetados por número de nascimentos) estimada de nascimentos de crianças com SD, na maioria dos países, é de um para 800/1.000 nascidos vivos. A prevalência (número de indivíduos afetados por número de habitantes) é de um para 2.000/3.000. Estes números podem sofrer variações em alguns locais, por exemplo, onde a idade materna é mais velha, o que, segundo estudos, é um fator que, indiscutivelmente, colabora para a incidência de nascimento de crianças com SD.

Além da trissomia 21 ou trissomia simples, outros tipos de alterações cromossômicas também são detectados nos cariótipos<sup>26</sup> de pessoas com SD, como a translocação e o mosaicismo. Em qualquer um desses três casos, os distúrbios genéticos sempre ocorrem no cromossomo 21, sendo este o responsável pelas características fenotípicas típicas desta síndrome. Na translocação, geralmente encontrada em 3,5% das pessoas com SD, o sujeito possui o par 21 de cromossomos completo (comum) e mais um pedaço de um terceiro cromossomo 21 que está colado a outro cromossomo de outro par, geralmente no par 14. No mosaicismo, que ocorre em torno de 1,5% das pessoas com SD, apenas algumas células apresentam a trissomia 21, ocorrendo algo parecido com um quadro de mosaicos das células.

Geralmente as características fenotípicas desses indivíduos que apresentam tanto a translocação quanto os que apresentam o mosaicismo são bem similares aos que apresentam a trissomia 21, ou seja, aparência arredondada da

cabeça, pescoço curto, pálpebras estreitas e levemente oblíquas, boca pequena, projeção involuntária da língua, única prega palmar, mãos e pés um pouco menores e outros. Apesar das semelhanças nas características físicas entre crianças com SD, o mesmo não ocorre em relação ao seu comportamento e ao seu padrão de desenvolvimento; cada criança possui um desenvolvimento próprio. Segundo Schwartzman (1999), tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência destas crianças não são dependentes exclusivamente da trissomia cromossômica, mas, também, do remanente potencial genético tal como das influências do meio em que a criança está inserida. Nesse sentido, Schwartzman afirma:

Não devemos esquecer, em nenhum momento, das grandes diferenças existentes entre os vários indivíduos com SD no que se refere ao próprio potencial genético, características raciais, familiares e culturais, para citar apenas algumas, e que serão poderosos modificadores e determinantes do comportamento a ser definido como características daquele indivíduo” (SCHWARTZMAN, 1999, p. 58).

Portanto, em todos os casos são necessários cuidados e estímulos que contribuam para o desenvolvimento e para uma melhor qualidade de vida das crianças com SD.

### **O estudante com Síndrome de Down – Breve história da inclusão escolar**

O processo histórico a respeito da escolarização de estudantes com SD deve ser visto pelo mesmo prisma em relação ao processo de inclusão social das pessoas com outras deficiências, principalmente a deficiência mental (PIMENTEL, 2012). Segundo Pimentel (2012, p. 33-34), desde a antiguidade, “a relação social de pessoas com SD se dava de forma ambígua”, seguindo:

[...] achados arqueológicos da cultura Olmeca no México, datados de 1.500 a.C até 300 d.C., apontam que “a criança com Síndrome de Down era considerada um ser híbrido deus-humano [resultado do cruzamento das mulheres idosas da tribo com o jaguar] [...]. Entretanto, na Grécia Antiga, os indivíduos com deficiência eram considerados não humanos, monstros, que eram abandonados para morrer. Na Idade Média, essas pessoas eram consideradas como resultado da relação entre a mulher e o demônio e, portanto, possuídas pelo demônio. Durante o período da Renascença, tais indivíduos eram frequentemente retratados, pois representavam o grotesco, o incomum. (PIMENTEL, 2012, p. 33-34).

Os desdobramentos desse processo histórico-social, da segregação à inclusão de indivíduos com SD, da antiguidade até os dias de hoje, passaram por grandes percalços, porém, também, por grandes conquistas, nos aspectos

sociais, políticos, culturais e, por último, educacionais. No campo da educação, pode-se afirmar que há mais de 130 anos, no final do século 19, esse assunto já era refletido pela pedagogia nova, pelo “escolanovismo”, mas com outra roupagem e termo. Nessa época, as crianças com deficiência eram chamadas de crianças “anormais”. Esse conceito de “anormalidade” referia-se às deficiências neurofisiológicas. Segundo Saviani (2008, p. 07) “É interessante notar que alguns dos principais representantes da pedagogia nova se converteram à pedagogia a partir da preocupação com os ‘anormais’ (ver, por exemplo, Decroly e Montessori)”.

As pessoas com deficiência não podem continuar à margem da sociedade, à margem das políticas públicas, pois a “diferença” não pode ser marginalizada, conforme Saviani (2008) afirma:

Eis a ‘grande descoberta’: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo”. (SAVIANI, 2008, p. 7).

Esse tratamento distinguidor a partir das diferenças individuais, refletido anteriormente por Saviani, é uma questão bastante discutida atualmente, principalmente em instituições de ensino, públicas ou privadas, e que traz como ponto nevrálgico o reconhecimento e valorização das diferenças, sem discriminar os alunos com deficiência e muito menos segregá-los. Embora ainda haja resistências, muitas delas no campo político, é notório o crescimento da adesão de escolas e professores, famílias e de instituições dedicadas à inclusão de pessoas com deficiência, trazendo um aspecto dialético à esta questão, pois, segundo Mantoan (2006, p. 16), “denota o efeito dessas novas experiências e, ao mesmo tempo, motiva questionamentos”, o que nos leva, segundo essa autora, a andar no fio da navalha ao tratarmos sobre as questões de igualdade e diferenças na escola. Ainda segundo Mantoan (2006, p. 16), “a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular”.

Na esfera da legislação, à luz da Constituição Federal de 1988, no que se refere a inclusão, podemos destacar a Lei 7583/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social; o Plano Decenal de Educação

para todos (1993/2003); a Política Nacional de Educação Especial (MEC) de 1993; a Lei 9394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); o Decreto 3298/99, que regulamenta a Lei 7853/89 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica n.º 2, de 11 de setembro de 2001 (Res.2/01). Mesmo em face deste arcabouço legal, ainda há muito o que se fazer, sobretudo na promoção de políticas públicas que efetivem a inclusão, social e escolar, já garantidas no âmbito da legislação. Nesse sentido, podemos destacar os problemas relativos à formação dos professores para o atendimento educacional de pessoas com deficiência, e aqui, não me refiro exclusivamente aos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>27</sup>, mas sim a todos os docentes, em todos os níveis de escolarização, em todas as instâncias governamentais (municipal, estadual e federal), também àqueles das redes privadas de educação e em todas as áreas do conhecimento, inclusive Artes/Música, pois em qualquer um desses ambientes, após a expansão do acesso de alunos com deficiência às escolas regulares pelo incremento das leis que asseguram essa inclusão, qualquer professor pode receber em sua sala de aula um ou mais alunos com necessidades educacionais especiais, e, mesmo havendo o papel do professor com especialização para o AEE, enquanto profissional de apoio à inclusão em sala de aula, é primordial que todo o corpo docente tenha o mínimo de conhecimento e preparo no trato com esses alunos. Voivodic (2008) discorrendo sobre as dificuldades encontradas em sua vida profissional sobre inclusão de crianças com SD, relata:

Primeiramente em relação aos professores, que compreensivelmente trazem uma bagagem de preconceito em relação à deficiência. Além disso, na formação de seu papel como professor, são preparados para lidar com a homogeneidade na classe, esperando que as crianças deem as respostas de aprendizagens esperadas, sem considerar suas diversidades. (VOIVODIC, 2008, p. 12).

## **A Música na escola**

No período imperial, com a chegada da família real em 1808, o ensino musical era institucionalizado, porém, a princípio, em instituições de ensino especializado, elitizando o aprendizado musical, tendo como marco inicial o Conservatório do Rio de Janeiro, criado em 1841, mas com efetivo funcionamento somente em 1848. Santos (2012) afirma que, posteriormente, já no início do século 20, na era Vargas, os tempos de Heitor Villa-Lobos foram marcados por inúmeras iniciativas em favor da música na escola,

principalmente pela eclosão de sua versão do Canto Orfeônico<sup>28</sup> quando implantado nas escolas com a promulgação do Decreto n.º 19.890 de 18-04-1931, na tentativa de levar o ensino da Música a todo o território nacional, a partir do Distrito Federal, com a implantação de um conjunto de ações políticas lideradas por Anísio Teixeira<sup>29</sup>.

Concomitante à Villa-Lobos, também no contexto educacional, outras propostas de natureza artísticas surgiam em outros países e reverberavam no Brasil. Fonterrada (2008), discorrendo sobre a linha do tempo da educação musical, afirma:

A dissolução do ser humano em meio à vida coletivizante ordenada pelas condições massificadoras, pela maquinaria e pela burocracia é patente. O esforço do homem, no início do século, era assegurar sua existência e, nisso, consumia-se e se anulava-se. Anulando-se o indivíduo, por sua vez, apresentava-se uma forte tendência de extinção da arte criativa. Foi contra esse estado de coisas que se insurgiram alguns educadores do início do século XX, percebendo que a única maneira de reverter o quadro seria investir na educação. [...] O aparecimento dos chamados 'métodos ativos' em educação musical [...], acompanhou a forte tendência do século e contribuiu para o alcance do ideal buscado. (FONTERRADA, 2008, p. 95-96).

