

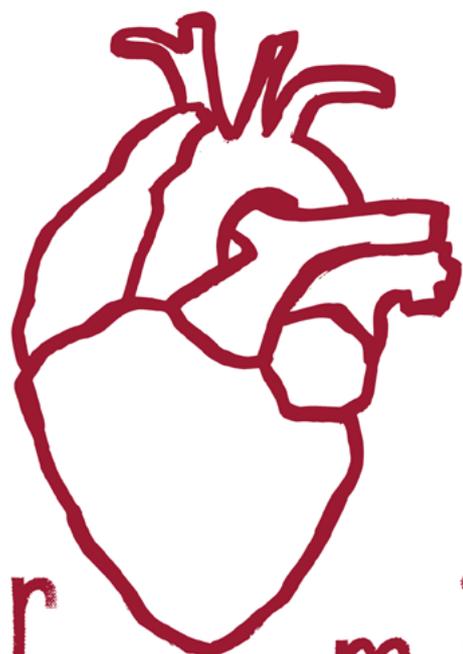


aritmias

PARA
O ENSINO
DE ARTE

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





arritmias
i PARA
O ENSINO
DE ARTE

ISBN: 978-65-01-09604-9

arritmias

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Arritmias para o ensino de arte [livro eletrônico] :
Anais do II Seminário de Pesquisa do Mestrado
Profissional em Artes : IFG : Rede PROFARTES /
organização da publicação Nayara Joyse Silva
Monteles, Alexandre José Guimarães. -- 2. ed. --
Aparecida de Goiânia, GO : Ed. dos Autores,
2024.
PDF

Vários autores.
Vários colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-01-09604-9

1. Arte - Educação 2. Arte - Pesquisa 3. Artes -
Estudo e ensino I. Monteles, Nayara Joyse Silva.
II. Guimarães, Alexandre José.

24-217433

CDD-700.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Artes : Estudo e ensino 700.7

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253



ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

Dra. Nayara Joyse Silva Monteles
Presidenta da Comissão
Instituto Federal de Goiás – IFG

Dr. Alexandre José Guimarães
Instituto Federal de Goiás – IFG

Dra. Ana Rita da Silva
Instituto Federal de Goiás – IFG

Dra. Luciana Gomes Ribeiro
Instituto Federal de Goiás – IFG

Dra. Monica Mitchell de Moraes Braga
Instituto Federal de Goiás – IFG

Me. Roberto Rodrigues
Instituto Federal de Goiás – IFG

Dra. Valeria Fabiane B. Ferreira Cabral
Universidade Federal de Goiás – UFG

Zilma Rosa da Silva
Bolsista
Universidade Federal de Goiás – UFG

Aparecida de Goiânia - Goiás - Brasil
Março de 2024

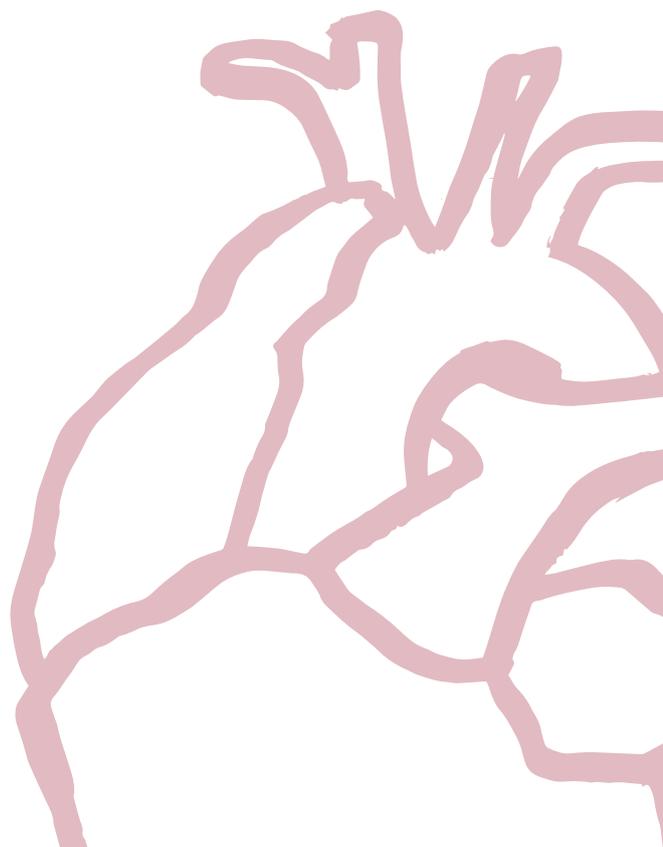
ORGANIZAÇÃO DA PUBLICAÇÃO

Dra. Nayara Joyse Silva Monteles
Instituto Federal de Goiás – IFG

Dr. Alexandre José Guimarães
Instituto Federal de Goiás – IFG

Identidade visual e projeto gráfico
Dr. Alexandre Guimarães

Diagramação
Juan Sebastián Ospina Álvarez



COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Adriana Aparecida Mendonça
Universidade Federal de Goiás - UFG

Dr. Alexandre José Guimarães
Instituto Federal de Goiás – IFG

Dra. Ana Lara Vontobel Fonseca
Instituto Federal de Goiás – IFG

Dra. Ana Rita da Silva
Instituto Federal de Goiás – IFG

Me. Beatriz de Jesus Sousa
Universidade Federal do Maranhão/
COLUN – UFMA

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

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

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

Me. Felipe Ferreira Ferro
Instituto Federal de Goiás - IFG

Me. Germano Henrique Pereira Lopes
Instituto Federal de Goiás - IFG

Me. Giovana Consorte de Souza
Instituto Federal de Goiás - IFG

Dr. Juan Sebastián Ospina Álvarez
Universidad de Caldas - Colômbia

Me. Kristiane Munique Costa e Costa
Instituto Federal de Goiás - IFG

Dra. Leda Maria de Barros Guimarães
Universidade Federal de Goiás - UFG

Dra. Luciana Gomes Ribeiro
Instituto Federal de Goiás – IFG

Dra. Monica Mitchell de Morais Braga
Instituto Federal de Goiás – IFG

Dra. Nayara Joyse Silva Monteles
Instituto Federal de Goiás – IFG

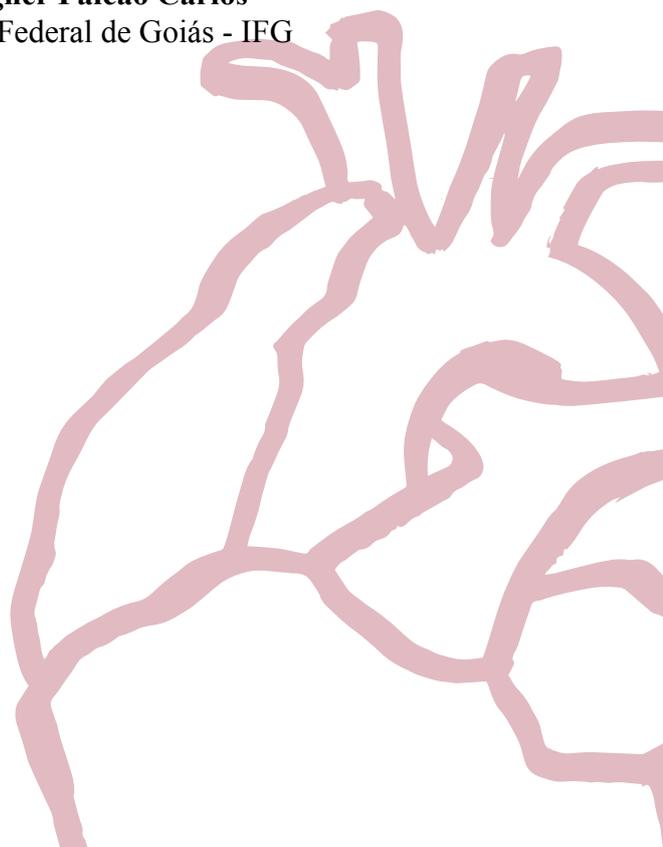
Me. Roberto Rodrigues
Instituto Federal de Goiás – IFG

Me. Ronan Gil de Morais
Instituto Federal de Goiás - IFG

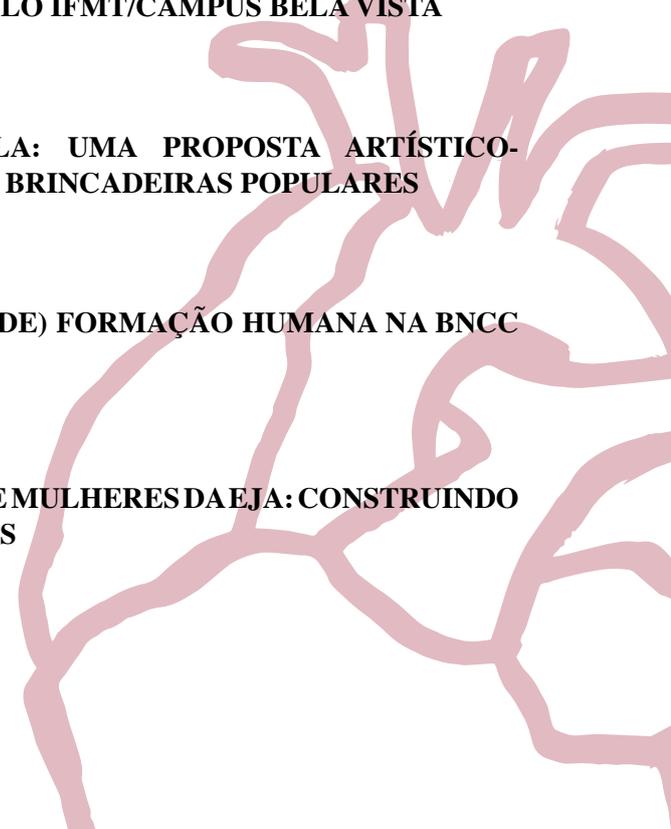
Dra. Valeria Fabiane B. Ferreira Cabral
Universidade Federal de Goiás – UFG

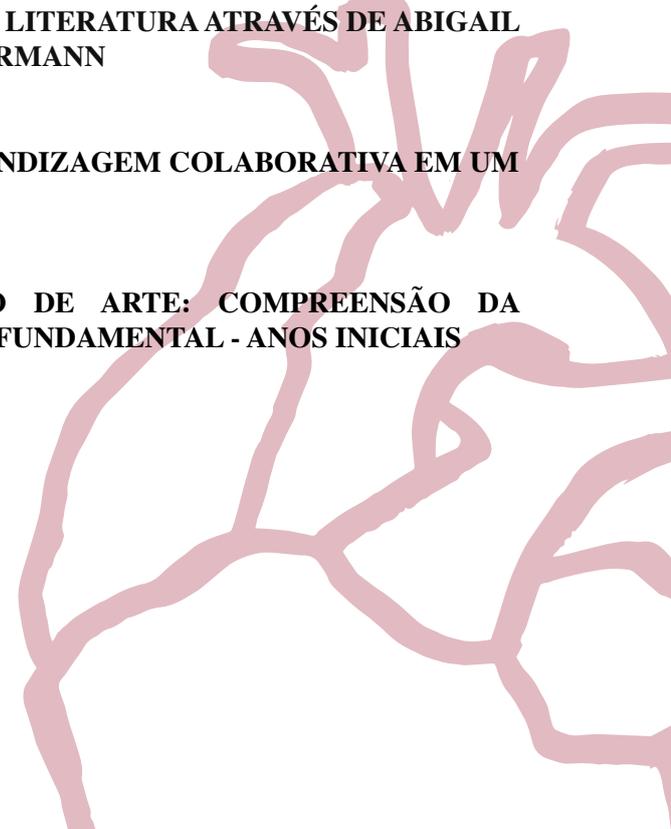
Dra. Valéria Maria Chaves de Figueiredo
Universidade Federal de Goiás – UFG

Me. Wagner Falcão Carlos
Instituto Federal de Goiás - IFG



SUMÁRIO

- 8 **APRESENTAÇÃO**
- 9 **A ARTE-EDUCAÇÃO NA ENCRUZILHADA: CONFLITOS E TENSÕES EM ABORDAGENS ANTIRRACIAIS NA PRÁTICA EDUCACIONAL A PARTIR DA LEI 10.639/2003.**
Samuel Ricardo de Sá
Jaqueline Moraes Fernandes
Janaína Tude Sevá
- 19 **PROCESSOS CRIATIVOS COM STORYTELLING VISUAL: IMAGENS QUE CONTAM HISTÓRIAS DE SI**
Juliana Patricia Silva de Faria
Ana Rita da Silva
- 29 **PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO DA FLAUTA DOCE NO FUNDAMENTAL I**
Marcelo de Almeida
- 39 **A MÚSICA COMO UM INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NA REDE REGULAR DE ENSINO: PROPOSTA BÍLINGUE LIBRAS / PORTUGUÊS**
Solange Sodré de Jesus
- 51 **COMPLEXIDADE DA BANDA DE MÚSICA NO PROCESSO EDUCATIVO NA ESCOLA**
Rogério Francisco Leite
- 62 **ENSINO DE PIANO COLETIVO: PROPOSTA DE AÇÃO DE EXTENSÃO PARA ESTUDANTES DA EJA PROMOVIDA PELO IFMT/CAMPUS BELA VISTA**
Yuri Ogaya de Assumpção
Cristiano Aparecido Costa
- 73 **O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES**
Gabriella Gonçalves de Oliveira
Dagmar Dnalva da Silva Bezerra
- 83 **MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A (DE) FORMAÇÃO HUMANA NA BNCC EM UMA PERSPECTIVA ADORNIANA**
Cleicianne Barreira Araújo
Cristiano Aparecido da Costa
- 93 **DIÁLOGOS ENTRE ARTISTAS PRETAS E MULHERES DA EJA: CONSTRUINDO AUTORRETRATOS NAS ARTES VISUAIS**
Waira Manoela Perotti Schmidt
- 

- 103 MEMÓRIAS EM FLUXO: CONSTRUÇÃO DE UM CADERNO/DIÁRIO DE IMAGENS E NOTAS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS NA EJA**
Deuzilene Machado Rocha Leal
Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral
- 113 ARTE CONTEMPORÂNEA NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE PROPOSTAS METODOLÓGICAS**
Meire Jane Teixeira da Cruz Oliveira
- 125 DIDÁTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA**
Eliton Perpetuo Rosa Pereira
- 137 TEORIA QUADRINÍSTICA APLICADA NA ELABORAÇÃO DE CRÍTICA ÀS OBRAS DE AUTORES NACIONAIS**
Breno Dutra Serafim Soares
Thaís dos Santos Corrêa
Wagner Falcão Carlos
- 149 SOBRE GENTES, TEXTOS E DANÇAS**
Giovana Consorte
- 161 VIDEORRELATOS: UM CAMINHO AUDIOVISUAL PARA A DOCÊNCIA**
Renato Naves Prado
- 171 EXPRESSÃO AUTOBIOGRÁFICA ATRAVÉS DA ARTE ARMORIAL**
Maria Cecília Rodrigues de Melo
Paulo Bareicha
- 187 O TEATRO NA CIDADE DE MORRINHOS: ZILDA DINIZ E A SOCIEDADE DRAMÁTICA E LITERÁRIA**
Ramon Ferreira Teles
- 201 RECUPERAR, IRRIGAR E CIRCULAR PARA ENTÃO DILATAR A HISTÓRIA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE ARTE E LITERATURA ATRAVÉS DE ABIGAIL DE ANDRADE E MARIA BENEDITA BORMANN**
Rayani Melo
- 223 O GRAFFITE COMO FORMA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM UM CONTEXTO PÓS-COVID 19**
Lorrainy Rocha Lima
- 235 PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE ARTE: COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS**
Tatiane Conceição da Silva Romeu
- 



APRESENTAÇÃO

O II Seminário de Pesquisa em Artes - PROFARTES IFG aconteceu nos dias 21 e 22 de setembro de 2023, integrado ao XVI Festival de Artes de Goiás - evento institucional do IFG, promovido pela área de Artes. Este seminário é organizado, anualmente, pelo Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, do Instituto Federal de Goiás.

A temática foi derivada do impulso poético do tema do Festival de Artes de Goiás - **a r t ((é)) r i a - irrigar dilatar circular** – e portanto, o tema do seminário de pesquisa em artes foi definido como **Arritmias para o Ensino de Arte**, sendo a arritmia entendida enquanto “qualquer alteração rítmica”. Teve a participação de pesquisadores/professores/artistas da área de Artes que discutiram sobre os desvios dos processos artísticos de ensino-aprendizagem, norteados pela seguinte pergunta: que alterações rítmicas podem causar os conflitos e tensões contemporâneas à Arte e à Educação?

Desse modo, o seminário que aconteceu em Cidade de Goiás – GO, de modo presencial, foi um momento oportuno para pensar questões profundas relacionadas à área de artes e, mais precisamente, sobre o ensino de artes. Esse movimento que se configura por meio do seminário é, sobretudo, uma ação política, educativa e social no qual são apresentadas pesquisas, em andamento ou concluídas.

Nesta edição do II Seminário de Pesquisa em Artes - PROFARTES IFG, foram compartilhados relatos de experiências sobre o exercício docente na área de artes e processos poéticos-pedagógicos das distintas linguagens da arte. Essas discussões expostas evidenciam a força acadêmica da área de artes que insiste em existir em meio aos distintos cenários, promovendo o debate, a difusão da pesquisa e dos saberes. Assim, esta publicação reúne 20 trabalhos, completos, em formato de artigos, apresentados no evento como comunicação oral.

Esta edição reuniu estudantes do PROFARTES/IFG; estudantes do PROFARTES de toda a rede nacional de pós-graduação; estudantes de outros programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Artes; estudantes de cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de Artes; pesquisadores independentes da área de Artes; e estudantes de cursos de graduação da área de Artes ou do Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design.

Comitê Científico.

A ARTE-EDUCAÇÃO NA ENCRUZILHADA: CONFLITOS E TENSÕES EM ABORDAGENS ANTIRRACIAIS NA PRÁTICA EDUCACIONAL A PARTIR DA LEI 10.639/2003.

Samuel Ricardo de Sá¹
samuelricardosa@gmail.com

Jaqueline Moraes Fernandes²
jmoraes@ufg.br

Janaína Tude Sevá³
janaina.tude.seva@ufg.br

Resumo

O presente trabalho pretende debater a arte-educação a partir do prisma da educação antirracista e no contexto da educação patrimonial, destacando os conflitos e tensões contemporâneos que se revelam em experiências de ensino decolonial, que visam práticas antirracistas nos ambientes educacionais formais e não formais. Em consonância com a perspectiva da Lei 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na rede de Ensino Público e Particular, tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas por meio de oficinas de modelagem e pesquisas sobre máscaras africanas, que tem como eixo central o resgate de identidades diaspóricas e afro goianas. Estas experiências relatadas abordam a percepção de todos os envolvidos no processo artístico-educacional das máscaras africanas em locais formais e não-formais de educação: do arte-educador e nos registros de uma oficina de modelagem executada como produto de um mestrado profissional. Refletimos que a implementação da Lei 10.639/03 atravessa diversas encruzilhadas ainda hoje, 20 anos após sua promulgação, nos quais a arte tem demonstrado ser uma das artérias possíveis para as arritmias necessárias à desconstrução do racismo - do ponto de vista teórico e prático, intelectual e corporal.