Alguns destes métodos foram introduzidos efetivamente no Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, em alguns grandes centros e escolas de música, o que influenciou também a prática da música na escola comum. Dentre eles, Fonterrada (2008) destaca, “pela pertinência de suas propostas e por sua penetração no Brasil”, as metodologias de Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki.

Após esse período, considerando a história mais recente, a LDB/61 oportunizou a educação musical nas escolas até 1971, ano em que houve a nova reforma de ensino, com a LDB 5.692/71. Esta última, implantando a educação artística como atividade escolar, ocasionou a figura do professor polivalente em Artes, o que, segundo Cruvinel (2009, p. 72), fez com que a educação musical perdesse seu espaço na escola, “já que as Artes passaram a ser atividades secundárias, complementares à formação do indivíduo e não como disciplina fundamental, o que levou a um enfraquecimento da área”. Nessa época, afastou-se dos princípios da educação artística o rigor da chamada educação tradicional e lhe foi dado a ênfase no processo sobre o produto, valorizando, dentre outros aspectos, a sensibilização e a improvisação, a chamada Livre Expressão (FONTERRADA, 2008).

Posteriormente, tivemos mais algumas legislações que tratam do ensino de Artes, como a LDBEN n. 9394/96, que passou a considerar as Artes como área de conhecimento, possibilitando a atuação de professores especialistas nas áreas artísticas, como na música, por exemplo; a Lei 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, que, apesar de seu Art.2º ter sofrido veto presidencial, que previa, no parágrafo único, que “o ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” (Diário Oficial da União, p.03), é sem dúvida uma grande conquista para a área da educação musical no país, pois abre ainda mais espaços para o ensino da música nos projetos pedagógicos das escolas; Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), que trata a Música/Arte como um componente dentro da área de linguagem, e que sua abordagem articule seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (Brasil, 2017).

Atualmente, o ensino da Música nas escolas, principalmente nas públicas, é realizado, em sua grande maioria, por meio do ensino musical coletivo, mais especificamente nas bandas de música e fanfarras, e, em menor escala, em corais, grupos de violões, flautas e outros instrumentos mais acessíveis. Apesar dos inúmeros desafios e percalços impostos às bandas e fanfarras, de caracteres histórico, social, cultural e estrutural, seus modelos de ensino musical, além de ampla contribuição para a democratização do acesso à formação musical, podem oportunizar de forma significativa a inclusão escolar, dentre outros aspectos, por esta reflexão de Cruvinel:

O aspecto lúdico no ensino musical se torna uma poderosa força, auxiliando para que o aprendizado se torne estimulante. No processo de ensino-aprendizagem coletivo, o professor poderá utilizar variadas técnicas de integração grupal, contribuindo para a motivação dos alunos [...] Para que a aula seja produtiva, o aluno deverá ter uma postura ativa, socializando os conhecimentos de forma colaborativa, o que resultaria no seu desenvolvimento nos pontos de reflexão, de contextualização pessoal, de iniciativa e de autonomia [...] Por isso, a **interação social** é aspecto fundamental do desenvolvimento pedagógico coletivo. O aluno percebe que suas dificuldades não são exclusivas, sendo natural compartilhar experiências com os colegas. (CRUVINEL, 2003 apud ALCÂNTARA, 2009, p. 74, grifo da autora).

## **A educação emancipatória**

Adorno (2006, p. 11) faz um alerta aos educadores em relação ao deslumbramento geral relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função dos “efeitos negativos de um processo

educacional pautado meramente numa estratégia de ‘esclarecimento’ da consciência”. Necessário se faz que o educador, em sua prática docente, reforce os aspectos libertadores do educando, como sua capacidade crítica, sua insubmissão, sua curiosidade, pois, mesmo estando subordinado a uma educação incapaz de transformar a situação presente cujo curso aparentemente foi pré-traçado em um passado que busca apenas a garantia de sua continuidade o educando mantenha acesa em si a chama da resistência. Freire (2021, p. 27) afirma que “neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar”.

Considerando os indivíduos com SD, Voivodic (2008, p. 58) diz que “a educação pode, ou não, tornar-se um instrumento transformador desses indivíduos, dependendo da filosofia que se utilizar na prática educacional”. Independentemente da filosofia empregada em salas de aulas as quais existam estudantes com SD, o professor precisa ter ciência de que não é a universalidade do ser humano que o define, mas sim as suas peculiaridades. Cada indivíduo é único. O que pode ser limite para um pode ser uma possibilidade para outro. Nesse sentido, as desigualdades encontradas em cada estudante em sala de aula, sejam elas quais forem, não devem estar acima da igualdade da capacidade de aprender, teoria defendida pelo professor Joseph Jacotot<sup>30</sup>. Para Mantoan (2006), apoiada no princípio da igualdade de inteligências de Jacotot, em seu método de emancipação intelectual,

[...] o professor, portanto, não poderia negar essa capacidade, esse “lugar do saber” que cada aluno tem de ocupar diante do ensino ministrado, pois ao fazê-lo estaria ferindo esse princípio de igualdade intelectual e, portanto, embrutecendo-o (MANTOAN, 2006, p. 21, grifo da autora).

Na inclusão escolar de alunos com SD, a emancipação não se configura, na grande maioria dos casos, em seu conceito lato, pois é preciso considerar as desigualdades naturais<sup>31</sup> e sociais de cada sujeito. Para Kant (ADORNO, 2006, p.115), “o homem é o próprio culpado dessa menoridade”, sendo difícil a saída deste estado de incapacidade, pois “chegou mesmo a criar amor por ela, por ora sendo de fato incapaz de utilizar o seu próprio entendimento, porque jamais o permitiram tentar assim proceder” (ADORNO, 2006, p. 116). Na educação emancipatória, engendrada com a educação inclusiva, a emancipação pode se desvelar nas possibilidades formativas reveladas ao aluno com

deficiência, em maior ou menor grau, pois cada indivíduo é único, e as barreiras encontradas por ele possuem causas distintas à menoridade kantiana<sup>32</sup>.

Segundo Schwartzman (1999), para se avaliar a inteligência de uma criança com SD é preciso considerar e observar, além de testes de QI, comportamentos que dizem respeito à idade de aquisição de habilidades, como aprender um ofício e ter uma possibilidade de exercer uma profissão. Ainda segundo este autor, é indiscutível que indivíduos com SD tenham apresentado aumentos significativos em seus desenvolvimentos cognitivos nas últimas décadas, “o que demonstra que a inteligência destes pacientes não é determinada, exclusivamente, pelos fatores biológicos limitantes presentes, mas que pode ser influenciada por fatores ambientais” SCHWARTZMAN (1999, p. 59). Portanto, considerando o ambiente educacional, este necessariamente precisa de fato estar preparado para responder aos tipos de necessidades especiais de cada pessoa com deficiência, caso contrário, pode-se tornar um ambiente gerador e agravador das dificuldades, por apresentar propostas educativas inadequadas.

### **A abordagem Triangular na Arte-Educação – Contribuições para uma educação emancipada**

Desenvolvida e sistematizada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, a Abordagem Triangular é também conhecida como Metodologia ou Proposta Triangular, porém, segundo Barbosa (2010), estes últimos são termos utilizados equivocadamente, “porque metodologia quem faz é o professor e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos professores” (BARBOSA, 2010, p. 11). Esse esclarecimento da autora, quanto a designação correta, já dá indícios do caráter emancipatório que carrega essa abordagem. Em resumo, a Abordagem Triangular se sustenta no tripé contextualização/apreciação/produção, em linhas gerais, podendo ser percebida como um

[...] grande mapa delimitador de possibilidades para o ensino e aprendizagem da arte, que delinea campos e focos de ação distintos enquanto intenção e direção que se contemplam e que contribuem conjuntamente durante cada percurso de experiência da Arte (MACHADO, 2010, p. 68).

Historicamente, tomando como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 5.692/71, o modelo predominante do ensino de Arte era denominado Educação Artística, em que a Arte não era pensada nem como conhecimento nem como cultura, e sim, como uma mera atividade desprovida de reflexões intelectuais sobre seu objeto. Surgida neste contexto, a Abordagem Triangular claramente configurou-se “como uma mudança de rumo dos laços entre teoria e prática em Arte/Educação” (AZEVEDO, 2010, p. 85). Esta nova abordagem foi tratada por sua própria idealizadora como um marco histórico do Ensino da Arte no Brasil, por focalizar a decodificação e apreciação da cultura e do ambiente natural. Entre estudiosos e pesquisadores brasileiros e estrangeiros, essa abordagem é considerada importante para a constituição da Arte/Educação crítica e pós-crítica no Brasil. Segundo Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (2010)<sup>33</sup>, em seu capítulo “Abordagem Triangular: Bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação”, dialogando com outros autores, filósofos e educadores, dentre eles Horkheimer (1975), Freire (1998), Chauí (2005) e Arriaga (2007),

Não seria ingênuo, do ponto de vista filosófico, dizer que a Abordagem Triangular por todas as razões apontadas é crítica, isto é, funda-se na Teoria Crítica e propõe uma pedagogia da Arte emancipatória. O sistema triangular trabalha no sentido contrário à ideologia dominante, portanto, a busca da emancipação por meio da apropriação dos saberes estéticos e artísticos [...]. (AZEVEDO, 2003 apud BARBOSA, 2010, p. 85).

Nesse contexto, a Abordagem Triangular pode contribuir de forma significativa para a inclusão escolar, pois, desvela, por meio de sua abordagem crítica, a diferença entre inclusão e integração, erroneamente tratados como sinônimos no senso comum. A integração, na contramão dos preceitos desta abordagem, parte do pressuposto de um esforço do sujeito em adaptar-se ao padrão dominante socialmente, aos valores hegemônicos de uma sociedade que desconsidera a diversidade humana. Já a inclusão, no contexto arte-educacional apoiado nos pressupostos da Abordagem Triangular, numa perspectiva emancipatória, “partindo de uma práxis restauradora, transgressora, multicultural e dialética, possibilita variadas e ampliadas leituras de mundo, reafirmando a singularidade na diversidade” (AZEVEDO, 2003, p. 133).

## **Ensino musical e autonomia do aluno com Síndrome de Down – Possibilidades e limites**

Na busca por novos meios para uma prática pedagógica diversificada e inclusiva, encontramos o ensino musical e suas importantes contribuições, por meio da música, nos desenvolvimentos cognitivo e comportamental enquanto possibilidades formativas na inclusão escolar de alunos com SD. Em linhas gerais, a educação musical tem por objetivo, além de instigar reflexões críticas histórica, social e culturais, desenvolver a receptividade e sensibilidade do aluno aos fenômenos do som, e a música, enquanto sistematização desses fenômenos, ao ser internalizada pelo indivíduo, pode compor um conjunto de aspectos nos campos da expressão, comunicação e emoção capaz de provocar modificações significativas na mente e corpo que podem desenvolver no aluno a capacidade de assimilar a linguagem musical e expressar-se por meio dela, o que, por si só, se caracteriza como uma importante ferramenta no trato da inclusão escolar.

Após uma revisão bibliográfica sobre o tema ensino musical e Síndrome de Down constatamos que existe uma quantidade ínfima de trabalhos, artigos, dissertações, teses e livros sobre este assunto, sendo, em sua maioria, materiais que integram a área de musicoterapia. Dentre o escasso material encontrado com o viés educacional, é de grande destaque o importante trabalho realizado pela musicista e professora Dr.<sup>a</sup> Viviane dos Santos Louro<sup>34</sup>. Louro (2006) afirma sobre a “importância de tentar transformar o fazer musical em algo tangível para todas as pessoas, independente de suas características físicas, mentais ou psicológicas”. Ainda segundo esta autora, é preciso considerar a grande importância que a psicomotricidade ocupa no contexto da aprendizagem musical, naquilo que se configura em limites e seu devir em possibilidades. E é sobre esse aspecto, da psicomotricidade, que se desenvolve neste tópico, de forma sintética, reflexões sobre limites e possibilidades de autonomia do aluno com SD no ensino musical.

Psicomotricidade pode ser entendida como a relação que se estabelece entre o pensamento e a ação, sendo também envolvida a emoção. Esta relação “corpo-movimento-sentidos é de crucial importância par o amadurecimento global do homem” e sem ela o “pensamento não pode ter acesso aos símbolos e à abstração” (LOURO, 2006, p. 53). Nesse sentido, no contexto do ensino musical, os fatores psicomotores estão totalmente engendrados nos elementos

musicais, quer seja cantando, tocando ou apreciando uma música, e se estes fatores não estiverem bem estruturados no indivíduo, muitas limitações podem manifestar-se, conforme apontado por Louro (2006),

[...] pois, se a pessoa não compreende o conceito antes ou depois, como saberá que numa peça musical, a parte B vem antes da A ou como lerá uma sequência de notas? Se não sabe diferenciar o rápido do lento, como compreenderá a andamento de uma música, ou mesmo marcará a pulsação? Da mesma forma, se não tem consciência de lateralidade ou noção espacial, como saberá que, por exemplo, no piano ou no xilofone, as teclas e plaquetas à direita ficam agudas e à esquerda, graves? Se não possui estruturação espacial, como conseguirá acertar a plaqueta do xilofone ou mesmo se posicionar num grupo ou coral? Igualmente, se o tônus não é adequado, como poderá executar um instrumento ou controlar a intensidade do ataque fazendo soar sons fortes e fracos, visto que tudo isso depende totalmente de uma ação motora bem controlada? (p. 59).

Para que estes questionamentos levantados por Louro sejam respondidos de forma positiva, suscitando reais possibilidades de aprendizado e por conseguinte uma certa autonomia do aluno com SD, musical ou outras, é imperativo que se desenvolva conscientemente as questões psicomotoras dentro do ensino musical, assim como já é trabalhado na musicalização infantil, por exemplo. Acresce que muitos desses alunos com SD entram em contato com a música por meio do ensino musical nas escolas regulares quando já são pré-adolescentes ou adolescentes, e por não terem, em sua grande maioria, passado pelas fases do desenvolvimento psicomotor no período certo, podem apresentar déficits psicomotores graves. Para tentar resolver total ou parcialmente essa situação, é preciso que se tenha, no ensino musical destes alunos, “um certo suporte psicomotor para que as habilidades e a cognição possam se desenvolver, mesmo que de forma sutil” (LOURO, 2006, p. 60). Deste modo, é fundamental que professores do ensino fundamental conheçam sistematicamente e saibam da importância da psicomotricidade em suas aulas de música, para que, diante de uma situação de dificuldade de aprendizagem do aluno, não façam um “diagnóstico” equivocado que possivelmente trará ainda mais limitações ao sujeito, achando que o problema seja apenas de ordem teórica ou prática, quando na verdade, “o que pode lhe faltar é preparo interno para tal aprendizagem” (*Ibid.*, p. 61).

Louro ainda destaca que, geralmente, a musicalização é direcionada para crianças, e que, se houver algum adolescente ou adulto numa sala de aula de ensino musical, por exemplo, que apresente dificuldade de aprendizagem devido à déficits psicomotores, comumente, dentro do sistema educacional

musical regular, não há espaço para tratar essa questão, conforme sua idade ou a turma em que ele está inserido, pois ainda existem “rótulos” que negam novas possibilidades de aprendizagem, tais como: “já deveria estar em tal nível”, “já deveria estar tocando tal música” (LOURO, 2006, p. 61). Em vista disso, como possibilidades, a autora conclui que “uma das saídas seria o professor criar atividades ‘menos infantis’, mas baseadas nos mesmos princípios da musicalização para que sejam trabalhadas as lacunas do processo de aprendizagem desse aluno” (LOURO, 2006, p. 61).

Apesar de o ensino da Música ter um histórico excludente, principalmente em conservatórios e universidades, onde se restringia este ensino apenas a pessoas talentosas, com o dom para tocar algum instrumento, e quase sempre de classes sociais privilegiadas, nos últimos tempos, a educação musical vem desenvolvendo suas metodologias, apontando para um caminho além da simples leitura e reprodução, abrindo espaços para novas sonoridades, para a criatividade, improvisação, e, ao se propor uma caminhada de braços dados com a inclusão, pode-se certamente contribuir com o reconhecimento, respeito e valorização das individualidades e potencialidades de cada um.

### **Considerações finais**

Na construção das reflexões no percurso deste trabalho, buscamos trazer de forma sintética os conceitos e contextos referentes à Síndrome de Down, à inclusão escolar e ao ensino musical, dialogando com as concepções emancipatórias da educação estética e dos pressupostos da Abordagem Triangular e Teoria Crítica Frankfurtiana. De modo geral, o que percebemos é que a relação entre esses três elementos, à luz de uma educação emancipadora, apesar de haver alguns limites, pode apresentar possibilidades formativas ao aluno com SD por meio da música.

No contexto escolar, observamos que já na Escola Nova, no final do século 19, a inclusão já era discutida. Do escolanovismo até os dias atuais, a problematização do tratamento diferente a partir das diferenças individuais, ou seja, o tratamento desigual como forma de restituir a igualdade perdida por segregações, como afirma Mantoan (2006), vem ganhando cada vez mais espaço nas instituições de ensino, no entanto, ainda há muito o que se fazer em relação à formação de professores neste certame, o que, em muitos casos, na relação entre o professor e o aluno com deficiência, quando não há um

mínimo conhecimento na área inclusiva, os limites sobressaem às possibilidades.

No ensino musical, de acordo com Louro (2006), a psicomotricidade é o elemento primordial na busca da autônoma do aluno com SD por meio da música. O sucesso ou fracasso na busca de uma autonomia deste aluno está diretamente relacionado a como se trabalha os fatores psicomotores. Caso esses fatores sejam coadjuvantes no processo de ensino, os limites serão ainda maiores, todavia, se forem protagonistas, as possibilidades formativas serão cada vez mais amplas.