Palavras-chave: artesvisuais. arteeducação. educação patrimonial. lei10.639/2003; máscaras africanas.

ART EDUCATION AT THE CROSSROADS: CONFLICTS AND TENSIONS IN ANTI-RACIAL APPROACHES IN EDUCATIONAL PRACTICE BASED ON LAW 10.639/03.**Abstract**

This article discusses art education from the perspective of anti-racist education and in the context of heritage education, highlighting the contemporary conflicts and tensions that are revealed in decolonial

¹ Graduando em Artes Visuais IFG - Câmpus Cidade de Goiás

² Mestra em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio - PROMEP/UEG, Bibliotecária - Documentalista UFG - Câmpus Goiás.

³ Doutora em Ciências Sociais, Docente UFG - Câmpus Goiás.



teaching experiences aimed at anti-racist practices in formal and non-formal educational environments. In line with the perspective of Law 10.639/2003, which makes it compulsory to teach African and Afro-Brazilian history and culture in public and private schools, the aim is to present the experiences gained through modeling workshops and research into African masks, the central axis of which is the recovery of diasporic and Afro-Goian identities. These experiences address the perception of all those involved in the artistic-educational process of African masks in formal and non-formal educational settings: the art educator and the records of a modeling workshop carried out as part of a professional master's degree. We reflect that the implementation of Law 10.639/03 is still going through several crossroads today, 20 years after its enactment, in which art has proved to be one of the possible arteries for the arrhythmias necessary to deconstruct racism - from a theoretical and practical, intellectual and corporal point of view.

Keywords: Visual Arts; Art Education; Heritage Education; Law 10639/2003; African Masks.

Introdução

Tendo como questionamento “Os desafios dos processos artísticos de ensino-aprendizagem: que alterações rítmicas podem causar os conflitos e tensões contemporâneas à Arte e à Educação?” proposto pelo Seminário ProfArtes 2023, este artigo pretende debater *Arte-educação na encruzilhada: conflitos e tensões em abordagens antirraciais na prática educacional a partir da Lei 10.639/2003*.

Existem no Brasil, desde 1989, leis que criminalizam e classificam como tipo penal o ato de discriminação racial, injúria e racismo (Lei 7.716/1989). Desde então, também foram implementadas atualizações legais que equiparam estas condutas a crimes inafiançáveis e imprescritíveis, consolidadas no Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010).

Saindo do campo punitivista, em 2001, após a IIIª Conferência Mundial de combate ao racismo, xenofobia e discriminações correlatas, em Durban, na África do Sul, firmaram-se diversos pactos nas sociedades dos países signatários da Declaração de Durban⁴, as ações de combate ao racismo, tanto em escala global quanto em nível local, passam a ser pensadas sob o viés da reparação histórica às barbáries e desigualdades perpetradas contra a população negra no Planeta, por meio das chamadas Ações Afirmativas. Dentre elas destacaram-se as ações afirmativas no âmbito educacional.

No Brasil elas se expressam, dentre outras normas e desdobramentos institucionais, nas leis que tornaram obrigatórios o ensino de história e cultura africana e indígena no ensino fundamental (leis 10.639/03 e 11.645/2008), e na chamada Lei de Cotas para ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior, que prevê a reserva de vagas para o ingresso de pessoas negras (pretas e pardas) e indígenas em cursos universitários (Lei 14.723, de 2023⁵).

⁴ III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas foi realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, e contou com mais de 16 mil participantes de 173 países. A Conferência resultou em uma Declaração e um Plano de Ação que expressam o compromisso dos Estados na luta contra os temas abordados.

⁵ A Lei prevê a reserva 50% de vagas ofertadas no Sistema de Seleção Unificado (SiSU), por meio de cotas étnico-raciais para pessoas pretas, pardas e indígenas (PPI), cotas para pessoa com deficiência (PCD) e cotas socioeconômicas para pessoa com renda inferior a um salário mínimo per capita familiar (RI). Promulgada em 2012, a Lei 12.711/2012, foi revista e prorrogada por mais 30 anos em 2023.



Interessante pensar estes elementos formais, normativos de combate ao racismo, na perspectiva dialética que nos proporciona identificar conquistas e desafios sobre este tema tão caro à nossa formação social e tomar de empréstimo a provocação proposta pela promotora de justiça Livia Sant'Anna Vaz, afinal: “Cotas não são esmola! Cotas raciais como medida de reparação histórica”; “Cota é esmola! ‘A gente quer inteiro e não pela metade’” (VAZ, 2022). Neste sentido, pensar também o campo legislativo e das políticas públicas como algumas das artérias que carregam elementos da transformação social e da superação do racismo, a Lei 10.639/2003 representa uma encruzilhada para a educação nacional. A jurista corrobora com a ideia de que “a resistência negra por meio da educação” nos possibilita conhecer e contar “a história que a história não conta”. Nas palavras da pesquisadora, parafraseando Diop (2012):

“Ao contrário do que se difundiu a partir de uma perspectiva colonial e racista, amplamente amparada no racismo científico, a habilidade para a leitura, a escrita, os cálculos e outros tantos saberes nunca foram exclusividade de pessoas brancas. Pelo contrário, a África foi (e é) o berço não apenas da humanidade, mas também de importante legado científico, cultural, artístico e civilizacional, não raras vezes usurpado pelo mundo acadêmico branco-ocidental que, com uma arrogância intelectual, se auto intitula autor e validador (quase que exclusivo) de conhecimentos” (VAZ, 2022, p. 50)

Destacamos inicialmente que a Lei 10.639 vem promover uma alteração no principal instrumento de regulação do ensino no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394 de 1996), tornando obrigatório, apenas em 2003, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na rede de educação fundamental e médio, pública e particulares. Devendo ser o conteúdo ministrado no âmbito do currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História do Brasil, e de datas calendarizadas como o 19 de abril e o 20 de novembro (dia do Indígena e da Consciência Negra, respectivamente).

Nos termos da lei, registrou-se um anseio nacional em um dos primeiros atos do então primeiro mandato do Presidente Lula:

Art. 26- A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”. (BRASIL, 2003)

Em 2023, completamos 20 anos de sua promulgação com avanços institucionais concretos - como a criação de secretarias de equidade e igualdade racial nas agências de governos, ministérios e secretarias de educação - porém, sem efeitos sensíveis quando se observam as desigualdades estruturais fundadas no preconceito racial. Especialmente no campo educacional, ainda são pessoas negras as maiores atingidas pela evasão escolar e pelas dificuldades de acesso ao mercado de trabalho



formal. Do mesmo modo observam-se poucas mudanças comportamentais em relação ao racismo estrutural e, quando se fala em ambiente escolar, de forma bastante explícita, do racismo recreativo.

Pensando nos desafios dos processos artísticos de ensino-aprendizagem na aplicação da Lei 10.639/03 em ambientes formais e não formais de educação abordaremos neste artigo alguns conflitos e tensões vivenciados durante as oficinas de máscaras africanas ministradas em espaços formais e não formais de educação, propostas pelo artista visual Samuel de Sá, que trabalha com modelagem de máscaras africanas na cidade de Goiás. A partir dos relatos, registros escritos e audiovisuais e material publicado, analisaremos os caminhos percorridos pela arte-educação nas encruzilhadas da luta anti-racista.

Arte-educação, educação patrimonial e modelagem de máscaras afro-goianas

É importante destacar que no contexto da história do Brasil tivemos um forte sistema de embranquecimento da população brasileira afetando diretamente os afrodescendentes e toda a população em geral com estigmas e desumanização dos corpos negros e toda sua cultura. Foram adotadas medidas como o sistema de imigração para europeus, no intuito de branquear a população brasileira em três décadas, forçando uma padronização eurocêntrica em todas as esferas sociais visando diminuir a presença e influência dos negros e indígenas na cultura do Brasil (Fernandes, C., 2022).

Nota-se grande contribuição dos negros na formação sociocultural do país, passando por suas festividades, religiões e influência na arte contemporânea, como retratado pelas escolas de samba do grupo especial do carnaval carioca no ano de 2022, que evidenciou enredos referentes à ancestralidade africana brasileira. A grande campeã foi a Escola Grande Rio, que trouxe em seu carro abre alas a encenação do orixá Exú no topo do globo terrestre (Miranda, 2022).

Em Goiás, mais precisamente na cidade de Goiás, patrimônio cultural da humanidade, também conhecida como Goiás Velho, a influência do povo preto na construção da cidade foi fundamental na formação social e cultural. Por ter sido rota do ouro no século XVIII e província da Coroa portuguesa, negros escravizados foram trazidos para a extração do minério nos leitos do Rio Vermelho, afluente do Rio Araguaia. Com quase 300 anos de história, a cidade carrega fortes elementos da cultura afrodescendente e as manifestações culturais se entrelaçam nos saberes e técnicas populares de construção, culinária, produção de instrumentos utilitários e decorativos, festividades diversas.

A primeira capital do estado foi território de pesquisa acadêmica, realizada em meados dos anos de 1970, pelo antropólogo e educador José Carlos Brandão, onde elaborou uma etnografia das famílias negras da Cidade de Goiás, e concluiu de maneira explícita no livro *Peões Pretos e Congos* (1977), que ao se falar de Peão em Goiás naquela época, automaticamente se falava em homem preto, assim como se falasse em homem preto, estavam-se falando de Peões. As redes de sociabilidade, trabalho e religiosidade do povo preto na cidade de Goiás correspondem a territórios, profissões, fazeres e saberes, passados de geração a geração, garantindo a ancestralidade sem negar



a dinâmica histórica. Mas certamente esta identidade negra é construída horas em oposição oras em complementaridade com os grupos brancos, cristãos, proprietários.

No artigo *Entre a permissão e a interdição do lugar: o passado idealizado da cerâmica na cidade de Goiás*, Tedesco (2003) revela evidências científicas sobre a influência do povo negro na tradição da cerâmica local e questiona as narrativas que excluem e invisibilizam o legado do povo negro, questionando quais seriam os motivos para esse apagamento: “Percebi, desde as primeiras escavações, que os fragmentos de cerâmicas coletados possuem elementos, principalmente os decorativos, que os associam a alguns grupos de africanos integrantes no processo de escravização na capitania de Goiás” (Tedesco, 2013, p. 149).

Trabalhando dentro da interdisciplinaridade, entre a história, geografia, direitos humanos, ciências sociais, arte, cultura, território e patrimônio, trazemos para o campo do fazer artístico o barro como matéria prima e seus saberes ancestrais envolvidos na confecção de painéis de barro e também das máscaras, elementos que contestam narrativas locais sobre a origem da tradição de fazer cerâmica na cidade de Goiás.

Quando uma ação educativa envolve uma ação de construção e compartilhamento de conhecimentos envolvendo um patrimônio cultural, trata-se de educação patrimonial. A educação patrimonial consiste em processos formais e não-formais que tem como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente, para compreensão sócio-histórica de referências culturais em todas as suas manifestações, colaborando para seu reconhecimento, valorização e preservação, de forma coletiva e democrática, por meio do diálogo permanente e participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais (Florêncio et al., 2014).

O realizador das oficinas, artista visual Samuel de Sá, iniciou o trabalho com modelagem de máscaras em 2016, e vem desenvolvendo diversas experiências de ensino, pesquisa e formação a partir da arte com as máscaras afro-goianas em cerâmica. Graduando em licenciatura em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Goiás (IFG), tem se engajado em atividades de arte-educação em várias instituições e espaços de cultura, como Universidade Federal de Goiás (UFG), IFG, Rede municipal de ensino público e privado, Fundo Municipal de Cultura, dentre outras.

O trabalho de arte-educação desenvolvido pelo artista conta com várias modalidades: oficinas, cursos, minicursos, seminários e exposições de artes visuais e em feiras de artesanato. Estas ocorrem tanto no âmbito da educação formal e não formal, para todos os níveis educacionais (do infantil ao universitário), em instituições públicas e privadas e para todas as faixas etárias. Dentro destas modalidades, daremos ênfase neste trabalho para as oficinas práticas de modelagem de máscaras africanas, apresentando as experiências vivenciadas nestas ações aplicadas em espaços educacionais formais e não-formais: escolas e uma biblioteca universitária e comunitária da cidade de Goiás-GO.

Artérias e encruzilhadas do trabalho e da reflexão

Sobre a ótica das vivências pessoais do artista e estudante de artes visuais, o seu lugar de fala sobre o processo de construção de sua identidade serve como parâmetro em relação ao alcance das

ações negativas sobre os próprios negros no que implica numa sabotagem psíquica exemplificado por Frantz Fanon, em - Peles Negras, Máscaras Brancas “O negro que se esforça por assimilar a cultura francesa está tomando uma atitude de renúncia. Ele está se despojando de uma espécie de sabotagem psíquica” (Fanon, 2008, p. 31).

Nesse sentido as narrativas eurocêntricas são discutidas e contrapostas com a filosofia Yorubá trazendo a figura da máscara africana como um ponto de partida para descolonizarmos os conceitos e preconceitos associados aos povos de matriz africana e que dentre as inúmeras manifestações da arte africana, considerando-se que os povos desse continente se constituem de culturas diversas, as máscaras são uma das expressões artísticas mais conhecidas e se encontram presentes em museus e galerias do mundo todo (Santos, 2017) . Estando totalmente vinculada à arte moderna através do surgimento de uma das maiores expressões artísticas, o CUBISMO, sendo um de seus inventores, Pablo Picasso (D’Assunção Barros, 2011).

No Brasil, elas ocupam um lugar sagrado na cultura yorubá, ancestralidade ligada aos saberes populares dos povos afrodescendentes. Considerando que esteja enraizada nas mais diversas manifestações culturais cotidianas, essa ancestralidade permanece sendo uma tecnologia social de comunicação e reprodução de saberes, capaz de fortalecer laços comunitários e identitários entre a população negra brasileira e mundial, mesmo sendo alvo de ataques e perseguições ao longo do Brasil colônia, onde milhares de africanos, forçadamente, foram arrancados de suas terras e trazidos para as américas para trabalharem como escravos, a cultura africana permaneceu viva e repassada na oralidade e através de símbolos. Assim como nos símbolos Adinkra, há um pássaro que se volta à cabeça para trás, buscando no passado o que é seu, busco nas máscaras uma forma de reconectar com as raízes afro brasileiras utilizando-a no processo de letramento racial nas artes visuais ao qual se pode aprender valores morais e éticos através dos arquétipos dos orixás e sua mitologia.

Devido à transposição forçada de mulheres e homens de certas regiões africanas para serem escravizados nas Américas a partir do século XVI, práticas religiosas vinculadas a sistemas religiosos na África Central e Ocidental têm se desdobrado no Brasil desde então. A partir do conluio entre catolicismo e colonialismo, que persistiu após o Brasil se tornar uma nação independente em 1822, as chamadas religiões afro-brasileiras têm sido perseguidas e marginalizadas. Seus fiéis, seus rituais e a cultura material que criaram e usaram têm sido relegados às margens, quando não ao limbo social. (CONDURU, 2019, pg.100)

Colocando em prática a abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (2008), para a arte-educação, as oficinas revelam a trajetória de um homem negro na busca por sua “identidade racial” num processo de descobrir-se um homem negro que passa por vários processos: estéticos, físicos, psicológicos e morais.

Nos momentos de interação e sensibilização nas oficinas, é questionado qual identidade é colocada como padrão e qual a importância de se ter consciência sobre a influência africana na formação social brasileira. Percebe-se a falta de conhecimento dos participantes sobre sua própria



história, ficando as vezes surpresos em saber um pouco da trajetória de resistência e luta por direitos do povo negro. A história de Zumbi de Palmares (Quilombo da Serra da Barriga, PE) ainda é pouco conhecida e, muitos moradores da Cidade de Goiás quase não sabem da própria formação social, nem como isso se deu ao longo dos séculos.

Com base nos conceitos norteadores, a metodologia aplicada na oficina, independente do local escolhido, se inicia com um momento de sensibilização em que se explica aos participantes as razões pela escolha do objeto “Máscara africana”. Esta ação se aplica enquanto ferramenta pedagógica na prática educacional no âmbito das artes visuais, e ainda de educação patrimonial, quando descreve a experiência pessoal como arte/educador e ceramista no seu próprio processo decolonial na desconstrução de narrativas sobre o corpo e a estética da população afro brasileira, em especial a população vilaboense, como é chamado quem nasce na Cidade de Goiás, primeira capital do estado.

Na intenção da Lei 10.639/03, a oficina proposta resgata a figura do povo negro na construção social e cultural da cidade de Goiás e suas importantes contribuições. Desmistificando e recriando narrativas que evidenciam a herança afro diaspórica no centro-oeste brasileiro. Evidencia também o combate a discriminação racial e ao preconceito religioso, bem como os caminhos a serem seguidos na encruzilhada da arte/educação, numa linha antirracista e na promoção de uma cultura decolonial e afrocentrada e de inclusão nas narrativas dominantes. Por este motivo, a sensibilização é essencial nos trabalhos de educação patrimonial, pois leva ao momento de reflexão sobre o patrimônio cultural, principalmente no tocante à valorização dos saberes e fazeres implícitos no patrimônio imaterial” (Fernandes, J., 2022, p. 97).

Em seguida, é exibida a matéria prima aos participantes: o barro, material tradicional na fabricação de panelas utensílios pela comunidade desde tempos imemoriais. Na sequência aborda-se as técnicas de manipulação e barro, visando a confecção das máscaras por cada participante. É importante destacar que as oficinas são fundamentadas no contexto da “Abordagem Triangular”, desenvolvido por Ana Mae Barbosa (2022), como prática no ensino da arte/Educação no Brasil.

É apresentado um objeto para análise visual e crítico, onde se fazem releituras pelos participantes e depois são contextualizadas por cada um. A perspectiva decolonial consiste em trabalhar com as máscaras africanas, que desvinculadas das tradições colonialistas resgata os signos e significados ligados às tradições de matriz africana em Goiás. Como a figura do sertanejo, negro, representado por Carlos Rodrigues Brandão, na sua obra, Peões Pretos e Congos (1977).

O convite para realização de oficina de modelagem de máscaras em espaços não-formais surgiu com o convite da coordenação da Biblioteca Seccional Câmpus Goiás - Cajui, que compõe o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Goiás (Sibi/UFG). A primeira oficina foi realizada dentro das atividades da Semana do Livro e da Biblioteca em 2019, que culminou posteriormente no convite para participação da Ssá Artes na pesquisa de mestrado “Bibliotecas e patrimônio: valorização de referências culturais por meio de ações de educação patrimonial na Biblioteca Seccional Câmpus Goiás - Cajui/UFG”, no ano de 2022.