É relevante destacar que este artigo traz uma abordagem geral sobre um tema bastante amplo, sendo necessário se aprofundar mais em cada recorte aqui apresentado, pois as relações e diálogos entre cada um destes podem apresentar uma série de contribuições para uma educação que busque sempre o desenvolvimento, a emancipação e acima de tudo, uma melhor qualidade de vida aos alunos com Síndrome de Down protagonistas na inclusão escolar.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2006.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Arte e Inclusão: construindo uma Pedagogia Crítica. In: Federação de Arte Educadores do Brasil - FAEB. (org.). *Anais XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil - FAEB*. 1. ed. São Paulo: FAV/UFG, 2003, v. 1, p. 132- 134.
- BARBOSA, A. M. *Tópicos e utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da Cunha (org.). *A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BINDER, Fernando; CASTAGNA, Paulo. Teoria musical no Brasil: 1734-1854. I SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE MUSICOLOGIA, Curitiba, 10-12 jan.1997. *Anais [...]*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1998. p. 198-217. Disponível em: Acesso em: 16 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- COSTA, Cristiano Aparecido. Aspectos Conceituais Sobre Educação Estética. In: MOREIRA, Jairo Barbosa. *Estética, Educação e Imagem da Arte*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016. p. 39-52.
- CRUVINEL, Flavia Maria. O Ensino Coletivo de Instrumento Musical como Alternativa Metodológica na Educação Básica. In: ALCÂNTARA, Luz Marina de (org.); RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira (org.). *O Ensino de Música: desafios e possibilidades contemporâneas*. Goiânia: Seduc-GO, 2009. p. 71-79.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. *Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli Prieto. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MELERO, Miguel López. *Como educar a Alvarito*. Inclusive - inclusão e cidadania, 2008. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/571>. Acesso em: 2 set. 2021.

NASCIMENTO, Lúcia Schuler do; MACHADO, Maria Therezinha de Carvalho. *Psicomotricidade e aprendizagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 1986.

PIMENTEL, Susana Couto. *Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos*. 1ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, Regina Marcia Simão. *Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. 294 p.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, M. Liliane C. Aspectos da linguagem na criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, José S. (org.). *Síndrome de Down*. 2. ed. São Paulo: Memnon/Mackenzie, 2003.

---

<sup>24</sup> Termo derivado de *idiôtes*, que em grego se referia aos três grupos que constituíam a maioria da população de Atenas: os escravos, as mulheres e os portadores de deficiências, “os quais eram denominados indivíduos privados. Este termo acabou sendo associado aos fracos e portadores de deficiências” (SCHWARTZMAN, 1999, p. 4).

<sup>25</sup> Fenotípicos – todas as características observáveis de um organismo que resultam da interação de seu genótipo (herança genética total) com o meio ambiente.

<sup>26</sup> Conjunto dos cromossomos de um indivíduo.

<sup>27</sup> Atendimento Educacional Especializado, instituído pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%207.611-2011?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.611-2011?OpenDocument). Acesso em: 15 ago. 2022.

<sup>28</sup> Modalidade específica de canto coletivo, com origem na França em meados do século 19, caracterizado pela função de alfabetização musical nas escolas como mecanismo de popularização da prática e do conhecimento musical.

<sup>29</sup> Foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro.

<sup>30</sup> Foi um professor francês e um filósofo da educação, que viveu entre 1770 e 1840, e também o criador do método Emancipação Intelectual. Seu método emancipatório ou panecástica (francês: panécastique, tudo em cada um, do grego *πάν* e *έκαστον*) não foi apenas adotado em várias instituições na Bélgica, mas também recebeu aprovação na França, Inglaterra, Alemanha e Rússia. Foi baseado em três princípios: 1) todos os homens têm inteligência igual; 2) cada homem recebeu de Deus a faculdade de ser capaz de instruir-se; 3) tudo está em tudo. Fonte: Wikipedia. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Joseph\\_Jacotot](https://en.wikipedia.org/wiki/Joseph_Jacotot). Acesso em: 20 ago. 2022.

<sup>31</sup> Segundo Rousseau (2017) a desigualdade natural ou física é a “estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito ou da alma” (p.29).

<sup>32</sup> Para Kant, a menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo (KANT, 2006, p. 115).

<sup>33</sup> Filósofo e arte-educador, doutor em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professor do curso de pedagogia pela UFPE.

<sup>34</sup> Docente efetiva do departamento de música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutora em Neurociências pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Mestre em música pela Universidade Estadual de São Paulo (Unesp) e Bacharel em piano pela Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Pesquisadora da área de educação musical inclusiva e música e neurociências.

# EXPERIÊNCIAS COM POÉTICAS VISUAIS CONTEMPORÂNEAS NAS AÇÕES EDUCATIVAS

*Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral  
Lara Maria de Melo Dias*

## **Uma perspectiva dialógica com as poéticas visuais contemporâneas**

Neste texto buscamos compreender como ações educativas a partir das produções e suas poéticas visuais contemporâneas fornecem estratégias metodológicas para o ensino e podem produzir modos de ensinar Artes Visuais. Somos duas professoras pesquisadoras licenciadas em Artes Visuais, uma professora atuando na educação básica e a outra em cursos de formação de professores/as no ensino superior. Juntas escrevemos este texto ao perceber que a nossa atuação docente, com os/as estudantes em sala de aula, tem acontecido por meio do planejamento e realizações de ações educativas para nossos ambientes de ensino.

Como professoras de Artes Visuais, nossa atuação se constitui em um trabalho docente mediante produções contemporâneas e poéticas visuais de artistas, pois consideramos que o contato com poéticas visuais incita outros modos de perceber o cotidiano e a si próprio por meio da arte. Nesse sentido, desenvolvemos planejamentos didático-pedagógicos em Artes Visuais visando ações educativas e com a intenção de fomentar processos para o ensino das Artes Visuais que depreendam modos de observar, fazer, perceber e interpretar o contexto em que vivemos a partir do diálogo com as poéticas visuais. Cada ação educativa vem oferecendo experiências que alimentam nossas reflexões enquanto docentes.

Com as experiências, é possível perceber que

[...] as poéticas visuais contemporâneas oferecem um amplo campo de ação, interação, interpretações, emoções e relações, proporcionando, assim, diálogos com questões da arte e seu ensino[...]. (CABRAL, 2015, p. 173).

Proporcionam também diálogos com o cotidiano e a forma como vemos e somos vistos, além de oportunizar um modo de trabalho em que as produções de artistas e as poéticas de cada um/a são matéria-prima para fomentar etapas, dentro de cada ação, que podem ainda desenvolver um fazer artístico e um envolvimento cultural durante um momento de contextualização.

Ao incentivar um diálogo a partir de poéticas e desenvolver processos de aprendizagens para propiciar construção de conhecimento, é necessário compreender os nossos modos de agir e pensar nas experiências que estamos vivendo. Por isso, buscamos compreender o conceito de experiência nas ideias de John Dewey. Pensando nas aprendizagens possibilitadas pelo ensino de Artes Visuais, percebemos que a arte “[...] constitui uma experiência que entrecruza pensamento e sentimento, o primeiro para nortear a ação, o segundo para identificar as consumações visadas pela ação [...]” (DEWEY, 2010, p. 11). Com esse autor, entendemos que experiência e ação andam de mãos dadas, olham para múltiplos sentidos e acatam vivências de diversidades — pessoais, coletivas, imaginárias, de memórias, absorvendo o fazer artístico como processo de aprendizagem.

Segundo Dewey, “A arte une mais que experiências de outra natureza. As relações de fazer e padecer, e a energia de ida e vinda que faz com que uma experiência seja uma experiência”. A experiência artística é mais instantaneamente unificável do ponto de vista intelectual, emocional e prático. Uma destas propriedades poderá vir a ser mais dominante que a outra de modo a caracterizar a experiência como um todo, mas suas inter-relações são facilmente verificáveis e apreciáveis [...]. (BARBOSA, 1998, p. 23).

Nossa intenção tem sido provocar experiências significativas, incitadas pelo contato com poéticas visuais das produções contemporâneas e entrelaçadas com estratégias reflexivas na perspectiva da cultura visual, para construir planejamentos didático-pedagógicos com foco no ensino de Artes Visuais. É uma forma de desestabilizar certezas enraizadas pela prática docente e gerar reflexões sobre o quanto o trabalho de cada artista, no momento de contextualização com os/as estudantes, pode ser explorado, problematizado e exercer papéis educativos para aprendizagens de Arte. É um movimento no qual percebemos que buscar diálogos com a cultura visual pode abrir caminhos reflexivos para desenvolver um pensamento crítico em que seja possível, além de perceber, questionar e elaborar compreensões sobre o mundo que vivemos.

Em um processo educacional, a perspectiva da cultura visual nos ajuda a compreender que imagem e arte se fundem para estimular relações entre sujeitos e mundo, revitalizando valores e incitando reflexões que se tornam experiências. Experiências que podem suscitar um pensamento crítico e viabilizar aproximações com a subjetividade, com maneiras de ativar o autoconhecimento dos/as envolvidos/as, a partir de processos de

ensino/aprendizagem, para identificação cultural e individual como sujeitos sociais numa coletividade partícipe de contextos nos quais os indivíduos estão inseridos.

Segundo Raimundo Martins (2009, p. 10) “[...] podemos dizer que as representações visuais são moldadas por práticas subjetivas e culturais que as transformam em visualidades [...]”. Mas é preciso levar em consideração que mesmo as pessoas que convivem com imagens e visualidades iguais ou semelhantes, as interpretações e os sentidos criados dependem das circunstâncias dialógicas construídas por cada sujeito que estão interpretando, pois ver e olhar são processos culturais construídos socialmente, na medida que

Vemos através de enquadramentos, referências e filtros produzidos pela cultura e pela nossa trajetória e história pessoal. Por essa razão, a cultura visual pode ser definida como um modo de ver, perceber, pensar e dar sentido ao mundo. Deve ser compreendida como uma abordagem que inclui todos os artefatos visuais, formas e modos de pensar que configuram nossa percepção da vida cotidiana [...]. (MARTINS, 2019, p. 3).

Mas como planejar, reger e desenvolver ações educativas para o ensino das Artes Visuais com poéticas contemporâneas que estimulem a percepção da vida cotidiana em espaços de educação? Por que ensinar/aprender com imagens em ambientes de ensino? É por pensar em possibilidades educacionais que encontramos a cultura visual como campo de conhecimento e prática pedagógica que possibilita interações, interpretações e relações, a partir das imagens. “Considerar como a experiência social do ver e ser visto, bem como os usos dessas experiências e visualidades, impactam e instituem modos de ver, modos de ser, de agir, de desejar e de imaginar [...]” (TOURINHO, 2011, p.12) nos conduz em caminhos investigativos, enquanto seguimos buscando estabelecer uma perspectiva dialógica com as poéticas visuais contemporâneas.

### **Poéticas visuais contemporâneas: desencadeando estudos, experiências na escola e reflexões**

Tendo como base o que foi exposto anteriormente, selecionamos apresentar neste texto uma ação planejada e realizada por uma das autoras, pesquisadora e professora com atuação na educação básica, entendendo que esta é uma das ações que nos ajuda a compreender nosso modo de trabalhar, já que propõe reflexões sobre como ações educativas, por meio das poéticas

visuais contemporâneas, fornecem estratégias metodológicas para o ensino de Artes Visuais e podem conduzir um modo de ensinar. Consideramos que esta escolha nos leva a mostrar nossas opções “[...] quanto aos conteúdos que são contextualizados e organizados para que o aluno possa fazer, sentir, apreciar e refletir sobre arte [...]” (FERRAZ; FUSARI, 2018, p. 151).

Na elaboração desta ação educativa em Artes Visuais, realizada em 2020, no ambiente digital, com estudantes das turmas do primeiro ao quinto ano da educação básica, utilizando como referencial imagético a instalação *Parede da Memória* (Figura 1) da artista Rosana Paulino. Essa instalação foi produzida com microfibra, tecidos, imagem digital sobre papel, linha e aquarela.

Rosana Paulino é professora, pesquisadora e artista visual que vem discutindo questões étnicas, de gênero, de identidade, de inclusão social e representação negra. Nesta instalação, ela apresenta várias pequenas almofadas de 8 x 8 x 3 centímetros<sup>35</sup> de tecido, semelhantes a patuás<sup>36</sup> em referência às religiões de matriz africana.

Rosana conta que, para fazer esse trabalho, houve um componente de afeição e de memória muito grande, porque além das fotos de família, também a lembrança de um Patuá, que ficou pendurado por dez anos na porta da sala de sua casa, como proteção da família. (ANTONACCI, 2017, p. 8).

A artista criou uma composição de 1500 imagens que construiu multiplicando fotos suas e de dez familiares seus, retiradas de álbuns antigos de família. Esse movimento de dar visibilidade para essas imagens contribuiu para que a artista pudesse compreender a ramificação de sua formação e, ainda, questionar a formação do povo negro no Brasil.

Ao utilizar as fotografias de família, a autorrepresentação se faz presente, sem que a própria artista esteja nas fotos utilizadas. Afinal, os laços familiares e as memórias afetivas são utilizados para expressar, narrar visualmente suas inquietações e angústias pessoais, Rosana – mulher, negra e artista que é – reflete em seus trabalhos não apenas si própria, seus sentimentos, mas as condições desiguais da democracia brasileira para toda população negra, partindo nesse caso, da sua família. (GRAICHEN; DESCONCI; BARBOSA, 2021, p. 8).

A utilização das fotografias de família no trabalho da artista despertou em mim<sup>37</sup>, professora da educação básica, a vontade de buscar as fotografias de minha própria família. Nesse movimento de procurar álbuns, encontrei um álbum de meu pai no qual, na última página, há várias fotografias coladas lado a lado (Figura 2).

*Observando as fotografias com palavras, compreendi que não era a minha parede, mas a dele. Eu, minha irmã e minha mãe não aparecemos neste álbum, apenas parentes ligados à sua família e na maioria materna. Assim, eu precisaria buscar outras formas para me conectar com minha origem e identidades [...].* (PROFESSORA, 2022, s/p).

Figura 1 – Página do álbum de fotografias



Fonte: elaborada pela autora

Esta última página do álbum, embora todas as pessoas que aparecem não sejam minhas conhecidas, acabou criando uma conexão com a parede da memória da artista Rosana Paulino, gerando reflexões sobre a formação da minha família na tentativa de levantar questões étnico-raciais, além de colocar em evidência questões sociais e afetivas. Conforme anotamos durante esta busca,

*Nesse álbum encontrei uma família branca e de uma posição elitizada, não consegui identificar minhas referências afrodescendentes e indígenas. Meu avô, pai de meu pai, era de origem indígena, mas nesse álbum somente sua foto aparecia, ele não se preocupou em acrescentar suas outras descendências, talvez por falta de registro ou mesmo pelo desejo de continuar a construção da família de sua mãe [...].* (PROFESSORA, 2022, s/p).

Essa página que desencadeou um processo de observação e de busca de fotografias de familiares visava, além de uma aproximação com meus familiares, fomentar também reflexões sobre identidade. Sendo possível compreender que “[...] ao SERMOS alguém, possuidores de códigos específicos que DIZEM sobre como somos, estamos construindo nossas identidades individuais e sociais [...]” (CUNHA, 2008, p. 24).

Durante as etapas planejadas para a realização dessa ação educativa, houve um espaço de tempo para contextualização da poética na obra da artista com a intenção de criar um exercício relacional coletivo para um diálogo sobre questões de identidade com os/as estudantes. Parti de algumas questões, como “Como você se vê?”, “Quais são as suas características identitárias?”, “O que te representa?”. Após esse momento dialógico, propus a construção de uma parede da memória a partir de autorretratos de cada um/a. Na parede deveriam estar todos/as representados/as e poderiam, durante o momento de observação e diálogo com os autorretratos, perceber as infinitudes de etnias, cores, formas, desejos, similaridades e distanciamentos.

Nesse momento de produção, as/os estudantes ficaram muito envolvidos/as. Uma estudante se fotografou com uma tampa de um pote amarelo em que destacou o nome de seus parentes, outro estudante, com a ajuda de sua mãe, fez uma árvore genealógica com a montagem de fotos. Uma estudante escreveu palavras formadas por nomes, etnias e nacionalidades sobre um xerox de sua fotografia. Teve um estudante que resolveu fazer o seu autorretrato com palavras que expressavam sua nacionalidade. Seguindo a ideia de se desenhar, uma estudante, escreveu vários nomes que iam em direção a sua imagem por meio de enormes setas. Para produzir seu autorretrato, outro estudante, apresentou suas descendências de brasilidades, sempre acompanhadas com a palavra “sou”.

Para a formação dessa parede da memória, cada estudante contribuiu com seu autorretrato íntimo e poético, produzido por meio do uso de palavras e imagens. O uso de palavras nas Artes Visuais emana nas obras contemporâneas pela força do hibridismo de linguagem onde o textual se une ao visual. Nesta busca de um modo de trabalho docente, considero que a apropriação de palavras nas imagens são estratégias para aprendizagens e que, fomentadas por essa apropriação, construímos um circuito de palavras-imagens-palavras. É uma tentativa de compreender como a apropriação de

palavras é capaz de estimular um ver, ser e perceber o mundo a partir de produções em Artes Visuais que utilizam o verbal e visual.

Desenvolvi uma percepção na qual palavras-imagens-palavras remetem a uma pluralidade de relações de ver o mundo e perceber os outros. Esta concepção acompanha processos de investigação e ajuda a formular estratégias metodológicas e de produção para o ensino de artes visuais. Nesse caminho, a palavra não está na imagem como uma grafia, pois a produção imagética que carrega palavras em sua construção possibilita as subjetividades das experiências individuais e suscita novas conexões que vão além dos códigos verbais da gramática, pelo jeito de perceber e vivenciar as palavras e imagens.

Nessa perspectiva de que as coisas ou palavras se conectam ou distanciam por semelhanças, as palavras aparecem sem deixar maiores possibilidades de conexões. Foucault (2016) explica sobre um, talvez, engavetamento de semelhanças das coisas, pois no século 16, as representações seriam a base das possíveis semelhanças, ou seja, entre a simpatia e antipatia, para desvendar semelhanças das coisas. Se palavras-imagens-palavras possibilitam encontrar uma informação, essa informação busca em nós as semelhanças pelas nossas conexões vividas e nesse jogo buscaria e permaneceria pelas descrições únicas e imutáveis da gramática dos códigos verbais, ou seja, sem a possibilidade de abstrair e imaginar coisas.

Seguindo o pensamento de Foucault (2016), é possível perceber que não encontramos uma definição mais clara das semelhanças e representações, mas nos encontramos perante um universo de possibilidades. Não há um texto único, pois um texto não indica uma coisa apenas, uma única semelhança e representação, mas dialoga e ramifica-se em diversas semelhanças e assinalações. E é esse pensamento que venho conectando ao termo palavras-imagens-palavras, já que as palavras não se encontram prontas, pois desenvolvem um modo de ensinar, pesquisar, observar, construir, produzir.