A pesquisa em questão, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio da Universidade Federal de Goiás, Campus Cora Coralina da cidade de Goiás (PROMEP/UEG), apresentou a importância das bibliotecas enquanto espaço não-formal de educação além de seu acervo de livros, contribuindo no processo de construção, preservação e disseminação de referências culturais da comunidade da cidade de Goiás-GO (Fernandes, J., 2022).

De acordo com Jaqueline Fernandes (2022), a escolha do trabalho de Ssá Artes justificou-se pela apresentação do seu trabalho de forma única, incomum e que proporciona uma estética afro-brasileira e sertaneja por meio da modelagem da argila. Ao todo, foram realizadas três oficinas no espaço da Biblioteca Cajuí e cada uma delas traz um novo olhar sobre as máscaras africanas, a importância do povo negro e suas representações culturais na cidade e de como é essencial o repasse de saberes e fazeres tradicionais e culturais para a comunidade. As trocas de experiências permitidas são essenciais para definir e reforçar o pertencimento e ampliar as fronteiras sociais com referências de um passado até então desconhecido por muitos participantes.

Dentro do projeto “Ações de educação patrimonial na Biblioteca Seccional Campus Goiás - Cajuí/UFG”, a experiência otimizou o olhar de que a ação de educação patrimonial, utilizando o compartilhamento de memórias e saberes de forma coletiva, permite novas possibilidades de trabalhar o patrimônio cultural no ambiente da biblioteca, além de estimular o protagonismo dos detentores de saberes tradicionais da comunidade, contribuindo na formação de identidades e representatividade de grupos sociais.

A primeira oficina foi realizada dentro das atividades da semana do Livro e da Biblioteca em 2019, e posteriormente houve outro convite para participar da pesquisa de Mestrado “Bibliotecas e patrimônio: valorização de referências culturais por meio de ações de educação patrimonial na biblioteca Seccional Campus Goiás - Cajuí/UFG”, no ano de 2022. Cada oficina contou com um total de 20 vagas, sendo realizadas em anos distintos e aberta para todos os públicos com duração aproximada de 2 horas⁶. Trazendo alguns referenciais teóricos sobre a questão racial, a oficina de modelagem de máscaras em estilo africano possibilita uma abrangente contextualização sobre a figura do negro no Brasil e, sobretudo em Goiás, na cidade de Goiás.

Considerações finais

Inegáveis avanços legais e institucionais podem ser identificados ao longo do tempo no combate ao racismo. Como vimos, a existência de leis que criminalizam o racismo e o tornam um crime inafiançável, não inibem práticas discriminatórias no cotidiano. Entendemos então que, ainda que importantes e fundamentais como instrumentos de punição, a mudança na sociedade deve vir, e tem vindo, as experiências sócio educacionais inclusivas e antirracistas. Assim, a Lei 10.639, como muitas outras, não resolve de uma só vez os problemas da discriminação racial, mas aponta as

⁶ Cabe lembrar que além do tempo de realização da oficina em si, deve ser considerado o tempo de preparação da mesma, quando são definidos os objetivos e metodologia em função do público alvo. Do mesmo modo, sempre após as oficinas é feita uma avaliação.



encruzilhadas pelas quais as sociedades devem passar, e ensina que escolhas devem ser feitas. Assim, tomamos aqui o referencial normativo e legal como ponto de partida dos caminhos e artérias que a educação antirracista tem a trilhar.

As práticas educacionais que partem do cumprimento da lei como exercício de cidadania e efetivação dos direitos humanos, visam diante de muitos limites financeiros, mas sobretudo culturais, alcançar um patamar de igualdade e equidade étnico-racial que possa ser experimentado desde os anos iniciais de vida e desde os primeiros anos escolares da pessoa.

A partir dos relatos, registros escritos e audiovisuais e material publicado, analisamos os caminhos percorridos pela arte-educação nas encruzilhadas da luta antirracista. Tal como a filosofia africana yorubá e no que traz o simbolismo das encruzilhadas, tendo Exú como figura representante das escolhas e dos caminhos, é necessário optarmos, nós arte-educadores, como agentes e caminhantes das estradas permeadas pela Lei 10.639/03, em uma educação decolonial e evidenciarmos o legado cultural deixado pelos ancestrais africanos.

Durante as oficinas são citadas referências teóricas para embasar as indagações que se remetem aos vínculos sociais ligados a tradições de matriz africana devido ao embraquecimento, como a escritora e pesquisadora Neuza Santos Souza (1983), parafraseando-a: “o negro não nasce negro no Brasil ele se torna negro”. Nesse sentido, as oficinas de construção de máscaras em estilo africano representam uma forma de letramento racial trazendo elementos simbólicos e significativos que remetem e resgatam a cultura africana em diáspora possibilitando uma aprendizagem decolonial através da mitologia yorubá, contextualizada através das máscaras e ajudando no combate ao racismo sistêmico e a intolerância religiosa.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. BARBOSA, Ana Mae. *Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil*. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 9, 2022

BARROS, J. D. *As influências da arte africana na arte moderna*. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 44, 2011. DOI: 10.9771/aa.v0i44.21236.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Peões Pretos e Congos**. Goiânia: Editora UNB - 1977.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.



CONDURU, R. Esse “troço” é arte? Religiões afro-brasileiras, cultura material e crítica. **MODOS**. Revista de História da Arte. Campinas, v. 3, n. 3, p.98-114, set. 2019. Disponível em: <<https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/mod/article/view/4309>

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Camilla. Você sabe o que foi a teoria do embranquecimento no Brasil? **Politize**, 26 nov. 2022. Disponível em: <https://www.politize.com.br/embranquecimento/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FERNANDES, Jaqueline M. **Bibliotecas e patrimônio**: valorização de referências culturais por meio de ações de educação patrimonial na Biblioteca Seccional Campus Goiás – Cajuí/UFG. Goiás: PROMEP/UEG, 2022. 127 f. Disponível em: https://www.ueg.br/iael/promep/conteudo/21846_relatorios_tecnicos. Acesso em: 12 ago. 2023.

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim et al. **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. 2.ed. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.

MIRANDA, Eduardo. RJ: Enredo sobre Exu dá à Grande Rio título de 2022 das escolas de samba do estado. **Brasil de Fato**, Cultura, 26 abr. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/26/rj-enredo-sobre-exu-da-a-grande-rio-titulo-de-2022-das-escolas-de-samba-do-estado>. Acesso em: 20 dez. 2023.

ONU. **Declaração e Plano de Ação de Durban**. IIIª Conferência Global Contra o Racismo. Durban, África do Sul, 2001. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2021-10/declaracao_durban.pdf Acesso em 20 nov. 2023.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil Afrodescendente** - Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TEDESCO, Gislane Valério de Lima. Entre a permissão e a interdição do lugar: o passado idealizado da cerâmica na cidade de Goiás. **Vestígios**: Revista Latino-Americana de Arqueologia Histórica, v. 7, n. 1, p. 145-174, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/vestigios/article/view/11854/8591>. Acesso em: 20 nov. 2023.

VAZ, Livia Sant’Anna. **Cotas Raciais**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Jandaíra, 2022.

PROCESSOS CRIATIVOS COM *STORYTELLING* VISUAL: IMAGENS QUE CONTAM HISTÓRIAS DE SI

19

Juliana Patricia Silva de Faria¹
julianapatricia@estudantes.ifg.edu.br

Ana Rita da Silva²
ana.silva@ifg.edu.br

Resumo

Este texto apresenta uma investigação, ainda em processo, em ensino de artes visuais, tendo como tema o desenvolvimento de processos de criação de *storytelling* com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. A investigação pretende responder à seguinte questão: O *storytelling* pode ser um recurso para desenvolver processos de criação de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, de modo que possam expressar suas narrativas de vida? Para responder a essa questão, realizo uma sequência de aulas de artes visuais em que levo os estudantes a criarem *storytelling* como uma forma de linguagem para acionar suas narrativas de vida. Utilizo, como referências bibliográficas, autores que pesquisam a influência do *storytelling* na educação, tais como Allen (2000), Acheson (2000), Pettigrew (1997) e Kobori (2019) e autores como Hernandez (2007), Martins (2009), Tourinho (2009), que discutem a abordagem da cultura visual no ensino da arte. Como metodologia uso a narrativa autobiográfica, tendo o diário de aula como estratégia de coleta de dados e de reflexões sobre as experiências de ensino e aprendizagem a partir de uma sequência de aulas de artes visuais. Pretendo apresentar como resultado da pesquisa uma proposta pedagógica no formato de *ebook*, para ser disponibilizada juntamente com um artigo científico, que apresenta a discussão da experiência a partir dos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa.

Palavras-chave: *Storytelling* Visual; Narrativa autobiográfica; Ensino de arte; Cultura Visual.

PROCESOS CREATIVOS CON *VISUAL STORYTELLING*: IMÁGENES QUE CUENTAN HISTORIAS DE TI

Resumen

Este texto presenta una investigación, aún en proceso, sobre la enseñanza de las artes visuales, con el tema del desarrollo de procesos de creación de cuentos con estudiantes de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. La investigación pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Puede la narración

¹ Discente do Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES, no IFG - Campus Aparecida de Goiânia. Graduada com licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2010). Coordenadora de Arte na Secretaria de Educação de Caldas Novas. Professora de Arte na Modalidade EJA na EJA Onildes de Fatima da Rocha.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Orientadora do Mestrado em Artes Visuais no PROFARTES/IFG. Professora de Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG.



de cuentos ser un recurso para desarrollar procesos de creación con estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos, de modo que puedan expresar sus narrativas de vida? Para responder a esta pregunta, realizo una secuencia de clases de artes visuales en las que conduzco a los alumnos a crear storytelling, utilizándolo como forma de lenguaje para desencadenar sus narrativas de vida. Como referencias bibliográficas, utilizo autores que investigan la influencia del storytelling en la educación, como Allen (2000), Acheson (2000), Pettigrew (1997) y Kobori (2019), y autores como Hernandez (2007), Martins (2009) y Tourinho (2009), que discuten el abordaje de la cultura visual en la enseñanza del arte. Mi metodología es la narrativa autobiográfica, utilizando el diario de clase como estrategia de recolección de datos y reflexión sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje a partir de una secuencia de clases de artes visuales. Como resultado de la investigación, pretendo presentar una propuesta pedagógica en formato ebook, que estará disponible junto con un artículo científico, que presenta una discusión de la experiencia basada en las referencias teóricas que sustentan la investigación.

Palabras clave: Narración visual; Narrativa autobiográfica; Enseñanza de arte; Cultura Visual.

Introdução

O presente trabalho de pesquisa foi motivado pelos encontros vivenciados como professora de arte e, para além da sala de aula, nas relações que estabeleço com meus estudantes e no quanto aprendo com cada um nesse caminho entre aprender e ensinar. Nesse caminhar, venho percebendo a importância que os estudantes dão às narrativas e sentidos subjetivos de suas histórias de vida. Quando falamos de Educação de Jovens e Adultos - EJA, estamos falando de estudantes que, ao longo da vida, vivenciaram muitos acontecimentos que colaboraram para a sua formação e influenciaram na forma como aprendem e estabelecem relações intersubjetivas com a vida escolar.

Nesse sentido é que considero que a pesquisa que apresento se conecta com o tema do II Seminário de Pesquisa em Artes, 'Arritmia para o ensino em artes', arritmia essa que me motiva enquanto pesquisadora e professora de arte, a discutir os desvios dos processos artísticos de ensino e aprendizagem que causam tensões e conflitos, mas que também motivam a buscar respostas para compreender as experiências dos estudantes diante cenários desafiadores. Como bem definem Aro e Antunes (2021), as relações humanas são vitais na educação.

A prática em sala de aula, especialmente em dias pandêmicos pelo Covid-19, potencializou tais questões, uma vez que nos vimos diante do impedimento de estarmos juntos presencialmente. O contexto pandêmico pelo Covid-19, provocou essa inquietação que motiva este trabalho, ao perceber como as histórias de vida e experiências se conectam com fatos marcantes, e nesse sentido procurei me aprofundar em buscas de referenciais teóricos que fortaleceram minha prática pedagógica.

A partir de então, venho pensando em estratégias que possam acionar as histórias dos estudantes, suas narrativas, significações e formas de expressão que não sejam a linguagem verbal ou escrita. Nessas buscas, me deparei com o *storytelling* em meu cotidiano e no cotidiano dos estudantes, observando o quando essa modalidade visual está presente, nas redes sociais, nas mídias, através de sua simplicidade, de uma configuração narrativa acessível a todos. Essa percepção me levou a pesquisar

sobre o assunto e propor uma sequência didática para a criação de *storytelling* com os estudantes, permitindo-lhes expressar seus próprios sentimentos e subjetividades.

Considero que essa pesquisa seja um processo de experiência artística importante que aproximará os estudantes da percepção de suas subjetividades, por meio da construção de seus *storytelling*, sendo que, por meio desse processo, terão a oportunidade de ressignificar suas histórias de vida. Além disso, será possível acrescentar, ao processo formativo dos estudantes, habilidades tecnológicas e criativas contemporâneas, que podem servir como forma de expressão pessoal e, também, como possível habilidade profissional, visto que se tratam de jovens e adultos com necessidades de inserção no mundo do trabalho.

Para a sistematização do texto, organizo em quatro partes, sendo que na primeira apresento conceitos referentes à construção de subjetividades na Educação de Jovens e Adultos e a arte de contar histórias no *storytelling*; na segunda apresento os caminhos metodológicos percorridos na pesquisa, e, na terceira parte, apresento a proposta pedagógica desenvolvida e por fim as considerações provisórias até o momento da pesquisa em andamento.

A construção de subjetividades na educação de jovens e adultos e a arte de contar histórias a partir do *storytelling*

A partir da observação da importância que os estudantes dão às narrativas de suas histórias de vida e os sentidos subjetivos dessas narrativas, tenho buscado desenvolver um olhar sensível sobre essa modalidade de ensino. Quando falamos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estamos falando de estudantes que ao longo da vida vivenciaram muitos acontecimentos que colaboraram para a sua formação e influenciaram na forma como aprendem e estabelecem relações intersubjetivas com a vida escolar, e nesse sentido, suas histórias de vida são potentes para ajudá-los a compreender o seu lugar enquanto estudantes e enquanto sujeitos criativos.

Não é possível fazer qualquer discussão acerca da Educação de Jovens e Adultos sem considerar, segundo (Oliveira, 1999), três campos que contribuem para a definição do seu lugar social: Condição de não-crianças, condição de excluídos da escola e condição de membros de determinados grupos culturais. Segundo o sociólogo e educador espanhol Arroyo (2017, p.12), na EJA “onde chegam pessoas jovens-adultas com longas experiências de trabalho, de intervenção na vida cotidiana, chegam outros saberes”. Tais saberes precisam ser reconhecidos e traduzidos em conhecimentos nas suas diversas linguagens de estudo, nesta pesquisa, em artes visuais.

Ao falarmos de subjetividades, acho importante citar o conceito de subjetividade social apresentado por Bulhões (2022), ao dizer que a subjetividade na perspectiva sociológica está relacionada a um conjunto estável de percepções sobre quem somos em relação a nós mesmos, aos outros e aos sistemas sociais. De forma que as ideias e sentimentos que temos sobre nós mesmos definem nossa subjetividade.

Considero importante trazer as palavras de Abramovich (1997), ao argumentar que ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar,



o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo, a mesma história ou outra. Nesse sentido é que lanço a pergunta para a qual busco respostas por meio desta pesquisa: O *storytelling*, nas aulas de artes visuais, pode ser um recurso para desenvolver processos de criação de estudantes na Educação de Jovens e Adultos, de modo a acionar suas narrativas de vida?

Sabemos que narrativas contam histórias, e quando nos dispomos a contar nossas histórias de vida, vamos além do simples ato de contar uma história qualquer, são histórias com particularidades e singularidades. A potência de contar essas mesmas histórias de vida por meio de imagens alcança um novo viés de leitura. Segundo Kress (1997), a imagem torna algo explícito e expressa a informação de uma forma mais abrangente que os dados verbais. Allen; Acheson (2000) define o *storytelling* como o contar histórias objetivando aquisição, estruturação e transmissão do conhecimento. *Storytelling* é mais que uma mera narrativa, antes é arte de contar histórias usando técnicas que transmitam a mensagem de forma impactante e criticamente capaz de proporcionar uma experiência de aprendizagem que é capaz de inserir o estudante no contexto da experimentação cultural. Nas palavras de Kobori (2019, p. 113):

O *storytelling* oportuniza uma aprendizagem a partir de situações de experiência autêntica, para potencializar as práticas pedagógicas e educacionais, com a construção de narrativas imersivas, mas que também possuem significados científicos, culturais, históricos e sociais.

No contexto de promover o link do *storytelling* contando por meio de imagens, vale considerar a afirmação de Banks (2009), que quando as imagens são produzidas pelos próprios participantes, eles têm uma conexão social e pessoal com elas e com isso passam a transmitir suas concepções de forma mais aberta e inventiva. Ainda para Goyatá e Teixeira (2012), o uso das produções visuais registra o processo de construção de histórias, criando um espaço alternativo para a produção do conhecimento, podendo favorecer a comunicação, a expressão, a percepção, a afetividade e a autonomia.

Com base em revisões bibliográficas, observo que a partir dos anos dois mil, alguns pesquisadores associam o uso do *storytelling* ao sucesso de suas práticas. Para ilustrar, Kobori (2019, p. 01) salienta o uso da velha história contada por muitos professores de matemática para ensinar operações lógicas matemáticas:

É possível que em algum momento da sua vida você já tenha ouvido a história de Joãozinho e suas maçãs. Talvez, contada de modo diferente. Outra personagem, outra fruta, outra quantidade. Pode ser que Joãozinho nem tenha comido as maçãs. Mas, então, qual o intuito da jornada de Joãozinho e suas maçãs? É a própria história... Por isso, não é à toa que a história de Joãozinho e suas maçãs, mesmo contada de formas diferentes, é tão famosa. Isso porque só consegue atenção quem tiver a melhor história para contar. Imagine se retirarmos as maçãs, o Joãozinho e, até mesmo, o gosto da maçã. A história passaria apenas para uma equação fria: $5-1-2 = 3$.

Nessa perspectiva, o *storytelling* possibilita novos olhares para a narrativa e consegue provocar no estudante uma imersão que o estimula a perceber a sua realidade, possibilitando-lhe uma maior



compreensão da sua história, bem como seu potencial no processo crítico e criativo, saindo da mera explicação de conteúdos que muitas vezes não torna o estudante ativo protagonista da sua experiência.

Associar a linguagem do *storytelling* ao ensino das artes visuais reconfigura a narrativa, pois permite, por exemplo, que uma história como a do Joaozinho e as Maças se torne visual. Imagine, por exemplo, o Joãozinho poder ser preto ou japonês, alto ou baixo, de olhos claros ou escuros, de acordo com o posicionamento de quem o criou. A proposta do *storytelling* se concentra na liberação da criatividade do estudante para contar suas próprias histórias por meio de elementos do seu processo de criação, tornando a aprendizagem significativa.