Para construção da parede da memória, eu e os/as estudantes selecionamos fotografias para que os autorretratos fossem elaborados em desenho e colagem. Cada produção, além de permitir que cada estudante se reconhecesse e se valorizasse, na tentativa do reconhecimento de suas matrizes étnicas, permitiu também que percebessem o outro, estabelecendo um diálogo entre imagem e palavras. Palavras que representavam suas vozes, as declarações étnicas, para alimentar e conectar o respeito, para apresentar nessa parede da

memória suas raízes profundas nessa terra que é sua identidade em transformação e expor uma diversidade étnica.

Com essa experiência, a partir de um diálogo proporcionado pela produção de cada um(a), a intenção foi fomentar reflexões sobre como somos todos seres humanos de formações étnicas diversas e passíveis de viver e conviver em harmonia e respeito cultural. Esse momento reflexivo, proporcionado pelo diálogo e essencial durante a experiência é um momento de parar para compreender o que nos toca na experiência, um momento que “[...] 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 [...]” (BONDÍA, 2002, p. 5).

No movimento de pensar mais devagar sobre essa experiência, nessa circunstância de parada obrigatória, é possível perceber que o planejamento é um lócus em que buscamos saberes para articular em uma proposta educativa, sendo um fator primordial para avaliar as ações durante o processo. No planejamento de ensino para a realização de ações educativas, há a preocupação de se pensar propostas que incitam discussões e reflexões a partir do contato e vivências com poéticas visuais contemporâneas, como foi o caso da ação educativa proposta e realizada a partir do diálogo com a obra *Parede da Memória*.

### **Aprendizagens construídas pelo planejamento das e nas ações**

Construir um planejamento — elaborado por objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação — em diálogo com poéticas visuais contemporâneas nos ajuda a organizar a ação docente, definir caminhos e tomar decisões. Na medida em que “[...] o planejamento é uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 222), o pensamento de Dewey promove um (re)pensar concepções e ações, incitando reflexões sobre significados e sentidos construídos nas experiências.

Trabalhar com referenciais imagéticos, como parte integrante do planejamento, vem possibilitando o desenvolvimento de posições críticas que se abrem ao diálogo, questionamento e discussão em um movimento de interrelacionar as poéticas visuais contemporâneas com vivências, situações e elementos do cotidiano. É um modo de construir reflexões que contribuem

para romper uma visão classificatória que trata a arte como um objeto à parte da vida, pois

Conceber a arte como parte de nossa realidade é um modo de entender que ela está inserida no âmbito da vida cotidiana e, assim, questionar pensamentos que ainda contribuem para um ensino pautado na transcendência da arte em relação às questões relacionadas ao cotidiano [...]. (CABRAL, 2015, p. 107).

Para buscar compreender as formas de interação trabalhadas nas ações que nós, professora, estamos realizando, embora utilizemos caminhos diferentes na realização de propostas didático-pedagógicas, como a que foi apresentada nesse texto, é possível identificar as seguintes etapas em nosso modo de trabalhar: a) poéticas visuais contemporâneas como estímulo visual em uma perspectiva da Cultura Visual; b) contextualização a partir das poéticas visuais contemporâneas; c) diálogo e exercício com/sobre o fazer artístico; d) processo reflexivo gerado pela ação.

Propor em cada ação um momento de observação com referenciais imagéticos, incitando um diálogo com a cultura visual, vem contribuindo para um processo de articulação dialógica em que o contato com cada imagem gera processos que refletem, além de um repertório cultural, um repertório de vida de cada um/a. Em um processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais que amplia as interações, por meio da contextualização, proporcionando uma forma de conhecimento relacional, damos relevância à ideia de que

A contextualização pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia, que transformará a tecnologia de mero princípio operativo em um modo de participação, tornando visíveis os mundos participatórios do consumo imediato [...]. (BARBOSA, 1998, p. 43).

Este momento de observação e interação, quando o/a professor/a busca fomentar um diálogo com a imagem, quer seja da arte ou não, possibilita o desenvolvimento de um conhecimento nas artes visuais, na medida que compreendemos que “[...] a linguagem presentacional das Artes articula a cognição através da integração do pensamento racional, afetivo e emocional [...]” (BARBOSA, 2017, p. 8). Portanto, a observação e interação com imagens pode presentificar o nosso pensar e, ao refletir sobre arte na educação, compreendemos que é “[...] impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte [...]” (BARBOSA, 2017, p. 5). As práticas de observação/interação — situação

dialógica — com a imagem pode proporcionar este desenvolvimento que a autora aponta.

O espaço de mediação que a contextualização pode estabelecer, a partir das poéticas visuais contemporâneas e da interação, aliado a um conhecimento de contextos históricos, culturais e sociais, gera um desenvolvimento da percepção de cotidiano dentro de uma temporalidade contextual. Esta noção contribuiu para o reconhecimento de temporalidades múltiplas que

[...] favorecem ou facilitam contaminações teóricas, conceituais, perceptivas e práticas que acontecem entre diferentes sistemas e períodos. As contaminações geram diálogos com a diversidade através de apropriações, interferências, marginalizações e até mesmo silêncios, produzindo novos objetos e imagens que podem influenciar imaginários sociais e subjetividades individuais [...]. (MARTINS, 2019, p. 10).

Neste exercício de contaminação para geração de diálogos durante o momento de contextualização, é possível buscar um reconhecimento de temporalidades para fazer acontecer também uma interrelação com o fazer artístico. O “contexto” é articulado ao “fazer” para proporcionar um pensamento que envolve explorar novas possibilidades em outros modos de ver, agir e sentir. O fazer artístico “[...] é experimentar. É lidar com alguma materialidade e, ao experimentá-la, é configurá-la. Sejam os meios sensoriais, abstratos ou teóricos, sempre é preciso fazer [...]” (OSTROWER, 2019, p. 69).

### **Ações educativas: exercício reflexivo contínuo**

Trabalhar com poéticas visuais contemporâneas oferece possibilidades de um fazer que envolve planejamento, ação, observação, interação, avaliação e reflexão. Cada ação educativa nos conduz a perceber formas de experimentar para deflagar outras experiências.

É preciso (re)criar a atuação docente considerando as experiências vividas para um replanejamento

[...] experimentando diferentes maneiras de reorganizar o planejamento construído pela experiência, buscando incessantemente uma reflexividade que seja contínua, perseguindo a interatividade entre pensamento e ação e tentando propor ou criar novas atitudes pedagógicas, novos modos de agir [...]. (CABRAL, 2015, p. 178).

Esse exercício de (re)criação de nossas experiências acontece a partir da nossa revisitação em cada relato, pela observação e memória, e à medida que compreendemos que a ação não se separa da avaliação e reflexão. As etapas deste processo nos levam a perceber os problemas enfrentados e as estratégias metodológicas de ensino realizadas para o enfrentamento de cada problema.

Nesse sentido, este processo reflexivo nos ajuda a atribuir significados e sentidos ao que foi vivenciado para que possamos aprender com cada experiência.

## Referências

ANTONACCI, C. M. Rosana Paulino: enunciações poéticas de arte africana contemporânea. *Revista Rebento*, n. 6, 2017.

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

BARBOSA, A.M. Artes no ensino médio e transferência de cognição. *Olhares: Revista do Departamento De Educação Da Unifesp*, v. 5 n. 2, p. 77-89, 2017.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [on-line], n. 19, p. 20-28. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 31 out. 2022.

CABRAL, V. F. B. F. *Ações educativas e poéticas visuais contemporâneas: Experiência e diálogos na formação de professores/as de Artes Visuais na modalidade à distância*. 2015. 214 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: [https://Culturavisual.FAV.UFG.Br/Up/459/O/Tese\\_Val%C3%A9ria\\_Fabiane\\_Cabral.Pdf](https://Culturavisual.FAV.UFG.Br/Up/459/O/Tese_Val%C3%A9ria_Fabiane_Cabral.Pdf). Acesso em: 31 ago. 2022.

CUNHA, S. R. V. *Cultura visual e infância*. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/Cultura-visual-e-infancia.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

FERRAZ, M. H. C. de T; FUSARI, M. F. D. R. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e preposições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de S. T. Muchail. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

GRAICHEN, G.; DESCONCI, L. K.; BARBOSA, R. A. Da caixa ao cubo: análise da obra “Parede da Memória” de Rosana Paulino. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S. l.], v. 7, n. 4, 2021. DOI: 10.23899/relacult.v7i4.1997. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1997>. Acesso em: 8 ago. 2022.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS R. Arte e Cultura Visual. In: GUIMARÃES, L. M. D. B, PEROTTO, L. U. (org.). *Licenciatura em artes visuais: percurso 3* [Ebook]. Goiânia: Gráfica da UFG, 2019.

OSTROWER, F. *Criatividade e Processos de Criação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1977. 187 p.

PINTO, A. *Dicionário da Umbanda*. Rio de Janeiro: Editora Eco, sem data. 3ª edição.