Sendo assim é que me proponho a pesquisa em busca de novas possibilidades, usando a ferramenta do *storytelling* no ensino da arte, já que pesquisadores de outras áreas a experimentaram, com resultados interessantes, em suas práticas educativas e sociais. Nas revisões bibliográficas realizadas até aqui, encontrei pesquisas aplicando esse recurso na matemática, na educação à distância, na educação infantil, na ecologia, no ensino de novas tecnologias, mas nada encontrei relacionado ao ensino das artes, de forma que será uma proposta desafiadora e inovadora de pesquisa.

A potência das imagens e artefatos visuais, considerando o contexto do novo milênio tecnológico em que vivemos, me leva a refletir sobre a perspectiva da arte expandida, por meio da inclusão de uma visualidade que está mais ligada à publicidade e às mídias da cultura visual, e nesse sentido possui o potencial de desenvolver narrativas do cotidiano dos estudantes.

Na perspectiva da cultura visual o *storytelling* visual possibilita ao estudante a experiência de subjetivação, pertencimento e visão crítica da realidade, uma vez que estão num lugar de práticas sociais que os colocam como sujeitos. Momentos de reflexão durante a prática pedagógica, bem como momentos de reconhecimento e pertencimento de suas histórias de vida e da representação de suas histórias por meio das linguagens artísticas norteiam esse caminhar, onde os estudantes articulam o que aprendem com suas experiências de vida, para que possam não só interpretar, mas atuar no mundo. A conexão de tal proposta com a perspectiva da cultura visual se afirma nas palavras importantes de Hernández (2000, p. 32):

[...] uma proposta educativa a partir da cultura visual pode ajudar a contextualizar os efeitos do olhar e mediante práticas críticas (autocolonizadoras), explorar as experiências (efeitos, relações) de como o que vemos nos conformar, nos faz ser o que os outros querem que sejamos e poder elaborar respostas não reprodutivas frente ao efeito desses olhares.

Ainda é importante destacar que propomos aos estudantes momento que segundo Martins e Tourinho (2011, p. 62) os levarão a uma compreensão crítica, com olhares criativos, com novas proposições para além dos repertórios visuais já conhecidos, um caminho da cultura visual.

Com base nesses elementos, investigar uma proposta de ação educativa, com criação de *storytelling* nas aulas de arte, com estudantes da Educação de Jovens e Adultos, é o principal objetivo



desta pesquisa. Como objetivos específicos, procuro levar os estudantes a experienciarem processos criativos em artes por meio da produção de uma linguagem contemporânea; instigar o acesso ao conhecimento de novas tecnologias; possibilitar a criação de narrativas de vida por meio de imagens.

Caminhos metodológicos da pesquisa nas aulas de artes visuais

A metodologia da pesquisa é a abordagem narrativa autobiográfica, com método de histórias de vida. O método de história de vida, dentro da metodologia de abordagem autobiográfica, a partir das contribuições de Silva, et al (2000, p. 31), sugere:

[...] tais pesquisas se aproximam da construção identitária do indivíduo, da afirmação da identidade a partir dos relatos biográficos, e procurasse elaborar a articulação entre o social e o psicológico a partir da trajetória social individual e a inserção no romance familiar.

Nos caminhos metodológicos para pesquisas em arte, me baseio nos fundamentos da cultura visual. Autores como Hernandez (2007), Martins (2009) e Tourinho (2009), que sustentam que é necessário ampliar as discussões da cultura visual nas questões que envolvem a abordagem do ensino das artes visuais. Sobre as possibilidades abarcadas pela pesquisa com enfoque na cultura visual lemos:

[...] a liberdade com que essas visualidades misturam materiais, processos de criação, referenciais visuais, conhecimentos, formas de representação e de mediação, conectando e miscigenando culturas, pessoas, práticas de pesquisa e de ensino, além de alterar/apagar fronteiras entre áreas de conhecimento anteriormente bem definidas. (MARTINS e TOURINHO 2011, P. 52).

Como parte integrante da metodologia, tenho como foco o diário de aulas e as narrativas nele escritas pelo professor e pelos estudantes. No decorrer das últimas décadas, passou-se a reconhecer no campo educacional a importância da narrativa como metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional de professores. Quando falamos especificamente de narrar histórias pessoais, Labove (1997, s/p) diz que:

Os contadores não eram conhecidos como contadores de histórias talentosos; as pessoas não se reúnem para ouvi-los falar. Eram pessoas comuns no sentido mais profundo de a palavra. Eles não fabricaram eventos ou elaboraram a experiência de outros. Suas narrativas eram uma tentativa de transmitir de forma simples e séria as experiências mais importantes de suas próprias vidas. Às vezes, as histórias tinham sido contadas muitas vezes, mas muitas vezes eles não tinham sido, ou talvez tenham sido contados para a muito primeira vez.

Nesse sentido Paiva (2008, p.02) salienta que a narrativa deixa de ser vista como um mero recontar de eventos para ser entendida como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência.

Ainda é importante trazer o conceito de apontar o sentido de levar a pesquisa narrativa ao patamar de metodologia para compreender a experiência humana, visto que “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias,



não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” Clandinin e Connelly (2011, p.18).

A parte empírica da pesquisa envolve uma sequência de aulas em que proponho aos estudantes a criação de visualidades na perspectiva crítica e na construção de seus processos subjetivos, uma vez que estarão num lugar de práticas sociais que os coloca como sujeitos. Esse processo é norteado por momentos de reflexão durante a prática pedagógica, bem como momentos de reconhecimento e pertencimento na representação dessas de suas histórias por meio da linguagem do *storytelling*.

Os procedimentos de coleta e análise de dados são baseados nas narrativas, observações, diário para registros do trabalho em sala de aula e registros por imagem por meio de fotografias.

A organização das atividades do processo de criação acontece no formato de oficinas, sendo que nas primeiras oficinas, realizamos um processo de imersão do resgate de histórias da infância dos estudantes usando as ferramentas de ativação da memória. Nas oficinas seguintes realizamos o processo de escrita dessas histórias, que serviram de referência para a criação de *storytelling* e uma oficina de criação de relatos com bonecos de palito.

Nos próximos encontros iremos utilizar os desenhos criados em oficinas de audiovisual para a animação do *storytelling*, importando ressaltar que em especial em tais oficinas contaremos com a ajuda de um instrutor assistente de edição.

A proposta pedagógica será organizada no formato de um *e-book*, apresentando todo o percurso vivenciado com os estudantes no decorrer de seus processos de criação, destacando as vivências que poeticamente dialogam com as fases da vida humana, em que, ao longo do tempo, vão construindo suas histórias de vida.

Uma proposta pedagógica sobre viver, nascer e envelhecer, narrativas autobiográficas contadas no *storytelling*

Por meio de vários encontros que chamo de vivências/aulas, os estudantes conhecem conceitos teóricos e práticos do *storytelling*, a partir dos referenciais artísticos que embasam a proposta, fazendo um mergulho em suas memórias, escrevendo capítulos das suas histórias de vida e vivenciando a experiência artística de construir seu *storytelling* com desenhos e recursos tecnológicos audiovisuais.

Na primeira vivência/aula, apresentei a pesquisa de mestrado, explicando por que a turma foi escolhida para participar da pesquisa e a importância de participarem de um projeto de pesquisa em artes na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Distribuí o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, realizando a leitura e esclarecimento de dúvidas. No segundo momento expliquei o tema da pesquisa e como o tema se aproximada realidade de cada estudante. Trabalhamos o conceito de *storytelling* visual e narrativas autobiográficas com os estudantes. A aula foi expositiva e dialogada, com projeção de apresentação com a teoria e de vídeos com exemplos de *storytelling*.

Na terceira vivência apresentei três artistas que ao longo do tempo tem contados suas histórias de vida por meio de registros em seus processos artísticos criativos. Siron Franco, com a Série Césio



(1980), Eduardo Lima, com a obra “A chegada na cidade grande”, (2020), Brenda Macedo, com uma seleção de obras do Instagram, de (2022). A partir dessas obras estabeleci diálogos com os estudantes para que conseguissem perceber a articulação entre as narrativas de vida dos três artistas e suas obras, como evocam sentidos críticos conectados com suas histórias de vida.

Até o momento da escrita deste texto as aulas estavam em processo, mas, de acordo como planejamento teríamos um bate-papo com os artistas, que seriam convidados a participar de uma roda de conversa com os estudantes para que conheçam um pouco mais a relação entre vida e obra, de forma que possam conectar as narrativas desses artistas com suas próprias histórias. Nessa conversa, seriam feitas perguntas aos artistas, tais como: Como sua obra se relaciona a momentos da sua história de vida? Como acontece seu processo de criação? Como sua obra contribui para sua construção identitária, de como se vê e vê o mundo? Alguma inquietação, sentimentos ou eventos inspiram o processo de criação de sua obra?

Em seguida a esse momento com os artistas, será proposto que cada estudante receba uma caixa de memórias, onde trarão de casa seus objetos afetivos que serão usados como referência para escrever suas histórias. Receberão também um diário de vida para registro de suas histórias e lhe será explicado como usarão esses diários. Os cadernos terão uma estética artesanal, em cada aula receberão duas folhas, sendo uma pautada e outra em branco, onde poderão fazer a representação visual da sua história. Ao final da experiência, faremos a encadernação e capa artesanal para o diário de vida.

Na vivência seguinte faremos uma roda de conversa e será proposto um roteiro de questões importantes que servirão de escopo para refletir sobre a construção das suas narrativas, tais como: Com base nos elementos da sua história pessoal de vida, quais memórias surgem? Quais são as suas memórias mais significativas em relação a sua infância? Quais são as suas memórias culturais mais significativas? Sobre os lugares em que você já viveu, quais as suas memórias mais significativas? Quais são as memórias que lhe permitem sentir alegria? Quais são as memórias mais significativas dos desafios que você já enfrentou na vida? Que histórias podemos escrever por meio dessas memórias? Como podemos registrar essas histórias? Que formas de registro de histórias vocês conhecem? Os registros das respostas a essas questões deverão compor o diário de vida. Como tarefa para a próxima vivência/aula pedirei que os estudantes tragam de casa elementos que os façam lembrar de suas histórias pessoais (fotografias, agendas, roupas, cabelo, livros, brinquedos antigos).

Após esse momento, pedirei que escrevam nos diários sobre suas histórias seguindo fases da vida: pré-natal, bebê, fase escolar, adolescência, jovem, adulta e maturidade. Cada estudante será incentivado a usar elementos que trouxeram de casa para inspirar a escrita de suas memórias, que deverão ser registradas em formato de capítulos com títulos da fase da vida. No encontro seguinte apresentaremos a técnica do *storytelling* em oficinas de criação. A partir dos registros das histórias de vida de cada um, começamos a esboçar os desenhos que darão vida às histórias. Depois teremos uma vivência de técnica de desenhos com palito, inspirados na obra de Brenda Macêdo, em que

cada aluno irá construir seu personagem e começará um processo de sequência de desenhos que contarão a história escolhida para o *storytelling*. Em seguida, na plataforma de inteligência artificial *Metademolab*, iniciaremos o processo de dar vida aos personagens, fazendo com que tenham os movimentos necessários para contar a história, bem como processo de edição de voz e música necessários. Para essa vivência, teremos o auxílio de um profissional de edição audiovisual.

Depois de criados os *storytelling* abriremos uma conta de Instagram destinada ao compartilhamento das obras e, também, uma mostra presencial para apresentar os resultados para a comunidade escolar, no espaço da escola, com exposição de todos os trabalhos realizados nas vivências de criação.

Considerações provisórias

Acredito que seja possível construir uma proposta pedagógica em artes visuais a partir do uso de uma linguagem que se apresenta como uma modalidade contemporânea e com possibilidades de inserção tecnológica com enfoque da cultura visual.

Pretendemos, assim, produzir novas possibilidades para o ensino das artes visuais, vislumbrando resultados de aprendizagem significativa aos alunos jovens e adultos, podendo também ser abordada em outros níveis e modalidades de ensino, possibilitando mais alternativas para o processo de ensino e aprendizagem.

Até o momento avançamos em mais da metade das ações propostas na pesquisa em sala de aula, que chamei de aulas/vivências. Foram importantes momentos de apresentação do que é uma pesquisa científica, do tema abordado na pesquisa e das condições de participação de cada estudante. Para além dessa parte mais formal avançamos na discussão do lugar de construção da experiência artística de cada estudante e de como essa experiência contempla os seus processos subjetivos.

Considero que um dos pontos fortes até o momento foi a apresentação teórica e prática do *storytelling* e de como essa linguagem pode se conectar com histórias de vida e, também, dialogar com artistas que narram histórias em suas obras. Foi possível perceber o envolvimento dos estudantes com a proposta, assim como o desejo de expressão por meio dessa linguagem que, até então, era vista como uma modalidade de entretenimento produzida por outros sujeitos, de algum modo distantes da realidade dos estudantes da EJA.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ALLEN, R. B.; ACHESON, J. **Browsing the Structure of Multimedia Stories**. San Antonio: Digital Libraries Browsing, 2000.

ARO, M. P. B.; ANTUNES, N. S. **Conversas entre John Dewey, Paulo Freire e o que aprendemos com a educação e os educandos**. Experiências dentro e fora: o que a universidade



pode aprender com a escola? / Francione Oliveira Carvalho, Olga Maria BotelhoEgas(Orgs.).—
Rio de Janeiro: Batuque; Juiz de Fora, MG: Mirada, 2021. 165p.: il.

ARROYO, M. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.
Petrópolis: Vozes, 2017.

BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BULHÕES, A. M. **Territorialidades na Arte Contemporânea**: Cartografia de Subjetividades. XXII
Colóquio brasileiro de história da arte. 2022.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa
qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU.
Uberlândia: EDUFU, 2011.

GOYATÁ, M. V.; TEIXEIRA, R. C. C. **Analogias, metáforas e chistes na produção**

do desenho e da história: o contexto da sala de recursos. Paidéia, ano 9, n. 13, p.179-198, 2012.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual**: Mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: ArtMed,
2000.

KOBORI, N. **Storytelling como ferramenta na educação**. 2019.

KRESS, G. **Before writing**: rethinking the paths to literacy. London and New York: Routledge, 1997.
179 p.

LABOV, W. **Some Further Steps in Narrative Analysis**. **Journal of Narrative and Life
History**. v.7, n.1-4, p.395-415. 1997. Disponível em: [TeoriaNarrativa-Titulo\(upenn.edu\)](http://TeoriaNarrativa-Titulo(upenn.edu)) Acesso em > 14
mai. 2022.

MARTINS, R.; TOURINHO, L. (Org). **Educação da cultura visual**: Conceitos e contextos. Santa Maria:
Ed. Da UFMS. 2011.

PAIVA, V.L.M.O. **A pesquisa narrativa**: uma introdução. Revista Brasileira de Linguística Aplicada.
Belo Horizonte. V. 8. N 2. P.1-491. Agosto, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Rev.
Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, dez. 1999.



PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO DA FLAUTA DOCE NO FUNDAMENTAL I

Marcelo de Almeida¹
marcelogna@yahoo.com

Resumo

Este artigo apresenta a pesquisa *stricto sensu* desenvolvida e apresentada para a conclusão no Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES. A proposta pedagógica apresentada e ampliada por um artigo científico, utilizando a metodologia de Pesquisa Participante e o Ensino Coletivo de instrumento musical em sala de aula, com o intuito de auxiliar na musicalização dos alunos do 5^a ano do Ensino Fundamental I. Partindo da constatação de que a música em sala de aula não recebe a atenção necessária dentro da disciplina Arte, a metodologia de Ensino Coletivo mostra a importância da música instrumental na musicalização de crianças e jovens. A inclusão de crianças através do Ensino Coletivo é real e premente. A proposta faz do uso da flauta doce como uma alternativa para a inclusão de um instrumento musical na rede pública escolar. Nesse contexto o instrumento utilizado, a Flauta Doce, mostra que é um recurso a ser adequado, não o único, mas importante na musicalização do ensino fundamental. Sendo um instrumento de baixo custo e de fácil aprendizado a flauta é muito utilizada nos anos iniciais. Baseado nessa metodologia, o produto final elaborado consiste em um método pedagógico que visa auxiliar os educadores musicais na utilização da flauta doce no ensino em sala de aula.

Palavras-chave: Flauta doce, Musicalização, Ensino Coletivo, Produto educacional.

Abstract

This article presents the *stricto sensu* research developed and presented for completion in the Professional Master's Degree in Arts – PROFARTES. The pedagogical proposal presented and expanded by a scientific article, using the methodology of Participatory Research and the Collective Teaching of musical instruments in the classroom, with the aim of helping to musicalize the students of the 5th year of Elementary School I. Starting from the realization that music in the classroom does not receive the necessary attention within the Art subject, the Collective Teaching methodology shows the importance of instrumental music in the musicalization of children and young people. The inclusion of children through Collective Teaching is real and urgent. The proposal uses the recorder as an alternative for the inclusion of a musical instrument in the public school system. In this context, the instrument used, the recorder, shows that it is an appropriate resource, not the only one, but an important one in the musicalization of primary education. Being a low-cost instrument and easy to learn, the flute is widely used in the early years. Based on this methodology, the final product is a pedagogical method that aims to help music educators use the recorder in classroom teaching.

Keywords: Flute, Musicalization, Collective Teaching, Educational Product.

¹ Instituto Federal de Goiás - Campus Aparecida - Profarts

Discussão

O projeto se intitula “Proposta metodológica de ensino da flauta doce como instrumento de musicalização no Ensino Fundamental I”. Essa pesquisa parte do pressuposto de que a música faz parte do cotidiano das pessoas, sendo considerado um dos fatores de influência para diversos aspectos da vida humana (NORTH; HARGREAVES, 2008). No contexto da educação formal, podemos afirmar que pouca atenção é dada à música dentro da disciplina Arte, sendo na maioria das vezes lecionada de modo superficial por professores sem especialidade e, na maioria das vezes, sem formação na área (QUADROS JR; LORENZO, 2010). Atualmente, uma das metodologias mais utilizadas na educação musical é o ensino coletivo. 80), o ensino coletivo de música pode ser caracterizado como aquele “no qual as orientações são dadas em caráter geral, voltando o foco das atenções para um determinado aluno, somente em situações que exijam tal cuidado”. Sabendo que a educação musical no Brasil carece de mais investigações sobre sua inserção na educação básica, e considerando que a música se faz muito presente na vida do indivíduo, ponderamos que são necessárias mais investigações nesse contexto. Nesse sentido, o problema desta pesquisa se assenta sobre a aprendizagem musical dos alunos do 1º ao 5º ano de uma Escola do Município de Senador Canedo (Goiás) com a utilização de um instrumento musical na musicalização, a flauta doce. Para direcionar nossa problemática, elaboramos três questões norteadoras: Como o ensino coletivo de flauta doce impacta a vida dos estudantes da educação básica brasileira? Que proposta pedagógica de ensino de flauta doce como instrumento musicalizador se faz adequada para o contexto da Escola? Assim, procuramos aprofundar nas questões referentes ao tema e validar nossa hipótese de que a flauta doce pode contribuir substancialmente na aprendizagem musical dos alunos e corresponder como uma proposta de trabalho significativa. No Brasil, a partir do século XX, a flauta doce ganhou destaque, passando a ser utilizada como instrumento musical. Cuervo e Pedrini (2010) afirmam que utilizar a flauta doce como uma das possibilidades no ensino de música é abrir caminho para a exploração e criação. O ensino coletivo de instrumentos é uma forma antiga de ensinar música, mas pouco utilizada até a segunda metade do século XX. A relevância do ensino coletivo ganha mais força quando aplicado em sala de aula, onde o entusiasmo gerado pode fazer com que um aluno com problemas de interação social se sinta parte do grupo. A flauta doce é um instrumento que tem vocação natural para a musicalização coletiva. É importante salientar que a musicalização infantil e seu processo não tem como intenção a formação do músico profissional, e nem tão pouco torná-lo fiel à apenas uma vertente ou estilo musical. Qual método de ensino da flauta doce tem uma influência positiva no interesse e no aprendizado dos alunos? A pesquisa propõe responder os questionamentos apresentados e a delinear o desafio da musicalização infantil através do ensino coletivo de flauta doce em uma escola municipal de Senador Canedo, Goiás, com alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 6 a 11 anos. Buscaremos mapear o benefício da musicalização e do contato dos alunos com a flauta doce, buscando apontar a importância e o papel da musicalização na formação cidadã, no contexto da escola pública de educação básica. O produto resultante proposto será um E-book correspondente à proposta pedagógica e norteará o ensino

coletivo de flauta doce como instrumento musicalizador, buscando alcançar e orientar os educadores musicais que desejam iniciar e desenvolver em sala de aula esse projeto em Unidades Escolares da Rede Pública de Educação Básica.

Para desenvolver o projeto é necessário um estudo das origens da educação musical no Brasil e de onde surgiu o aprendizado da flauta doce, suas origens, suas teorias, e principalmente a relevância ou não desses estudos. No Brasil, uma das hipóteses mais aceitas para a chegada do instrumento no país seria a imigração europeia, mais precisamente a alemã, ligada à prática de música antiga foi a mais influente em termos de pedagogia musical com uso da flauta doce. (...) a dificuldade para identificá-la com clareza em fontes históricas do período colonial e o fato de praticamente não ter sido utilizada no século XIX gerou uma fragmentação em sua história e a crença, até então, de que o instrumento foi utilizado largamente no Brasil somente após a vinda de imigrantes europeus no século XX. São conhecidas as atividades de flauta doce nas escolas e comunidades do sul do país e de música coral nas igrejas alemãs, cujo repertório básico eram os corais de Bach. Ainda em fins dos anos 30, tem-se conhecimento da chegada de um grupo de alemães a Salvador que trouxe em sua bagagem flauta doce, violas da gamba e outros instrumentos. Além disso, quando Koellreutter chegou ao Brasil, iniciou sua carreira de concertista dedicando-se intensamente ao repertório barroco para flauta (Augustin, 1999). Independente da linha de tempo que a flauta doce chegou no Brasil o fato indubitável é que hoje ela é amplamente utilizada e difundida, sendo um instrumento adequado para a musicalização infantil. Assim, não demorou muito para que os educadores musicais comesçassem a trabalhar na flauta doce. As Legislações para o Ensino de Música na Escola foram com certeza uma conquista e a principais criações e alterações são:

A Lei de Diretrizes e Bases LDB 4.024/1961 (Brasil, 1961) é considerada como a Lei que instituiu a Educação Musical nas escolas. Substituindo o Canto Orfeônico praticado por cerca de trinta anos nas escolas brasileiras (Queiroz, 2012). Por outro lado, o Decreto

51.215 de 21 de agosto de 1961 aprovado seis meses antes da LDB “estabelece normas para a Educação Musical nos jardins de infância, nas escolas pré-primárias, primárias, secundárias e normais em todo o País” (Queiroz, 2012, p.30).

Já a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, definiu como responsabilidade do governo a gestão da Educação Básica, assegurando, no mínimo, oito anos de formação básica em ensino público, ao cidadão brasileiro (Brasil, 1971). A Educação Artística foi definida como atividade educativa e não como disciplina onde a “arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística.” (Zanin, 2004, p. 58). A Educação Artística ganhou espaço na escola levando a uma difusão da polivalência no ensino das artes, o que enfraqueceu de forma acentuada a mínima como componente curricular.

Considerando os processos de redemocratização nacional, a LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996) incluiu a obrigatoriedade da arte na educação básica e teve e consequências positivas para o ensino

de música a partir da Lei n. 11.769/2008 (Brasil, 2008)². Sendo a LDB de 1996 considerada um marco para a valorização da cultura e da arte, sendo um ponto de partida para o surgimento de outras regulamentações específicas ao desenvolvimento da Educação Musical nas escolas, destacando-se também, dois documentos criados na década de 90, sendo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A Lei 9.394/1996 atribuiu mais responsabilidade ao poder público, em relação à gestão e financiamento da educação básica e obrigatoriedade do ensino gratuito e de qualidade, de conformidade com o seu Título III “Do Direito à Educação e do dever de Educar” (Brasil, 1996, não paginado).

De acordo com o parágrafo 2º do artigo 26 dessa LDB: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Redação dada pela Lei n. 12.287, de 2010).

O termo “Arte” na escola contempla o ensino das quatro linguagens artísticas: dança, artes visuais, música e teatro, sobre as quais, a LDB apresenta definições precisas sobre cada uma delas na escola.

Através de um grande movimento nacional, a área da música conseguiu alterar em 2008 o artigo 26 da Lei, inserindo o parágrafo 6º com a seguinte redação: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2008, não paginado).

Com base no Artigo 26 em pauta, pode-se constatar na LDB que algumas questões, na área de educação musical e afins, conquistaram projeção a partir da Lei n. 11769/2008. A música não é apenas uma disciplina complementar, mas é vista como uma atividade eficaz que desenvolve o potencial dos alunos. Por muito tempo a educação musical foi encarada de modo recreativo, em que somente com a Lei n. 26: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2008, não paginado).

O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de interseção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Na primeira geração, as personalidades mais marcantes foram o músico suíço Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), que criou o sistema de educação musical denominado Eurhythmics, ou Rítmica de Dalcroze, que buscava contribuir para a formação integral do ser humano através da música e do movimento. Assim, no tocante aos princípios de uma educação musical contemporânea, a grande inovação da pedagogia musical resulta da participação ativa do indivíduo e da integração entre os vários modelos de se fazer música, sendo o ideal, que os alunos possam vivenciar em suas aulas a integração dos elementos: história da música, teoria, solfejo, percepção, criação, interpretação, escrita e leitura (Campos, 2000). 23) aponta os seguintes motivos para isso ter acontecido, sendo eles: a) fácil iniciação técnica de

² Atualmente substituída pela Lei nº 12.796, de 2013 que estabelece o ensino de arte como disciplina obrigatória na educação básica, sendo constituída de artes visuais, dança, música e teatro (Brasil, 2013).



execução e memorização; b) tem baixo custo, sendo acessível financeiramente; c) é versátil, podendo ser utilizada com outros instrumentos musicais em sala de aula na construção de arranjos; d) é uma porta de acesso a diferentes culturas, períodos e gêneros e, e) concentra um vasto repertório de valor artístico. Por essas características, Cuervo (2009), afirma que a flauta doce tem a capacidade de proporcionar um processo de aquisição de habilidades, que são notadamente, em início, mais acessíveis, com a vantagem de ser utilizada em práticas de conjunto, e com boa apreciação musical de alunos em qualquer nível de aprendizado musical. 53) afirmam que “utilizar a flauta doce como uma das possibilidades no ensino de música é abrir caminho de exploração e criação, quebrar pré-conceitos, valorizar as preferências musicais dos alunos, sem deixar de ampliá-las”. Nesse sentido, Weiland (2009) ainda destaca o papel da educação musical para o aluno, mencionando o “desenvolvimento musical do aluno, incluindo diversas formas de interação com a música, integrando as atividades de composição, execução e apreciação, apoiadas na técnica e literatura musicais” (Weiland, 2009, p. Contudo os alunos devem aprender a tocar o instrumento de forma dinâmica, a partir de diversas maneiras de formular o fazer musical, que pode ser ouvindo, lendo, escrevendo, compondo, criando, interpretando partituras convencionais e não convencionais, e, obviamente, que tocando individual e coletivamente, dividindo com outros alunos e instrumentos, exercendo a prática da flauta doce. Ao aprender coletivamente, os alunos desenvolvem outras referências musicais além do professor, e, segundo Tourinho (2007), o ensino coletivo é uma prática a ser exercida rotineiramente, pois, o aprendizado acontece por meio da observação e interação com outras pessoas, do mesmo como acontece ao aprender a falar, a andar e a comer, por exemplo, “desenvolvem-se hábitos e comportamentos que são influenciados pelo entorno social, modelos, ídolos” (Tourinho, 2007, p. 40), faz a seguinte colocação: “o aluno desenvolve a leitura musical, o domínio instrumental, a capacidade auditiva, as habilidades mentais e o entendimento musical.” A importância do ensino coletivo ganha mais força quando aplicado em sala de aula, em que o entusiasmo gerado pode fazer com que um aluno com problemas de interação social venha a se sentir parte do grupo, provocando, também, uma competição saudável, desenvolvendo uma capacidade de interagir com todos os envolvidos. Esses benefícios do ensino coletivo são evidentes, em que a flauta doce pode ser facilmente utilizada em grupo, por ser um instrumento que possibilita o trabalho com diferentes timbres, abrindo espaço para outras flautas, podendo ainda, formar o quarteto com contraltos, tenores e baixos. Marques (2017, p.02) destaca a simplicidade da flauta doce, sua musicalização e sua praticidade, e, por isso, torna-se um instrumento didático muito eficaz, o que permite uma boa adaptação dos alunos aos conceitos musicais, mesmo quando o aluno já possui uma experiência ou conhecimento musical de outras atividades com música. Essa afirmação de Marques corrobora com a visão de Snyders (1994 apud Smole, 2000, p.145), que explica esse anseio pelo fato de a música possibilitar ao aluno a experiência de um novo universo de conhecimento, em que “[...] o desenvolver um sentido musical é ter uma oportunidade fascinante de comunicar-se com o mundo de modo qualitativamente diferente”. Comunicar-se com o ambiente externo é fundamental para o desenvolvimento do aluno em relação à



exploração musical em que a percepção dos sons demonstra sua aptidão e seu nível de aprendizado, pois, o elemento musical não se resume a uma forma individual, ele vem de experiências vivenciadas com diversos elementos e com a convivência em grupo. Marques (2017), ressalta o papel da educação musical no desenvolvimento do aluno: Um deles é Shinichi Suzuki, que, inspirado na observação da maneira como as crianças aprendem a falar a língua materna, fez desta observação uma adaptação para o ensino da música e criou um revolucionário método de ensino que é o Método Suzuki. A metodologia Suzuki fundamenta-se na observação e imitação, em que o ensino da flauta doce pode ser facilmente adaptado a esse método, mas, não descartando o estudo formal. A metodologia Suzuki possui conceitos simples e que, em alguns casos, já foram praticados por leigos, como por exemplo, o aprendizado das músicas a serem compreendidas, que devem ser primeiramente ouvidas pelos alunos, com o intuito de reconhecer o seu ritmo, a sua melodia e a sua harmonia, para que possam executá-las de acordo com essas características. Depois que a criança já adquiriu as habilidades mais básicas no instrumento é que se introduz, de forma criativa e adequada à idade e maturidade de cada um, a teoria musical e a leitura. Em sala de aula, após ouvir a música, o professor deve demonstrar na prática o método correto de execução para dar o exemplo aos alunos. Alguns métodos sugerem antes de cada aula, uma recapitulação do conteúdo anterior, e, ao evoluir passa-se a um novo desafio, que pode ser outra música, outro estilo musical etc. O ensino da música torna-se mais interessante com aulas em grupo ganhando uma dimensão social, em que as relações interpessoais são estimuladas, de modo que se aprenderá tanto com o professor quanto com os outros alunos em sala de aula. Com essa perspectiva, os aprendizados da música assim como o da flauta doce contribuem socialmente e intelectualmente na ampliação do conhecimento dos alunos, obtendo-se resultados mais expressivos em todas as áreas pedagógicas. Portanto, a flauta doce é um instrumento acessível, podendo ser utilizada de forma integrada com outros tipos de atividades pedagógico musicais assim, resultará em um repertório musical mais ampliado, em que os alunos não precisam abandonar o repertório já conhecido, e, sim, promove a descoberta acerca de outros gêneros musicais (Cuervo, 2009). Em consonância com esta iniciativa, os educadores acima mencionados divulgaram o instrumento e seu repertório através de conceitos de ensino que visavam despertar o interesse dos alunos pela flauta, até então pouco conhecida nos meios musicais e nas escolas. Durante os encontros, Hunt reforçava que a flauta doce merecia ser tratada com a intenção de se fazer música e não para ser percebida apenas como uma ferramenta educacional (Hunt, 2002). A flauta doce é muito utilizada no sistema escolar Europeu e recomendado por educadores musicais, a exemplo de Carl Orff, que o divulgou como sendo um instrumento de sopro próprio para a improvisação, como também para a prática de conjunto, e, ainda, que as crianças ficam encantadas por esse instrumental. A pesquisa abordará os conceitos de alfabetização e iniciação musical, ensino coletivo de instrumentos musicais, custo da flauta doce para a formação musical, bem como métodos e procedimentos de aprendizado, com a intenção de moldar um referencial teórico que seja relevante e confiável.



A metodologia utilizada é a Pesquisa Participante (Demo, 2008) que incluirá um relato de experiência desenvolvida no contexto do ensino de música na educação básica. A pesquisa participante, como o próprio nome sugere, implica necessariamente a participação, tanto do pesquisador no contexto, grupo ou cultura que está a estudar, quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa. A pesquisa participante busca o envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade e se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.

A elaboração da proposta pedagógica terá como foco o professor de educação musical da rede pública de Senador Canedo. Essa sequência didática proposta, trará um “caminho” prático para o uso da flauta doce no ambiente da sala de aula, utilizando para isso a diversidade cultural, dentro de uma abordagem que valorize o repertório regionalista brasileiro, trabalhando além da partitura musical elementos da história musical da região apresentada.

O E-book contém proposta de ações pedagógicas com partituras, textos sobre a música e o compositor além de citar outros compositores do mesmo gênero de cada região e segue os seguintes tópicos:

- Apresentação
- A origem da flauta doce
- Capítulo I – A Flauta
- Manuseio da flauta – Modo Germânico
- A abordagem ao aluno
- Um pouco de teoria
- Capítulo II – Região Nordeste
- Capítulo III – Região Norte
- Capítulo IV – Região Sudeste
- Capítulo V – Região Sul
- Capítulo VI – Região Centro-Oeste

Buscamos mostrar que a flauta doce apesar de ser um instrumento artístico também pode ser fundamental no processo de ensino aprendizagem na educação musical. Através da História da origem da flauta vimos todo o desenvolvimento do instrumento mesmo com função unicamente artística, ou com função comum a outros instrumentos da época, já que não existia a “musicalização escolar” naqueles períodos, conhecemos também a mudança na concepção do uso no Século XX e que o ensino coletivo de flauta doce em sala de aula é viável e resulta em um aprendizado rápido e prático.

Conhecer a legislação e suas mudanças se torna muito importante. Destacamos as principais alterações na Lei, sua criação e onde estamos hoje. É necessário ao educador conhecer e saber reivindicar o que a Lei nos permite.

Se a qualidade técnica da expressão artística alcançou um patamar elevado, a função de ser um instrumento para introdução à música ainda exige cuidado e atenção. É fundamental que os professores que desejam implementando ou almejam implementar o uso da flauta doce nas



escolas sejam devidamente preparados. Antes de considerarmos os alunos de flauta doce, talvez seja importante focar nos professores que estão atualmente nas escolas ou planejam trabalhar nelas.

Referências

AGUILAR, Patricia Micheline. **A flauta doce no Brasil: da chegada dos jesuítas à década de 1970.** 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ARAÚJO, Marciano Vieira de; BATISTA, Lucio Cleano Carvalho. O aprendizado da flauta doce através da ludopedagogia, no ensino de 1º e 2º ano do ensino fundamental I: o trabalho com a flauta doce através da ludopedagogia como mediador do processo de aprendizagem nos anos iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ed. 6, ano 2, v. 1, p. 5-41, set. 2017. Disponível em: Acesso em: 03 jul. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: . Acesso em: 27 jun. 2022.

_____. Presidência da República. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 jun 2021.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 27 jun 2022

_____. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm>. Acesso em: 12 mar. 2019.

CALLEGARI, P.A. O ensino da flauta doce na escola regular: questões emergentes em publicações da área de música. **O 17º encontro de reflexões e ações no ensino de arte abordará a pesquisa no ensino de arte.** UFU. Anais... Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://www.encontro.proex.ufu.br/sites/encontro.proex.ufu.br/files/files/anexos/RELATO%20DE%20PESQUISA%20-%20O%20ENSINO%20DE%20FLAUTA%20DOCE%20NA%20ESCOLA%20REGULAR.pdf> Acesso em: 17, Mai. 2023.

CALLEGARI, P.A. **Prática instrumental na licenciatura em música: reflexões e práticas no ensino coletivo da flauta doce.** XIII Encontro Regional Sudeste da Abem - Educação em redes: desafios e diálogos contemporâneos. ABEM, 2022. disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v5/papers/1245/public/1245-5383-1-PB.pdf Acesso 10, Out. 2023.

CUERVO, Luciane da Costa. **Musicalidade na performance com a flauta doce**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: . Acesso em: 03 jul. 2020.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: Mito e Realidade**. Rio de Janeiro. SENAC/DN, 2008.

FRANK, Isolde Mohr. **Pedrinho toca flauta doce – 1º e 2º vol.** São Leopoldo: Sinodal, 2004.

FREIXEDAS, Claudia M. **Caminhos criativos no ensino da flauta doce: ampliando práticas e repertório**. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações e Artes - USP. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-17112015-095226/pt-br.php> Acesso em nov. de 2023

LIRA, Ilma. **Rumo a um novo papel da flauta doce na educação musical brasileira**. 1984. 105 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Nova York, Inglaterra, 1984.

LOPES, Helena; ZILLES, José Antônio B. **Música e Educação: série diálogos com o som**. Barbacena: EdUEMG, 2015.

MARQUES, Mônica Carniel. O ensino da flauta doce nas aulas de música na escola. In: FÓRUM DE PRÁTICAS DE ENSINO DE MÚSICA, 1., 2012, Maringá. **Anais eletrônicos...** Acesso em: 07 jul. 2020.