TOURINHO, I. Ver e ser visto na contemporaneidade - As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? In: *TV Escola/Salto para o futuro: cultura visual e escola*. Ano XXI, Boletim 09, ago. 2011, pág. 09-14. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

---

<sup>35</sup>Instalação: patuás em manta acrílica e tecidos costurados com linha de algodão, fotocópia sobre papel e aquarela. 8 x 8 x 3 cm cada unidade. Dimensões da instalação variável. Acervo da Pinacoteca de São Paulo, 2018. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Rosana-Paulino-Parede-da-memoria-1994-2015-Instalacao-patuas-em-manta\\_fig1\\_332748019](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Rosana-Paulino-Parede-da-memoria-1994-2015-Instalacao-patuas-em-manta_fig1_332748019). Acesso em: 11 ago. 2022.

<sup>36</sup>Amuleto que é colocado num saquitel e é pendurado no pescoço ou se prende na roupa de uso (PINTO, s/d, p. 141).

<sup>37</sup>Apesar deste texto ser escrito a quatro mãos, em algumas passagens utilizamos a primeira pessoa do singular para ressaltar a autoria do planejamento e processo de realização da ação educativa.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Abilio de Jesus Carrascal**

Mestre em Artes (PROFARTES) pelo Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Aparecida de Goiânia. Possui graduação em Artes Cênicas Bacharelado pela Universidade Federal de Goiás (UFG/2004). Foi professor substituto da UFG em 2006 e 2007. É integrante da Companhia de Teatro Nu Escuro. Trabalha com sonoplastia e montagem de eventos e conteúdos sonoros. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em interpretação teatral, atuando principalmente nos seguintes temas: teatro, música-percussão, teatro de rua e circo.

Orcid: 0000-0003-0899-468X

### **Alexandre José Guimarães**

Doutor em Arte e Cultura Visual. Mestre em Cultura Visual, com período sanduíche no College of Design, Architecture, Art and Planning (DAAP), mestre em *Art Education*, em Cincinnati, Ohio, Estados Unidos. Bacharel em Artes Visuais – Design Gráfico. Coordenador e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Artes, Rede PROFARTES, no Instituto Federal de Goiás (IFG). Atua na formação de professores de Arte e no curso superior de Tecnologia em Produção Cultural. Áreas de interesse: ensino de desenho e design; desenho, design e trabalho; metodologias artísticas de pesquisa; ilustração; pintura.

Orcid: 0000-0003-4256-8959

### **Altair de Sousa Junior**

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

Orcid: 0000-0002-1125-8934

### **Alvair Claudina dos Santos Pereira**

Mestra em Artes (PROFARTES) do Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Aparecida de Goiânia. Especialista em Literatura Brasileira (UniEvangélica). Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e em Letras (UFG). Professora do Colégio Estadual Rio Vermelho, Aruanã-GO. Suas pesquisas giram em torno da relação entre teatro, ensino, autonomia e criatividade.

Orcid: 0000-0001-6352-1901

### **Ana Lara Vontobel Fonseca**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO/ 2019). Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc/ 2006). Pós-graduada (especialista) em Psicodrama, pela Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre (FFFCMPA/ 2005) e licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/ 2003). Professora de Teatro (ensino médio e graduação) no Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Goiânia, e do mestrado profissional em Artes no IFG — Instituição Associada à Rede PROFARTES. Autora do livro *Infância Trágica: maneiras de ser e morrer criança no universo espetacular clássico ateniense* (2011). Áreas de interesse e pesquisa: pedagogia do teatro na perspectiva histórico-cultural (Vigotski); teatro grego antigo; estética e história da arte.

Orcid: 0000-0002-6688-668X

### **Ana Rita da Silva**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás/2018). Mestre em Educação pela PUC-Goiás (2013). Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo/2007). Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (UFG/2003). Professora de Artes Visuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Faz parte do núcleo de pesquisa Incomum do IFG que tem como finalidade articular as produções intercampus e interinstitucionais, promover a reflexão e produção de conhecimento em arte e seu ensino com foco na profissionalização. Participa do Grupo de Pesquisa em Artes e Audiovisual, na linha de pesquisa que tem ênfase nos processos de criação, educação e mediação cultural em

artes e audiovisual. Compõe o corpo docente do mestrado profissional em Artes do IFG.

Orcid: 0000-0002-6089-702X

### **Célia Corrêa Ferro**

Mestre em Artes pelo programa de mestrado PROFARTES. Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2015) e graduação em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (2000). Foi diretora de cultura e professora da Prefeitura de Porangatu, Secretaria de Educação e Cultura, e professora da Faculdade do Norte Goiano. Possui experiência em educação superior, ensino fundamental e médio, Literatura, Artes e Língua Portuguesa.

Orcid: 0000-0002-3068-3557

### **Cristiano Aparecido da Costa**

É doutor com pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Mestre em Música/Educação Musical pela Escola de Música e Artes Cênicas da UFG (EMAC). Especialista em Música Brasileira (EMAC/UFG) e Docência Universitária pela Faculdade de Goiás (FAGO). Possui graduação em Educação Artística/habilitação em Música (EMAC/UFG). Integrante (pesquisador) do Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte (Nevida/UFG) e do Grupo Interinstitucional Goiano de Pesquisa em Educação Musical (Mousikê/IFG). Docente de nível médio e nível superior na área de Educação Musical no Instituto Federal de Goiás (IFG). Docente e orientador no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Artes (PROFARTES) do IFG. Pesquisa na área de ensino-aprendizagem em Música, educação musical, educação estética e indústria cultural.

Orcid: 0000-0001-5613-708X

### **Cristiano Luiz Ribeiro dos Santos**

Mestre em Artes (PROFARTES) pelo Instituto Federal de Goiás (IFG/2023). Licenciatura Plena em Artes Cênicas (UFG/2004). Professor estatutário pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc). Ator e diretor da Cia In Cena, companhia premiada no Segundo Prêmio de Teatro do Estado de Goiás, prêmio concedido pelo Governo do Estado de Goiás. Idealizador e produtor do projeto Postais Cênicos, atualmente em sua quarta edição.

Orcid: 0009-0004-6354-0319

### **Dagmar Dnalva da Silva Bezerra**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Licenciada em Pedagogia e em Dança pelo Instituto Federal de Goiás (IFG). Professora do IFG, Campus Goiânia e do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) do IFG, Campus Aparecida de Goiânia. Pesquisa as questões da formação de professores, Educação de Adultos (EJA), políticas, gestão e organização do trabalho pedagógico e o ensino da dança.

Contato: dagmar.bezerra@ifg.edu.br.

Orcid: 0000-0003-2669-5210

### **Edilene Batista Gonçalves de Assis**

Mestra em Artes pelo Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), no Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Aparecida de Goiânia. Especialista em Metodologia do Ensino pela Fabec (2010), graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (UFG/2003), atualmente coordenadora de Arte na Secretaria de Educação de Senador Canedo, frente aos desafios da formação continuada e a implementação curricular; professora de Arte há 22 anos de modalidade EJA, no Colégio Estadual João Carneiro Dos Santos em Senador Canedo-GO.

Orcid: 0009-0004-4771-3339

### **Eliton Perpétuo Rosa Pereira**

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (USC-Espanha). Mestre em Música pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Licenciado em Música com habilitação em Ensino Musical Escolar também pela UFG. É docente efetivo do Instituto Federal de Goiás (IFG) atuando na Licenciatura em Música e no Mestrado PROFARTES.

Orcid: 0000-0002-9181-2543

### **Gisele Alves Ramos**

Mestra em Artes pelo Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal de Goiás (PROFARTES-IFG). Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC) e

graduada em Educação Musical pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente, exerce o cargo de profissional de educação II na Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia e ministra aulas particulares de piano, canto e musicalização. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em educação musical, atuando principalmente nos seguintes temas: musicalização, ensino musical escolar, métodos ativos em educação musical, canto coral escolar e música popular.

Orcid: 0009-0007-7898-749X

### **Igor Viana Monteiro**

Mestre em Artes (PROFARTES) pelo Instituto Federal de Goiás (IFG). Especialista em Docência do Ensino Superior e Educação Infantil, idealizador e diretor presidente do Instituto Cajuzinhos do Cerrado — projeto voltado para democratização do acesso ao ensino de Música. Graduado em Licenciatura em Música com habilitação em Violino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/2013). Professor da educação básica. Atua nas subáreas da educação musical na escola regular e educação musical coletiva com instrumentos musicais (Cordas Friccionadas).

Orcid: 0000-0002-4567-7213

### **Janice Ramos do Nascimento**

Mestra em Artes pelo Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Aparecida de Goiânia. Especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Goiás. Especialista na Arte de Contar Histórias pela Universidade de Brasília e a Associação dos Amigos das Histórias. MBA em Ciências da Educação pela Unifan. Graduada em Pedagogia. Professora concursada da Rede Pública Municipal de Aparecida de Goiânia. Atualmente dedicada às técnicas de leitura e contação de histórias. Pesquisas sobre o ensino de Arte com foco no ensino de teatro por meio da literatura infantil. Responsável pelo Projeto Maleta do Reconto.

Orcid: 0009-0008-2905-0374

### **Jovair Batista de Jesus**

Mestre em Artes (2022) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Rede PROFARTES), com pesquisa artístico-pedagógica em Dança na Escola, em uma perspectiva da experiência sensível do real.

Licenciado em Artes pelo Centro Universitário Etep, São José dos Campos-SP, e licenciado em Educação Física pela Universidade de Rio Verde (UniRV), Goiás. Professor efetivo da Rede Municipal de Educação de Rio Verde, Goiás.