MARQUES, Janote Pires, j.p, **Festas de negros em Fortaleza, territórios, sociabilidades e reelaborações (1871-1900)**, 2016

MOTA, Lídia Nayde da Rocha. **Flauta doce nas séries iniciais do ensino fundamental: percepção de material didático pelos professores da Escola Parque 307/308 sul - DF**. 2018. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. **“A flauta doce e sua dupla função como instrumento artístico e iniciação musical.”** Monografia (Licenciatura). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UFRJ, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro (2007) PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulinas, 2012.

PEREIRA, Frank de Andrade. **A Flauta Doce no Ensino Fundamental nas Turmas de 1.º ao 5.º ano**. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística–Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/frankpereira.pdf> Acesso em: 09, Mar, 2023.

PINHEIRO, TPBC, e JA de M. LUZ. “Criação musical com a flauta doce: Uma experiência com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da UFPA.” **CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**. Vol 22. 2015.



REVISTA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ISSN Online: 2594-5181). Disponível em: http://www.abemeducaomusical.com.br/revista_meb.asp Acesso em nov de 2023.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

VELOSO, Daniele Gino. **Afetividade e aprendizagem: o papel da família e da escola**. 2014. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: . Acesso em: 07 jul. 2020.



A MÚSICA COMO UM INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NA REDE REGULAR DE ENSINO: PROPOSTA BÍLINGUE LIBRAS / PORTUGUÊS

39

Solange Sodré de Jesus¹
solange.sodre@yahoo.com.br

Resumo

A pesquisa aborda a temática da inclusão de pessoas com deficiência auditiva e surdez por meio da arte musical dentro da escola regular. O objetivo principal é compreender como a educação musical pode contribuir para o processo de inclusão da pessoa com surdez no contexto educacional. Nesse sentido, a pesquisa visa analisar como a arte musical pode ser um instrumento de inclusão social para pessoas com surdez na educação básica, com professores desempenhando um papel relevante na mediação da arte musical sob uma perspectiva inclusiva. Os objetivos específicos incluem a análise das teorias e das leis que regem a educação inclusiva, especialmente dentro da proposta bilíngue, da cultura surda e das concepções de educação e educação musical para pessoas com deficiência auditiva (surdez). Além disso, a pesquisa busca apontar as diferentes formas de promover a inclusão da comunidade surda, considerando o ensino/aprendizagem da música e da arte como elementos cruciais para a formação humana. Também está previsto o desenvolvimento de atividades pedagógicas musicais em Português e Libras, considerando as contribuições da música para pessoas com deficiência auditiva e surdez. A abordagem metodológica escolhida é qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica e narrativa. Os instrumentos de coleta de dados incluem a análise do material produzido sobre a temática como referencial teórico, bem como as considerações da narrativa. O resultado esperado deste trabalho é a produção de um E- book digital destinado a auxiliar os professores especialistas em música que atuam com surdos e ouvintes dentro da perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão, arte musical surdez, educação.

Abstract

The research addresses the theme of inclusion of individuals with hearing impairment and deafness through musical art within regular schools. The main objective is to understand how musical education can contribute to the inclusion process of individuals with deafness in the educational context. In this sense, the research aims to analyze how musical art can be an instrument of social inclusion for individuals with deafness in basic education, with teachers playing a relevant role in mediating musical art from an inclusive perspective. Specific objectives include the analysis of theories and laws governing inclusive education, especially within the bilingual proposal, deaf culture, and concepts of education and musical education for individuals with hearing impairment (deafness). Furthermore, the research seeks to highlight different ways to promote the inclusion of the deaf community, considering the teaching/learning of music and art as crucial elements for human development. The development of pedagogical musical activities in Portuguese and Brazilian Sign Language (Libras) is also planned,

¹ Mestranda no ProfArtes - Mestrado Profissional em Artes, IFG - Campus Aparecida. Email: solange.sodre@yahoo.com.br



taking into account the contributions of music to individuals with hearing impairment and deafness. The chosen methodological approach is qualitative, employing bibliographic and narrative research. Data collection instruments include the analysis of material produced on the subject as a theoretical reference, as well as narrative considerations. The expected outcome of this work is the production of a digital E-book aimed at assisting music specialists who work with both deaf and hearing students from an inclusive perspective.

Keywords: Inclusion, Deafness, Music, Education, Pedagogical Proposal.

Introdução

A inclusão social de pessoas com deficiência auditiva e surdez tem sido um desafio constante no contexto educacional. Diante desse cenário, a música emerge como um elemento fundamental capaz de promover a inclusão e contribuir significativamente para o desenvolvimento desses indivíduos. Este artigo visa compreender de que maneira a arte musical pode se tornar um instrumento eficaz no processo de inclusão social, especialmente no ambiente escolar, com um enfoque especial na educação como um todo.

No âmbito dessa investigação, serão analisadas teorias e leis que regem a educação inclusiva, com destaque para a proposta bilíngue, a cultura surda e as concepções de educação e educação musical para pessoas com deficiência auditiva e surdez. O trabalho é destinado a professores especialistas como elemento importante, visando explorar diferentes abordagens para promover a inclusão e o ensino/aprendizagem diversificado, valorizando a arte e a música como instrumentos de prazer e conhecimento. Além disso, serão desenvolvidas atividades pedagógicas musicais em Português/Libras, reconhecendo a importância da inclusão em aulas de música para pessoas com deficiência auditiva e surdez.

A arte é uma manifestação e uma produção que representa a cultura e identidade de um povo, promove emoções, conta histórias, ressignifica vidas e traz sentido a cada indivíduo. A arte se manifesta de diferentes formas e explora os diferentes sentidos do corpo humano, indo além do sentido real, ocupando um lugar na imaginação de cada pessoa.

A arte deveria ser acessível a todos e estar presente em todos os lugares, nas ruas e nas escolas, como política de acesso ao conhecimento e promoção da cultura popular. Dessa forma, a música é um elemento da arte que faz parte do cotidiano de todas as pessoas que possuem as condições clínicas necessárias, incluindo a capacidade de ouvir música. Considerando a música um elemento fundamental para desenvolver a afetividade e a interação social, seria de grande valia se a música proporcionasse mais do que um mecanismo de inclusão dentro e fora da escola.

Um dos marcos legais de grande relevância para a educação de surdos é a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002). Essa lei reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial da comunidade surda, garantindo seu uso e promovendo a inclusão efetiva dos



surdos na sociedade. Isso representa um avanço significativo na garantia dos direitos e na promoção da educação inclusiva e acessível para os surdos no Brasil.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2022, § único).

Após três anos da promulgação da Lei, o Decreto 5.626, de 26 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), trouxe diretrizes mais específicas para a condução da educação de surdos, reconhecendo suas necessidades educacionais e sociais. O decreto estabeleceu, inclusive, uma distinção importante entre pessoas com deficiência auditiva e pessoas com surdez. De acordo com o decreto, uma pessoa com surdez é aquela que possui perda auditiva, mas que vivencia e se comunica principalmente por meio da Língua de Sinais. Por outro lado, uma pessoa com deficiência auditiva é aquela que tem perda auditiva bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis ou mais, conforme atestado por exames clínicos. Essa diferenciação é relevante não apenas para garantir os direitos dessas pessoas, mas também para orientar o planejamento de ações pedagógicas dentro das escolas e salas de aula. Isso permite abordagens educacionais mais adequadas, considerando as necessidades específicas de cada grupo.

Língua de Sinais e Educação Inclusiva de Pessoas Surdas

O reconhecimento da língua de sinais é, de fato, um marco importante para a educação de surdos, pois proporciona a eles o acesso à informação e à comunicação. No entanto, isso sozinho não garante que o conhecimento produzido pela humanidade seja verdadeiramente consolidado, já que esse processo ocorre no contexto educacional por meio de práticas pedagógicas e professores com formação adequada para promover o ensino/aprendizagem de forma inclusiva.

O conhecimento produzido pela humanidade abrange diversas áreas, e todos têm o direito de ter acesso a ele. A expectativa é que a educação inclusiva possibilite a inclusão de todas as pessoas e crie condições para que aqueles com deficiências possam experimentar e vivenciar as diferentes áreas do conhecimento, sem estigmatização ou rótulos. Isso requer um esforço significativo na formação de professores e na adequação das práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo assim uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

A escola é um espaço de construção dos diferentes saberes, científicos, artísticos e de todos os conhecimentos que a humanidade produz em movimentos constantes, mas é preciso que esse lugar seja realmente para todos, de forma democrática e com qualidade. Na contramão dessa perspectiva, contamos com escolas que refletem a estrutura social presente, apresentando problemas estruturais, marcadas pela falta de acesso físico, linguístico e um currículo ultrapassado que não consegue dialogar com toda a complexidade humana. Deveria ser um lugar de inclusão, acessível a todos, sem exclusão.



É nesse contexto que surge a necessidade de dialogar sobre a formalização das propostas pedagógicas, que muitas vezes são pensadas dentro de um viés hierárquico, com ênfases desorganizadas e um padrão de normalidade que se difunde. A arte, frequentemente considerada secundária e irrelevante para a formação de cidadãos, é ministrada por professores sem formação adequada e muitas vezes ocultada em relação à sua verdadeira função e compromisso social.

Outro ponto que merece reflexão são as propostas de educação inclusiva, que, em sua maioria, permanecem como instrumentos legais sem efetivação nas escolas. Montoan crítica de maneira pertinente ao afirmar que a escola prioriza o formalismo e uma estrutura burocrática que não consegue se organizar dentro de uma proposta inclusiva.

Com a inclusão, a escola precisa rever seus conceitos e mudar paradigmas para proporcionar condições que permitam a todos o acesso a diferentes tipos de saberes, para que os sujeitos não sejam reduzidos a números dentro do espaço escolar e possam construir suas próprias histórias. Nesse contexto de inclusão pedagógica e social, a arte assume um papel fundamental na formação de sujeitos críticos e criativos.

Em 18 de agosto de 2008, a Lei 11.769 foi promulgada, tornando obrigatório o ensino de conteúdo musical nas escolas². Essa obrigatoriedade refletiu naquele momento o reconhecimento de que todos têm o direito ao acesso aos elementos culturais produzidos pela humanidade, incluindo a música, como parte essencial da formação humana. Assim como a educação é um direito de todos, a arte musical não deve ser restrita apenas àqueles que podem ouvir, e isso inclui os surdos, que também têm o direito de ter acesso a todas as formas de expressão artística, incluindo a música.

A Educação Musical de Pessoas Surdas e a Música como meio de inclusão

Conforme mencionado por Jaques-Dalcroze (2023) a música é algo que está sempre próxima de nós e representa uma expressão profunda de nossas vidas, na qual nos entregamos de forma intensa e sem reservas. Para as pessoas surdas, no entanto, a experiência musical pode ser diferente, especialmente em contextos educacionais, uma vez que tornar a música acessível para os surdos requer práticas pedagógicas pensadas sob a perspectiva inclusiva. Isso envolve o desenvolvimento de uma pedagogia que valorize as experiências visuais e sinestésicas adaptando o ensino de acordo com as necessidades individuais das pessoas com surdez.

Trabalhar com música junto a alunos surdos não deve permanecer vinculada em práticas pedagógicas que limitam a participação de pessoas com deficiência, mas deve buscar ações que permitam o acesso e desenvolvimento de todos. De acordo com Martins e Santos (2021, p. 3), “é necessário compreender a música por uma perspectiva diferente, como um novo objeto de trabalho que precisa ser reinterpretado e considerado como parte da comunicação em nossa sociedade, sendo muito mais amplo do que apenas estético e apreciativo”.

² Atualmente substituída pela Lei nº 13.278/2016 que estabelece o ensino de arte como disciplina obrigatória na educação básica, sendo constituída de artes visuais, dança, música e teatro (Brasil, 2016).



Em consonância com essa visão, o grande educador musical pioneiro em métodos ativos Jaques-Dalcroze (2023, p. 273) destaca como a música ganha um novo significado quando consideramos os movimentos como parte fundamental da experiência musical. Nas palavras de Jaques-Dalcroze, “a música reflete tanto a vida sentimental quanto a vida real, e a rítmica musical traduz os movimentos e dinamismos espontâneos que expressam emoções de maneira inigualável”.

Jaques-Dalcroze (2022, 2023), já no início do século XX, inovou o ensino de música ao desenvolver métodos ativos que possibilitam o aprendizado musical de todos e não somente de alunos ditos “talentoso” ou que gostaria de se tornar músicos profissionais, como era o público dos conservatórios de sua época. Assim, o autor criou recursos pedagógicos para o ensino aprendizado de conceitos e práticas musicais por todos, sem distinção.

Portanto, a deficiência não deve ser um obstáculo para que o ser humano tenha a oportunidade de se conectar com a arte por meio da música. Como Mathias (2015) aponta, a música, como uma forma essencial de arte, permite a expressão e vivências significativas de prazer e autorrealização, contribuindo para a construção positiva da autoimagem e o desenvolvimento do ser humano como um todo.

Apesar de todos os esforços, a escola ainda não está organizada e estruturada para essa nova abordagem, nem em relação aos saberes essenciais, e muito menos para uma educação voltada a todos e para todos. Ela ainda se baseia em práticas tradicionais, priorizando um conjunto limitado de conhecimentos que, em essência, negligenciam uma parte significativa da formação humana. A arte, por exemplo, muitas vezes é relegada a um papel secundário nesse contexto Jaques-Dalcroze (2023):

Educação musical só seria possível através de uma educação geral regenerada. Em todas as escolas, a educação geral dá lugar à instrução, ocupa-se unicamente do desenvolvimento intelectual e negligência a cultura do temperamento (Jaques-Dalcroze, 2023, p. 274).

A negligência do sistema educacional mencionado em relação ao ensino básico também se estende à educação inclusiva quando as especificidades dos sujeitos são consideradas como obstáculos que limitam o desenvolvimento. Isso é evidenciado na comunidade surda, onde, devido à falta de acesso à língua adequada, ocorre o afastamento do conhecimento, da informação também da arte.

Fernandes (2010) refere-se a esse fenômeno como ‘subtração linguística’. Muitos surdos são, de fato, filhos de pais ouvintes e crescem imersos na cultura dos ouvintes, onde a língua falada é o principal meio de instrução e interação social. Isso faz com que as práticas de exploração da música estejam intrinsecamente ligadas ao uso do som, da audição e da linguagem como meios únicos para produzir arte musical.

A escola deve assumir a responsabilidade de promover a inclusão de todos, assegurando que os conhecimentos em diversas áreas do saber sejam compartilhados de maneira igualitária. Para alcançar esse objetivo, é crucial que a escola adote práticas pedagógicas inclusivas. Conforme Montoan (2006, p. 39), “as práticas pedagógicas inclusivas reintegram os alunos ‘diferentes’, incluindo aqueles com deficiências, no âmbito do conhecimento do qual foram excluídos, seja na escola ou fora dela”. Essas



práticas pedagógicas inclusivas tornam-se viáveis quando os professores compreendem que todo sujeito é capaz de aprender. Essa compreensão é o ponto de partida que os motiva a desenvolver estratégias que reconheçam as limitações individuais. Montoan, acredita que, ao negar a emancipação intelectual dos alunos, estamos violando o direito à igualdade de aprendizado.

As práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva proporcionam condições para alunos diversos, sem impor limitações, e envolvem a organização e preparação de recursos didáticos, estratégias e avaliações, sempre com foco nas potencialidades de cada indivíduo. Conforme afirma Viviane Louro, pesquisadora de processos de inclusão em música:

A educação inclusiva nos obrigará a repensar o modelo de escola que temos há tantos anos; nos impulsionará a aprender com a diversidade e a repensar o papel social da escola diante da sociedade; nos ajudará a lidar melhor com nossas dificuldades e deficiências e nos tornará pessoas mais tolerantes e humanizadas. (Louro, 2015, p. 47).

A escola, no seu formato atual, muitas vezes perpetua padrões de normalidade que entram em conflito com a diversidade de sujeitos e ideais. Essa noção de normalidade é frequentemente criada por grupos que não reconhecem as diferenças individuais e coletivas, e que insistem em impor uma padronização que, na realidade, não pode ser aplicada aos sujeitos, dada a sua variabilidade. Essa padronização persiste principalmente devido à nossa dificuldade em aceitar a diversidade, ou seja, aquilo que difere de nossas próprias experiências e crenças, muitas vezes enraizadas em um modelo ideal. Como Montoan (2006, p. 32) coloca de forma eloquente: “Temos dificuldade em incluir todos nas escolas porque a multiplicidade incontrolável e infinita de suas diferenças inviabiliza o cálculo e a definição desses sujeitos, e não se encaixa na cultura de igualdade das escolas”.

Esse entendimento destaca como a escola, muitas vezes, luta para acomodar a diversidade de maneiras que os indivíduos podem ser diferentes e como essa dificuldade pode minar os esforços de inclusão e igualdade na educação. É fundamental repensar os modelos educacionais para abraçar e valorizar a multiplicidade de identidades e necessidades dos alunos, reconhecendo que a verdadeira igualdade requer a inclusão e celebrar as diferenças.

As escolas são ambientes onde se encontram diversas culturas, e os indivíduos apresentam uma multiplicidade de modos de pensar, agir, sentir e se expressar de maneira única. Na comunidade surda, a cultura é vivenciada por meio de experiências visuais e motoras, o que resulta em diferentes identidades.

Observa-se, portanto, as consideráveis responsabilidades dos professores que trabalham em uma perspectiva inclusiva. Eles precisam desenvolver seu trabalho com o objetivo de incluir e proporcionar oportunidades de aprendizado para pessoas com deficiências. O primeiro passo é conhecer profundamente o sujeito, compreender suas experiências e identidades individuais.

Isso se torna particularmente crucial ao abordar o ensino e a inclusão da música no contexto da surdez. Práticas pedagógicas colaborativas e adequadas são essenciais para garantir que a educação



seja verdadeiramente inclusiva e permita que todos os alunos, independentemente de suas habilidades auditivas, tenham acesso ao aprendizado musical

Durante as experiências de mais de dez anos no chão da escola trabalhando com alunos surdos percebemos que a língua se configura como elemento distanciador entre eles e

a arte. Outro ponto está relacionado com a falta de práticas pedagógicas para o ensino da arte musical que é tão fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos. A arte deveria ser acessível a todos e a música é um elemento da arte que faz parte do cotidiano de todas as pessoas que possuem as condições clínicas necessárias, dentre elas, a capacidade de ouvir. Considerando a música um elemento fundamental para desenvolver afetividade e interação social, seria de grande valia se a música possibilitasse fosse o instrumento de inclusão dentro e fora da escola.

O trabalho do professor exerce o papel fundamental na mediação e no diálogo entre o conhecimento e a surdez em suas múltiplas possibilidades. Uma das propostas será a vivência rítmica. A rítmica constitui-se em um estudo do ritmo corporal, através de uma prática analítica de diversas classes de movimentos do corpo. Essa prática da pedagogia de Dalcroze foi desenvolvida com deficientes e se mostrou bem eficaz em seus resultados (JAQUES-DALCROZE, 2022). Dalcroze integra a música, a audição consciente e os movimentos corporais como condicionais relevantes, porém nesse processo essa prática se funda nos elementos corporais dos quais o campo visual é condição para desenvolver o trabalho com o surdo. Schambeck(2016), relata que para Evelyn Elizabeth Ann Glennie, que é musicista surda. Mostra que existem outras ações que amplia o conceito de sonoridade como por exemplo: a música, movimento corporal, a terapia são possibilidade e ela afirma que a escuta não ocorre apenas com o ouvido, mas com o corpo todo.

Ferreira (2011) tem ideia que vai ao encontro com a visão de Glennie, que a musica não são só para ouvintes, mas para aqueles que sente as vibrações, já ue a música é inerente ao ser humano.Outra atividade que será proposta com a finalidade de inclusão do surdo é a proposta do coral de Libras (SOBRAL; GODIM, 2019), que é uma atividade para ser desenvolvida a tradução instrumental das músicas em duas línguas, envolvendo grupos de alunos surdos e ouvintes, ambas as atividades serão desenvolvidas dentro do viés inclusivo.

Para Mantoan (MANTOAN; PRIETO, 2006) é preciso que a escola reconheça as diferenças, seja no modo de aprender ou no modo de expressar, que são diversos. O autor faz uma crítica pertinente quando diz que a escola priorizou pelo formalismo e por uma estrutura burocrática de serviços que não consegue se organizar dentro de uma proposta inclusiva. Pensando nessa lógica de inclusão pedagógica e social é que a arte deve ocupar esse espaço, que é fundamental para formar sujeitos críticos e criativos.

Para Louro (2015) a inclusão é um caminho sem volta, dessa forma todos os profissionais precisam estar qualificados para atender os deficientes, seja qual for a disciplina. Esse olhar traz contribuições, pois aborda as possibilidades de que o conhecimento não pode se limitar a um grupo específico de pessoas. Assim, trabalhar com a música e a tradução dentro de uma proposta de inclusão



é um elemento que pode apontar caminhos e possibilidades de transformar o espaço escolar no lugar de compartilhar experiências, vivências com as diferenças e respeitá-las, seja pela dança, teatro, música ou por qualquer outro fazer artístico.

As práticas pedagógicas podem auxiliar o professor no trabalho em sala de aula com pessoas com surdez e ou deficiência auditiva, a presente pesquisa se constituirá de abordagem qualitativa com diferentes metodologias como; pesquisa narrativa e bibliográfica

Processo metodológico

A pesquisa adota uma abordagem predominantemente qualitativa, considerando a natureza social e específica do trabalho. Agrosino (2009), com a pesquisa qualitativa, nos permite perceber o mundo fora da redoma de laboratório ao observar o mundo externo, como as experiências dos indivíduos por meio de suas histórias ou as práticas do dia a dia, e por meio de exames baseados na observação ou registros. A escolha por essa abordagem se justifica pela complexidade dos elementos sociais envolvidos. Para uma compreensão mais aprofundada, buscamos embasamento teórico em autores de grande relevância nas áreas de arte musical, inclusão e educação.

No âmbito da fundamentação teórica, baseamo-nos em autores como Jeques-Dalcroze (1912, 1917), Teresa Eglé Montoan (2006) e Eulalaia Fernandes (2010).

Parte integrante da metodologia deste trabalho, a pesquisa narrativa propõe descrever algumas experiências profissionais no âmbito do fazer pedagógico e educativo, as quais foram vivenciadas ao longo de anos no ambiente escolar. A narrativa percorre vivências relacionadas à educação de surdos, destacando a educação inclusiva como um elemento central em minha trajetória profissional. Essa metodologia vai ao encontro com as minhas experiências e as propostas pedagógicas abordadas pela pesquisa. Paiva (2008), compreende a pesquisa narrativa é uma metodologia que visa a coleta dados sobre um tema em específico por meio da coleta de história, que a partir desse elemento o pesquisador tende a encontrar informações. Paiva (2008, p.3). “As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo”. Podemos observar que essa metodologia é de grande relevância para os professores, cuja prática se entrelaça com as histórias dos alunos e as suas no mesmo contexto. Esse olhar permite aos professores refletir sobre as necessidades dos alunos, ao se atentarem para a sua realidade.

Um produto educacional refere-se a qualquer recurso, material, ferramenta ou tecnologia criada com o propósito de facilitar ou melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Esses produtos podem abranger uma ampla variedade de formatos e contextos, desde materiais impressos, jogos educativos, software e aplicativos até plataformas online, cursos e programas de treinamento.

A elaboração de um produto educacional nos proporciona condições para externar as descobertas realizadas no decorrer da pesquisa. Os produtos têm por objetivo auxiliar e facilitar os processos de ensino/aprendizagem. Para (Freire, Rocha e Guerrini, 2017, p.381) “produtos



educacionais são ferramentas elaboradas pelos próprios profissionais em formação que comportam conhecimentos organizados objetivando viabilizar a prática pedagógicas”. As formas que esses produtos são disponibilizados seguem critérios definidos pela Capes, mas podem se materializar de diferentes formatos a depender dos objetivos e características do trabalho desenvolvido. Para este trabalho, será explorado como ferramenta pedagógica um e- book contendo quatro propostas pedagógicas específicas para o ensino/aprendizagem e a inclusão dos surdos por meio da arte musical.

Esse trabalho resultará na produção do Ebook digital que terá por objetivo auxiliar os professores especialistas na área da música que atuam com os surdos e ouvintes dentro da perspectiva inclusiva. Esse material terá título de Música: Práticas educativas inclusiva bilíngue Libras/Português, título sujeito a alterações. A expectativa é que esse material possa direcionar o trabalho pedagógico dos professores para promover experiências musicais e a inclusão dos surdos no dia-a-dia da escola.

Considerações finais

A pesquisa enfatiza a importância da música como instrumento de inclusão social para pessoas com deficiência auditiva e surdez, especialmente no contexto da educação básica. A investigação abordou teorias, leis e concepções fundamentais para compreender as nuances da educação inclusiva, destacando a proposta bilíngue, e os desafios enfrentados por essa comunidade.

A inclusão não é apenas uma responsabilidade educacional, mas uma necessidade urgente de transformação social. A música, nesse contexto, não é apenas uma disciplina curricular, mas arte importante para construir pontes entre diferentes experiências e para promover o respeito à diversidade. A busca por práticas pedagógicas inclusivas é um compromisso contínuo, e esta pesquisa representa um passo significativo na direção de uma educação que acolhe a todos, independentemente de suas habilidades auditivas. Ao refletir com professores especialistas, foi possível explorar abordagens diversas para fomentar a inclusão e diversificar o processo de ensino/aprendizagem, reconhecendo a música e a arte como elementos essenciais para o desenvolvimento humano. A criação de atividades pedagógicas em Português/Libras surge como um avanço significativo rumo à construção de ambientes educacionais inclusivos.

Espera-se que este trabalho dialogue com as necessidades dos profissionais que lidam com a educação de surdos e, assim, promova a inclusão e o ensino-aprendizagem dos surdos por meio da arte musical, quebrando barreiras e criando condições para transformar o ambiente da escola em um lugar para todos.

Referências

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. **Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei N° 10. 436, de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua de sinais- Libras, e o art. 18 da Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário oficial da União. Brasília, 23 dez. 2005.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 14/11/2023.

_____. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua de sinais - Libras e dá outras providências. Diário oficial da república federativa do Brasil, Brasília, DF 2002.

_____. **Lei 11.769, 18 de agosto 2008.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm Acesso em: 15/11/2023.

_____. **Lei nº 13278,2 de maio de 2016.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm Acesso em: 16/12/2023.

_____. Governo Federal. **Produção Técnica - Grupo de Trabalho.** CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso 23 jun. 2023.

_____. Ministério da educação. **Ensino de libras é recurso que garante a educação inclusiva,** Brasília, DF 2020.

DA SILVA, Drielly Cristina. **Atividades rítmicas e expressivas como meio facilitador na comunicação e expressão corporal no aluno surdo: um relato de experiência.** Monografia de graduação em Educação Física. Faculdade Calafiori. São Sebastião do Paraíso - MG, 2010.

DECASTRO, Eliane Mauerberg; MORAES, Renato. A influência da dança na percepção de estruturas rítmicas monotônicas em adolescentes surdos. **Motricidade**, v. 9, n. 1, p. 68-85, 2013.

FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRA, Paulo Roberto Pereira. **A música como fator de inclusão para pessoa com deficiência auditiva.** Monografia - Curso de Esp. em Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar - UNB. Brasília, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Gabriel Gonçalves; ROCHA, Zenaide de Fatima Dante Correia; GUERRINI, Daniel. Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR - Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Revista Polyphonia**, v. 28, n. 2, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa.** São Paulo: Atlas, 2021.

GUIADERODAS. **Surdos na música: 5 personalidades que fizeram história.** 2022. Disponível em: <https://guiaderodas.com/surdos-na-musica-5-personalidades-que-fizeram-historia%EF%BF%BC/> Acesso em nov. de 2023.

JAQUES-DALCROZE, Emile. **A Eurritmia de Jaques-Dalcroze**. Tradução de Eliton Pereira e Gilka Campos. Goiânia: Amazon, 2022.

JAQUES- DALCROZE. Émile. **O ritmo, a música e a educação**. Organização Lilia Justi, Rodrigo Batalha. Tradução de Rodrigo Batalha et. al. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ed. São Paulo: cortez, 2013.

LOURO, Viviane. **Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos**. Disponível em web site da autora: https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2016/06/louro-viviane-educac3a7c3a3o-musical-e-deficic3aancia_quebrando-os-preconceitos.pdf. Data: 5/11/2023.

MANTOAN, Maria T. E; PRIETO, Rosângela G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MATHIAS, Mercia. Música e Surdez (1986-2016): trinta anos de produção do conhecimento no Brasil. Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. In: XIII Encontro Regional Nordeste da ABEM, 8º., Teresina. **Anais artigo** [...] Teresina 25 a 27 de outubro de 2016. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v2/papers/2098/public/2098-6938-1-PB.pdf Acesso: 28/11/2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 8, p. 261-266, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>

PERLIN, G.T.T. **Identidades surdas**. Skliar C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças 2**. Ed; mediação. Rio Grande do Sul - RS, 1998. p. 51-71.

PINHEIRO, Marjones. **Batuqueiros surdos chamam atenção ao tocar em maracatu, no Recife**. 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/peernambuco/carnaval/2013/noticia/2013/02/batuqueiros-surdos-chamam-atencao-ao-tocar-em-maracatu-no-recife.html> Acesso em: 15 nov. 2023.

SANTOS, Ana Carolina; MARTINS, Ana Roseli Paes. Educação musical, muito além do som A. In: 7º NAS NUUVENS, 7º., 2021, Minas Gerais. **Anais artigo** [...]. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. v. 7, p. 1-10, ISSN: 2675-8105. Disponível em: <https://musica.ufmg.br/nasnuvens/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SCHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da ABEM**, v.24, n.36, p.23-35 | jan.jun. 2016.

SOBRAL, Renata Andrade; GODIM, Suelen Tavares. Do processo de inclusão ao direito à comunicação: A experiência do Coral de LIBRAS “Incluir”. **Revista Conexão UEPG**, v. 15, n. 3, p. 257-261, 2019.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais?** Tomaz Tadeu da Silva(org).Sturt Hall, Kathryn Woodward. 15.ed; Petropilis, RJ: Vozes. 2020.



UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: UNESCO Digital Library. Acesso dia 29/07/2023.

50

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien - 1990) Disponível em: unicef.org Acesso dia 29/07/2023.



COMPLEXIDADE DA BANDA DE MÚSICA NO PROCESSO EDUCATIVO NA ESCOLA

51

Rogério Francisco Leite¹

rogeriofrancisco_1@hotmail.com

Resumo

O presente texto aborda parte da pesquisa em andamento: Complexidade da banda de música no processo educativo na escola. Apresenta inicialmente uma exposição de conceitos que expressam os fundamentos da música, formação musical e estética, realçando o valor e os processos multidimensional da música. Propôs-se uma reflexão sobre as leis e diretrizes que garante o ensino de música na escola regular, bem como, procura-se refletir sobre o lugar da banda de música na educação formal. Finalizando a partir dos apontamentos de três eixos estruturantes para o processo educativo: escola, aluno e professor na concepção da banda de música escolar bem como a dinâmica que se inter-relacionam para formulação do ensino educativo. Como fundamentação teórica e teorias afins, apresento a teoria da complexidade, fundamentada pelas obras de Edgar Morin (2015), no campo educacional Barbosa (2004 e 2006), Penna (2008), Fonterrada (2008) e Swanwick (2003). Espera-se que este recorte apontecaminhos que realce os conhecimentos pertinentes existentes no ambiente da banda de música e comunidade escolar, interligando a partir dos princípios da complexidade o papel do professor e aluno no processo educativo.

Palavras-chave: educação musical, banda de música escolar, pensamento complexo, ensino educativo, aprendizagem musical.

Abstract

This text addresses part of the ongoing research: Complexity of the music band in the educational process at school. It initially presents an exposition of concepts that express the foundations of music, musical training and aesthetics, highlighting the value and multidimensional processes of music. A reflection was proposed on the laws and guidelines that guarantee the teaching of music in regular schools, as well as an attempt to reflect on the place of the music band in formal education. Concluding from the notes of three structuring axes for the educational process: school, student and teacher in the conception of the school music band as well as the dynamics that interrelate to formulate educational teaching. As a theoretical foundation and related theories, I present complexity theory, based on the works of Edgar Morin (2015), in the educational field Barbosa (2004 and 2006), Penna (2008), Fonterrada (2008) and Swanwick (2003). It is hoped that this section will point out ways that highlight the relevant knowledge that exists in the environment of the music band and school community, interconnecting the role of the teacher and student in the educational process based on the principles of complexity.

Keywords: music education, music band, complexity thinking, educational teaching, musical learning.

¹ Instituto Federal de Goiás - IFG



Introdução

Repensar os modelos de educação vigentes, para o processo de ensino em escolas públicas do Brasil vem se tornado um dos principais desafios na contemporaneidade. Apresentar aos estudantes e comunidade escolar novas formas de ensino, novos espaços de aprendizagem, bem como realçar questões que transitam nos âmbitos culturais de nossa sociedade, permite repensar as transformações que permeiam a sociedade atual.

No âmbito da educação musical e especificamente no ensino em instrumentos musical de sopro e percussão, modalidades representadas pelas bandas de música, grupos instrumentais, fanfarras, orquestras dentre outros, tendo suas atividades presentes nas escolas públicas de diversas cidades de nosso país, a questão se torna ainda mais desafiadora. Muitos são os problemas que perpassam os processos em ensino e aprendizagem da música em contextos das escolas públicas. São questões estruturais como: estruturas físicas para aulas e ensaios, instrumentos musicais danificados e de baixa qualidade, questões pedagógicas ligadas à falta de profissionais qualificados, material didático, métodos de ensino que contemplem a realidade atual e, sobretudo, falta de incentivo para a formação continuada de novos músicos, e valorização do seu percurso formativo e profissional; bem como, questões de concepções sociais, culturais e filosóficas que se fazem presentes no contexto escolar realçam mudanças e transformações no campo educacional.

Neste sentido, como cotejar, de maneira viva e atualizada, as múltiplas vias que se abrem a partir dos avanços tecnológicos, diversidades, multiculturalidades e processos de compreensão intertransdisciplinar no âmbito escolar para o ensino de música em escola pública? Como pensar a educação musical por meio da banda de música em contexto escolar, inspirada por propostas que considerem o momento ao qual pertencemos? Quais os métodos e propostas pedagógicas relatadas em publicações nacionais, sobre a formação de bandas escolares diante dos desafios estruturais, pedagógicos e culturais para uma prática formadora e de qualidade com e para ensino educativo em música?

Tais questionamento nos propõem a refletir sobre qual seria a educação musical ofertada nas escolas pública, através de modalidades como bandas que apresentem caminhos para um processo de ensino educativo elencando de forma complexa o papel ampliando possibilidades para a ampliação da cultura de bandas nas unidades escolares.

Formação Musical e Educação Estética

A música como uma manifestação artística profunda e complexa, desempenha um papel fundamental na sociedade, influenciando nossas emoções, pensamentos e experiências culturais e formadoras. Autores como Elliott e Silveira (2015), Scruton (2014), Swanwick (2003) e Fonterrada (2008), que fundamentam seus estudos no campo da educação estética, educação musical, e filosofia da educação musical, ressaltam a profundidade emocional da música, a sua importância na formação humana, incluindo a diversidade cultural e a necessidade de uma educação musical integral na contemporaneidade.



No artigo intitulado “Conceito de música, educação e personalidade em Elliott e Silverman, Music Matters (2015)” Cardoso (2018) explica que no livro original os autores propõem uma análise multidimensional dos conceitos musicais em relação à filosofia da educação musical. A ideia apresentada aborda como tema principal a discussão sobre a natureza da música, dando foco nas diversas facetas que o termo música pode adquirir e suas dimensões que capturam as principais ideias quando se pensam em música.

Assim, os autores nomeiam MÚSICA (em caixa alta) como toda as músicas possíveis ao redor do mundo, independente de características e contextos específicos. Esse conceito engloba tudo o que já foi chamado de música e o que pode vir a ser considerado música no futuro. O segundo termo é Música (apenas primeira letra maiúscula), que se refere a uma prática musical específica. Assim, o jazz é uma Música; o rock é uma Música, etc. Esse conceito está bastante ligado ao de estilo musical, que muitas vezes aparece no livro substituído pelo termo prática musical. O terceiro termo é a escrita convencional música (apenas em caixa baixa) para designar o que usualmente se entende por produtos musicais, ou seja, obras ou peças musicais de diversos estilos assim como improvisações, gravações e apresentações. (Cardoso, 2018, p. 4).

Compreender que a dimensão conceitual da música e, de sua prática no mundo, de forma complexa e multidimensional, amplia o entendimento para uma reflexão sobre o contexto musical, sua importância e valor na sociedade atual, abrindo caminhos para formular propostas pedagógicas com abordagem contemporânea para o ensino educativo musical.

Entendendo que a música está presente em todas as sociedades e culturas, fazendo parte do cotidiano das pessoas de diversas formas, Scruton (2014) expõem o entendimento sobre música não apenas como entretenimento, mas como uma expressão profunda da nossa humanidade. Enfatiza o autor sobre a importância da beleza musical e como ela pode conectar as pessoas com algo transcendental.