Orcid: 0000-0001-5016-8344

### **Lara Maria de Melo Dias**

Mestra em Artes pelo programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) no Instituto Federal de Goiás (IFG), licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB) e Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atua como professora de Arte na Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal (SEEDF). Como pesquisadora, transita pela compreensão da apropriação de palavras para aguçar memórias no ensino de artes visuais e poéticas visuais individuais.

Orcid: 0000-0002-1010-6234

### **Lorena Kelly Souza Arruda**

Mestra em Artes pelo programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES). Graduada em Educação Artística pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, Brasília/DF. É professora efetiva na Secretaria de Educação do Distrito Federal no ensino de Altas Habilidades.

Orcid: 0000-0002-8012-4948

### **Luciana Gomes Ribeiro**

Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG/2010). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Aparecida de Goiânia. Professora, pesquisadora, artista e militante da dança. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes, Mestrado Profissional em Ensino de Artes (Rede PROFARTES). Pesquisadora e curadora do Acervo *Olhares pra Dança* (2022). Coordenadora geral do Triêro – Centro de Pesquisa e Documentação em Dança (IFG/2023).

Orcid: 0000-0003-4034-9293

### **Ludimilla Dourado Barbosa**

Mestra em Artes pelo programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), no Instituto Federal de Goiás (IFG). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Estudos Literários

e Ensino de Literatura pela Faculdade de Letras da UFG. Professora das séries iniciais do ensino fundamental I na Escola E.M. Eli Brasiliense, rede municipal de Goiânia e professora da disciplina de Arte na E.M. Caraíbas, prefeitura de Aparecida de Goiânia.

Orcid: 0009-0005-7514-2462

### **Márcia Maria V. Cabral**

Mestra em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Goiás (IFG). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG/2010). Tem experiência na área de educação básica no ensino fundamental anos iniciais e a 12 anos na educação infantil, envolvendo-se com projetos e propostas diversas de educação que proporciona ampliar as práticas educativas, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos e críticos. Atuando principalmente no seguinte tema: alfabetização, letramento, literatura, arte e inclusão no processo educativo.

Orcid: 0000-0001-8398-4399

### **Maria Cecília Silva de Amorim**

Mestra em Artes da Cena pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Arte de Contar Histórias e Suas Interfaces pela Faculdade de Artes e de Educação Intermidiática Digital pela UFG. Professora na Rede Municipal de Ensino de Luziânia-GO. Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás e atua como pesquisadora nos grupos Nelle/UFLA e GEFOP/UEG.

Orcid: 0000-0003-1313-6823

### **Marize Silva de Aquino Dantas**

Mestra de Artes Visuais pelo Instituto Federal de Goiás (IFG). Polo Aparecida de Goiânia do programa de Pós-Graduação PROFARTES. Formada em Letras Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica FABEC. Professora na Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Orcid: 0009-0007-5941-5322

### **Maxwell Hercílio Martins do Amaral**

Mestre em Artes pelo Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) do Instituto Federal de Goiás (IFG), com pesquisa na área da educação musical inclusiva. Graduado em Educação Musical pela Escola de Música e Artes

Cênicas da Universidade Federal de Goiás (Emac-UFG); Especialista em Educação pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb). Atualmente é professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, atuando como maestro da banda marcial e coordenador musical do Colégio da Polícia Militar de Goiás (CEPMG) Hugo de Carvalho Ramos. Idealizador e professor do curso de musicalização inclusiva pela Rede de Núcleos Musicais da Orquestra Sinfônica de Goiânia. É autor da *Cartilha Inclusão de Estudantes com Síndrome de Down em Bandas de Música Escolares: uma proposta para educação inclusiva* (2023).

Orcid: 0000-0003-2486-0286

### **Mônica Mitchell de Moraes Braga**

Doutora em Arte pela Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Licenciada em Artes Plásticas pela UFG. Especialista em Formação de Professores pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Professora de Artes Visuais do Instituto Federal de Goiás (IFG), Câmpus Inhumas. Professora do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES/IFG). É integrante do grupo de pesquisa Incomum (IFG).

Orcid: 0000-0002-1176-2452

### **Rafael de Jesus Martins Silva**

Mestre em Artes pelo programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Aparecida de Goiânia. Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Artes Visuais (UFG). Especialista em Produção e Gestão de Projetos Culturais (UFG). Professor na Escola Monsenhor Angelino/Inhumas-GO e no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, Inhumas-GO. Suas pesquisas giram em torno da relação entre teatro, ensino e a montagem de espetáculo.

Orcid: 0000-0002-3937-3969

### **Roberto Rodrigues**

Doutorando em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (UnB). Docente da área de Artes/Dança no Instituto Federal de Goiás (IFG), Câmpus Aparecida de Goiânia. Membro do corpo docente do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES). Mestre em Performances Culturais pela

Universidade Federal de Goiás (UFG), Escola de Música e Artes Cênicas (Emac). Especialista em Pedagogias da Dança. Graduado em Educação Física. Desenvolve pesquisas na área da dança com ênfase em danças e experiências estéticas do cotidiano; danças populares; dança e educação. Atuou nas redes estadual e municipal de educação do estado de Goiás como professor, coordenador pedagógico e coordenador em programas institucionais.

Orcid: 0000-0002-9862-561X

### **Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral**

Doutora em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em Cultura Visual (UFG) e licenciada em Artes Visuais (UFG). Professora na Faculdade de Artes Visuais da UFG. Tem experiência na área de Artes Visuais pesquisando os seguintes temas: ensino de arte, formação de professores/as, ações educativas em diálogo com poéticas visuais contemporâneas.

Orcid: 0000-0002-8510-2473

### **Valéria Maria Chaves de Figueiredo**

Professora associada da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e mestre em Artes pelo Instituto de Arte da Universidade Estadual de Campinas. Formação em Dança Contemporânea e Educação Somática pela Faculdade Angel Vianna. Líder do Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar em Artes da Cena. Atua nos cursos de graduação em Dança e Teatro da UFG e no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da Escola de Música e Artes Cênicas (PPGAC/ Emac/ UFG).

Orcid: 0000-0002-3481-1456

# Sumário

## INTRODUÇÃO

### EDUCAÇÃO ESTÉTICA-TEATRAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: A RECEPÇÃO MEDIADA E A CRIAÇÃO ARTÍSTICA AUDIODRAMÁTICA NA FORMAÇÃO DE CONCEITOS TEATRAIS

*Abilio de Jesus Carrascal*

*Altair de Sousa Junior*

*Ana Lara Vontobel Fonseca*

### PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE ESTUDANTES EM CONTEXTOS ESCOLARES: POR ENTRE FENDAS E ABERTURAS

*Ana Rita da Silva*

*Márcia Maria Vieira Cabral*

*Marize Silva de Aquino Dantas*

### PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM-CRIAÇÃO A PARTIR DO PROTAGONISMO DISCENTE E DA AUTORIA EM ARTES: DOIS CONTEXTOS ESCOLARES DA REDE PÚBLICA NAS CIDADES DE GOIÂNIA E PORANGATU-GO

*Célia Corrêa Ferro*

*Cristiano Ribeiro Luiz*

*Roberto Rodrigues*

### CORPO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: VOZES QUE ECOAM DAS CENAS

*Dagmar Dnalva da Silva Bezerra*

*Alvair Claudina dos Santos Pereira*

*Rafael de Jesus Martins Silva*

### BORBOLETAS NO ESTÔMAGO: CONSTRUÇÕES ARTÍSTICO-METODOLÓGICAS DE UMA PESQUISA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Edilene Batista Gonçalves de Assis*

*Alexandre José Guimarães*

EDUCAÇÃO E BARBÁRIE NA CONTEMPORANEIDADE: UM  
OLHAR A PARTIR DE THEODOR ADORNO

*Gisele Alves Ramos*

*Igor Viana Monteiro*

*Cristiano Aparecida da Costa*

*Eliton Perpetuo Rosa Pereira*

OS PERTENCIMENTOS E ENCANTAMENTOS DA  
LITERATURA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA ESCOLA

*Janice Ramos do Nascimento*

*Maria Cecília Silva de Amorim*

*Valéria Maria Chaves de Figueiredo*

DANÇA E MÍDIA: DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS QUE  
PROMOVEM ENGAJAMENTO POTENCIALIZANDO O FAZER  
ARTÍSTICO/PEDAGÓGICO/CRIATIVO DA DANÇA NA  
ESCOLA

*Jovair Batista de Jesus*

*Luciana Gomes Ribeiro*

REFLEXÕES SOBRE A MULHER NA HISTÓRIA DA ARTE  
EUROPEIA E NA ARTE INDÍGENA BRASILEIRA

*Lorena Kelly Souza Arruda*

*Ludimilla Dourado Barbosa*

*Monica Mitchell de Moraes Braga*

POSSIBILIDADES FORMATIVAS POR MEIO DA MÚSICA  
PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA  
REGULAR.

*Maxwell Hercílio Martins do Amaral*

*Cristiano Aparecido da Costa*

EXPERIÊNCIAS COM POÉTICAS VISUAIS  
CONTEMPORÂNEAS NAS AÇÕES EDUCATIVAS

*Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral*

*Lara Maria de Melo Dias*

## [SOBRE OS AUTORES](#)