Um dos fatos mais importantes sobre a música é que ela é para ser entendida, e entendê-la não se trata simplesmente de explorar as vias neurais ou as relações acústicas, mas é uma questão de prestar a atenção e de capturar a sua ordem intrínseca e o sentido dos eventos no espaço musical. (Scruton, 2014, p. 165)

Argumenta o autor que compreender de forma mais profunda a experiência musical, permite que experimentemos emoções e estados mentais que não podem ser expressos facilmente por palavras, proporcionando um meio de acessar sentimentos profundos e até mesmo espirituais. Neste sentido, a experiência musical acontece na sociedade e está presente no cotidiano das pessoas envolto em várias camadas, como pano de fundo para realização de atividades de entretenimento, incluindo questões econômicas, sociais, políticas, religiosas, dentre outras, Swanwick (2003, p. 50.) propõem que:

Em educação musical a principal meta é, certamente, trazer a conversação musical do fundo de nossa consciência para o primeiro plano. A pergunta “qual é a função da música?” fica então subordinada à pergunta “como ela funciona?”. Isso dá, imediatamente, uma margem crítica para transações educacionais e nos faz atentar para o discurso real da música, vendo-o não como um conjunto de sinais apontando para origens sociais ou como um sintoma da psicologia dos músicos, mas como uma forma simbólica com camadas de significados.



Swanwick (2003) argumenta sobre estas experiências musicais enquanto processos musicais acontecendo em contexto sociais por meio de diversas atividades, abrindo espaços para questões educacionais, pedagógicas e metodológicas. Para este autor o significado da música e seu ensino e como ela acontece na humanidade, abrange uma perspectiva multicultural e multidimensional.

Creio que a música persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais não por causa de seus serviços ou de outras atividades, mas porque é uma forma simbólica. A música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras. (Swanwick, 2003, p. 18)

O autor pontua uma educação musical abrangente, onde o ensino de música deve envolver os alunos em atividades práticas, criativas e reflexivas, permitindo-lhes explorar a música de maneira significativa, pessoal e coletiva.

Fonterrada (2007) defende que a música tem um valor intrínseco na sociedade atual, indo além do divertimento. Acredita que, por meio da educação musical os indivíduos participantes podem enriquecer sua compreensão de mundo, promover o respeito mútuo entre culturas e construir conexões significativas entre as pessoas, desde que seja abordada de maneira sensível, inclusiva e contextualizada.

Essas reflexões nos têm levado a considerar a necessidade de ampliação dos papéis e funções usualmente a ela atribuídos, e de buscar outros modos de atuação em relação ao ensino da música, diferentes dos habituais, legitimados por inúmeras experiências no decorrer da história. (Fonterrada, 2007, p. 29)

A autora menciona que os educadores musicais pioneiros dos métodos ativos: Dalcroze, Willems, Kodály, Orff e Suzuki, conhecidos como educadores da primeira geração, deram respostas eficazes aos problemas com os quais se defrontavam em sua época.

Suas propostas de ensino de música vinham ao encontro de necessidades claramente detectadas por eles, a saber, os problemas decorrentes da urbanização e do aumento da classe operária e o reconhecimento de que a música poderia exercer relevante papel na formação das crianças da escola pública. (Fonterrada, 2007 p. 30)

Assim, pensar nas reflexões apresentadas pelos autores convergem para uma visão abrangente da música como uma força poderosa que transcende fronteiras culturais e oferece uma maneira mais profunda de compreender a experiência humana. Elas destacam a importância de uma educação musical sensível, inclusiva e contextualizada, capaz de se adaptar aos desafios e possibilidades do mundo atual.

Educação Musical Escolar no Brasil

A Educação Musical é um processo de ensino-aprendizagem, que possibilita o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades em todas as áreas da música (Swanwick, 2003). Inclui

o estudo da teoria musical, o domínio da linguagem musical, o uso técnico dos instrumentos, bem como a experiência prática de interpretar e criação musical.

Nas escolas brasileiras, a educação musical veio desempenhado um importante papel na formação de uma geração de indivíduos que participam em diversas modalidades educativas em música, como canto coral, bandas escolares, fanfarras, orquestras e grupos instrumentais, podendo contribuir para desenvolvimento intelectual, cultural e social dos alunos, permitindo-lhes progredir a nível social e acadêmico através da apreciação e produção musical.

As várias legislações relacionadas à educação musical no Brasil incluem diversas regulamentações que visam promover o ensino de música nas escolas do país. Com a disposição da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (Brasil, 2008) ocorreu a obrigatoriedade da educação musical nas escolas, mas foi modificada pela Lei nº 13, 278/16 (Brasil, 2016) que institui a obrigatoriedade da música, dança, teatro e artes visuais na educação básica – todas no contexto da disciplina arte; de modo que permanece a exigência da formação específica de professores que atuarão na escola, mas abre uma série de discussões sobre os caminhos para construção de políticas públicas que garantam a presença da música e seu ensino no currículo escolar.

Historicamente a prática do canto orfeônico, projeto idealizado por Villa-Lobos foi adotado oficialmente no ensino público brasileiro em todo o território nacional, durante as décadas de 1930 até 1950, o qual foi posteriormente substituído pela disciplina educação musical por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 1961 (Brasil, 1961).

Em 1971, sendo sancionada a lei de diretrizes e base nº 5.692 (Brasil, 1971) a Educação Musical foi retirada dos currículos escolares das escolas brasileiras, sendo introduzida a atividade de Educação Artística. Somente em 1996, com a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) foi destacada no artigo 26º as artes como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. Como suporte a esta lei, o Ministério da Educação e do Desporto lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – (Brasil, 1997), na tentativa de servir como uma referência para a atuação do professor em sala de aula, e criar uma abordagem comum para a educação em todos os estados brasileiros. Atualmente a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) estabelece os conteúdos e competências que devem ser desenvolvidos ao longo da educação básica para todas as disciplinas, incluindo a arte e nesta, a música. Ela define as habilidades que os alunos devem adquirir em música em cada etapa da educação.

Considerando os limites e as possibilidades que os sistemas legislativos abrem para a presença da música na escola, os autores Penna (2008) Fonterrada (2007, 2008) e Barbosa (2004 e 2006) que estudam esta temática concordam que houve nas últimas décadas uma ampliação da presença da música nos contextos escolares. Assim, há quase duas décadas participo deste universo musical, desenvolvendo profissionalmente atividades em educação musical, atuando como professor de música, maestro e educador musical de diversos grupos musicais no sistema de educação pública da rede Estadual e Municipal de Aparecida de Goiânia.



Como educador musical, aponto em minha prática a necessidade de refletir sobre os processos educativos que acontecem por meio da educação musical no contexto da escola regular através de práticas em modalidades instrumentais, banda de música, fanfarras e bandas escolares. Ponto sobre a necessidade de propostas pedagógicas e materiais de ensino, que contemplem a prática profissional de novos educadores musicais, professores de música sobre como implementar uma banda escolar no ensino regular.

Neste sentido, Nascimento (2012) propõe que a educação musical na contemporaneidade apresente uma proposta de educação para diversidade. A autora fundamenta sua posição nos conceitos formulado por Morin (2004, p. 20) “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.”

Essa proposição colabora para a formação do homem com o intuito de prepará-lo para os desafios da vida, ou seja, aprender a viver na contemporaneidade, o que requer que o homem pós-moderno tenha uma “cabeça bem-feita”, a qual se traduz em uma cabeça adequada a organizar os conhecimentos adquiridos, evitando com isso o acúmulo de conhecimento estéril.

Para Morin (2004, p. 47) “o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno”, mas o “de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”.

Neste sentido o que propõem Nascimento (2012) no campo da educação musical, refletindo sobre a prática do ensino de música em contexto escolar na contemporaneidade, é a quebra de paradigma em relação ao ensino e aprendizagem, de modo que podemos propor a construção de uma proposta de ensino em banda escolar na qual contemplem o momento atual, para um ensino educativo multidimensional por meio de uma reforma do pensamento, fundamentada pela teoria do pensamento complexo de Edgar Morin (2004) e seus princípios.

Lugar da Banda de Música na Educação Formal

Conforme Dantas (2015) historicamente banda de música é um conjunto de instrumentos de sopro acompanhados de percussão, tocando música apropriada para movimentação de pessoas, associada a atividade militar ou religiosa. Presente na formação histórica cultural do Brasil, as bandas vieram se caracterizando por sua formação como: banda marcial, fanfarras, bandas filarmônicas, banda musical, charangas, dentre outras formações existentes em diversas regiões do Brasil.

Dantas (2015) ressalta que as bandas de música estão presente em todo o território brasileiro e são importantes instituições formadora de músicos, estando presentes nas instituições escolares, contribui como mecanismo de educação musical podendo cooperar para uma formação cultural, artística e educacional dos participantes.

Neste sentido, Silva (2014) afirma que as corporações musicais constituem um local propício para o ensino e para a aprendizagem musical, envolvendo muitas perspectivas educativas: ensino de instrumento individual ou coletivo, aula de teoria musical, marcialidade, disciplina, assiduidade,



responsabilidade entre outros aprendizados. Conforme este autor, as experiências vivenciadas pelos participantes de bandas escolares vão além de tocar um instrumento musical, podendo contribuir para uma prática de formação cultural, social e intelectual.

No Brasil, a tradição das bandas de música escolares é bem antiga. Alves da Silva (2010) identificou bandas centenárias, como a do Colégio Salesiano Santa Rosa, na cidade de Niterói – RJ, e de alguns colégios da cidade de São João Del Rei – MG, que são: “Colégio Duval e, depois, o Colégio Maciel, a do Ginásio Santo Antônio, formada por alunos sob a direção do professor Augusto Muller”. O autor cita as contribuições de Villa-Lobos, quando em 1934 propõe um curso de especialização voltado para a formação de músico de banda que duraria seis anos, atrelado ao ensino do canto orfeônico. As bandas seriam organizadas dessa forma: Bandas recreativas e Bandas técnicas. Segundo Alves da Silva (2010, p.31) “Villa-Lobos gostaria de criar uma tradição de se formar bandas em escolas brasileiras”.

Quando as bandas de música migraram para a sociedade civil, mantiveram suas características performáticas no formato europeu de ensino, ou seja, a forma tutorial em que os músicos aprendiam individualmente ou em grupo a tocar o instrumento, a ler a partitura e a praticar o repertório musical para se apresentarem em coretos, eventos festivos, inaugurações, igrejas etc. Alves (2014, p. 10) explica que:

[...] a banda migrou para a sociedade civil, mantendo muitas de suas características originárias, mas já adquirindo funções sociais bem distintas (...) se percebe um novo reposicionamento da banda na sociedade, onde a escola passa a ser a principal mantenedora e fomentadora desse tipo de atividade musical. O ambiente educacional não é de forma alguma estranho às bandas de música, pois em sua história ela tem funcionado como um importante centro formador de novos artistas.

Foi com essas características que as bandas vieram para a escola, vistas como atividade extracurricular. Elas precisavam ensaiar nos contraturnos das aulas, pois as escolas não tinham uma estrutura adequada para que esses ensaios acontecessem durante o período das aulas regulares; a banda era uma opção a mais de atividade para envolver os alunos e a comunidade. Na cidade de Aparecida de Goiânia existe atualmente em funcionamento treze bandas escolares na rede Estadual de Ensino, suas atividades acontecem em horário de contraturno se caracterizando como projeto inserido no ambiente escolar. Desenvolvem uma proposta de ensino fundamentada pelo projeto arte educa na atualidade.

O projeto arte educa se configura como uma proposta para bandas e fanfarras nas escolas públicas da Secretaria de Estado da Educação – Seduc Goiás, com o objetivo de promover a cultura da formação artística e estética dos estudantes, numa perspectiva de inclusão e transformação social, que busca a melhoria da qualidade da educação, a fim de tornar o estado de Goiás uma referência nacional na arte/educação. Tudo isso embasada em leis, artigos e resoluções como: artigos 205, 206 e 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988); Lei nº 9.394 (Brasil, 1996);



Lei nº 19.335 de 9 de junho de 2016, art. 2º (Brasil, 2016), entre outras. Todos os detalhes de como funciona esta ação consta na Portaria nº 2037, de 04 de abril de 2022, que estabelece diretrizes para a operacionalização do Projeto Arte Educa nas unidades educacionais da Rede Estadual de Ensino de Goiás (Goiás, 2022).

Nesse sentido, a Gerência de Arte/Educação Ciranda da Arte – Seduc de Goiás, órgão que administra as atividades das bandas e fanfarras nas escolas públicas estaduais em Goiás, construiu uma matriz curricular para nortear os professores das bandas na construção e aplicação do currículo, organizando os conteúdos de acordo com o Documento Curricular para Goiás (DCGO) – que “é fruto de uma ação cultural coletiva em torno da Implementação da BNCC no território goiano”. (Goiás, 2018, p. 41).

Fundamentada em autores nacionais que estudam a temática (Alves, 2014; Alves Da Silva, 2010; Barbosa, 1996; Dantas, 2015; Silva, 2014) e na teoria do pensamento complexo de Edgar Morin (2000a, 2000b, 2003, 2015) e seus princípios, este texto aponta para o entendimento de três eixos de conexão para o ensino de música e práticas instrumentais: Escola, Educador e Aluno, refletindo sobre uma prática que valorize a profundidade da música, reconheça a diversidade cultural, promova uma educação musical abrangente e sensível, e conecte a música à experiência mais ampla da vida dos alunos, proporcionando um ensino educativo.

Considerações finais

O pensamento complexo de Edgar Morin é uma abordagem filosófica e epistemológica que enfatiza a compreensão da complexidade inerente a todos os sistemas e fenômenos da realidade. Morin (2000, p. 38) fundamenta que:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade.

A principal ideia por trás do pensamento complexo é que o mundo real não pode ser reduzido a sistemas simples ou lineares, e, portanto, requer uma abordagem que leve em consideração a multiplicidade de fatores, interconexão e incertezas que compõem a realidade.

Neste sentido, refletir sobre a complexidade existente na banda de música escolar para um ensino educativo, destaca-se três eixos de conexão estruturantes. Pensando no onde? No quem? E como? Os conceitos de Escola, Educador e Aluno são mensuráveis.

Para Morin (2000, 2003) a relação entre a escola, o educador e o aluno são intrinsecamente complexos e multidimensionais, vai além de uma visão linear e simplista da educação e enfatiza



a necessidade de compreender as interações e influências mútuas entre elementos pertencentes a cada eixo.

Pensar na complexidade dos três eixos estruturantes para a concepção da banda de música escolar e toda a dinâmica que se inter-relacionam neste sistema, fenômeno que Morin irá chamar de processo educativo, coloca a banda escolar no centro, interligando os eixos, seus elementos e suas dimensões por meio dos sistemas complexos que se interagem entre si. 1) Escola como Sistema Aberto: A escola é considerada um sistema aberto que interage com seu ambiente, incluindo a comunidade, o contexto socioeconômico e cultural. Ela não é isolada, mas influenciada por fatores externos. 2) Educador como mediador: O educador desempenha o papel de mediador entre o conteúdo do currículo e os alunos. Ele não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um facilitador que ajuda os alunos a construir significados e conexões. 3) Aluno como Aprendiz Ativo: O aluno não é um recipiente passivo de informações, mas um agente ativo no processo de aprendizagem. Ele traz sua bagagem cultural, experiências pessoais e emoções para a sala de aula, o que influencia sua compreensão e receptividade ao ensino.

Referências

ALVES, Marcelo Eterno. **Tocar Junto: Ensino Coletivo de Banda Marcial**. Pronto Editora Gráfica, Goiânia, 2014.

ALVES DA SILVA, Lélío Eduardo. **Musicalização através da banda de música escolar: uma proposta de metodologia de ensaio fundamentada na análise do desenvolvimento musical dos seus integrantes e na observação da atuação dos “Mestres da banda”**. Tese de Doutorado em Música – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2010.

ALVES, Marcelo; SOUSA, Aurélio. Ensino coletivo: método tocar-junto ferramenta didático pedagógico para bandas marciais da cidade de Goiânia. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação (Vol. 22). **Anais...** Natal/RN, 2015.

BARBOSA, Joel Luís. Considerando a Viabilidade de Inserir Música Instrumental no Ensino de Primeiro Grau. **Revista da ABEM**, Salvador, v. 3, n. 3, p. 39-50, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

_____. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.



_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

CARDOSO, Renato. Conceito de música, educação e personalidade em Elliott e Silverman, *Music Matters* (2015). In: XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM. 2018. XI Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos São Carlos/SP - 18 a 20 de outubro de 2018. **Anais...** São Carlos, 2018.

DANTAS, Frederico Meireles. **Composição para Banda Filarmônica: atitudes inovadoras.** 2015. 27f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ELLIOTT, David; SILVERMAN, Marissa. **Music Matters: A Philosophy of Music Education** (2ª Edição). New York: Oxford University Press, 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação.** 2ªed. São Paulo: Ed. Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

_____. **Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 18, 27-33, out. 2007.

GOIÁS. **Portaria N° 2037**, de 04 de abril de 2022. Institui e estabelece diretrizes para a operacionalização do Projeto Arte Educa nas unidades educacionais da Rede Estadual de Ensino de Goiás. Goiânia, Goiás, 2022.

_____. **DC-GO, Documento Curricular para Goiás.** SEDUC GOIÁS, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/documentocurricularparago/dc-go> Acesso em nov. de 2023.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 5 ed. Tradução de Elaine Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

_____. **Educar para a era planetária.** São Paulo: Cortez, 2003.



NASCIMENTO, Fernanda Albernaz do. Educação musical sob a ótica do pensamento complexo. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 27, 2014.

61

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

SCRUTON, Roger. **A alma do mundo**. 1. ed – Rio de Janeiro: Record, 2017.

SILVA, Francinaldo Rodrigues da Silva. **A aprendizagem musical e as contribuições sociais nas bandas de música: um estudo com duas bandas escolares**. 2014. 203 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

ZEN, G. C.; DE FARIA, M. O.; BRITO DE SÁ, M. R. G. Projetos Didáticos: uma concepção de formação e apropriação do mundo. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 35, p. 144-160, 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i35.5672



ENSINO DE PIANO COLETIVO: PROPOSTA DE AÇÃO DE EXTENSÃO PARA ESTUDANTES DA EJA PROMOVIDA PELO IFMT/CAMPUS BELA VISTA

62

Yuri Ogaya de Assunção¹
yuricbamt@gmail.com

Cristiano Aparecido Costa²
cristiano.costa@ifg.edu.br

Resumo:

O presente trabalho em andamento tem como objetivo geral sistematizar uma proposta pedagógica voltada para a implementação de ensino de piano coletivo para estudantes da EJA. Para o desenvolvimento da pesquisa propõe-se os questionamentos: Por que o ensino de piano no Brasil ainda é para poucos? Como o IFMT, *Campus Cuiabá Bela Vista*, pode, por meio de projeto de extensão, sistematizar uma proposta pedagógica voltada ao ensino de piano para os alunos da EJA? A partir da revisão crítica das referências bibliográficas, tais como livros, periódicos, anais e artigos sobre o tema em questão e de projetos extensionistas, os quais levam às comunidades carentes cursos de formação inicial para jovens e adultos, busca-se compreender os desafios dos profissionais diante desse público, em específico no processo de ensino-aprendizagem, no campo musical. A pesquisa será orientada pelos princípios da pesquisa qualitativa, tendo como foco os seguintes instrumentos: levantamento bibliográfico, documental e levantamento de publicações de artigos científicos, dissertações e teses versando sobre o objeto de pesquisa. Como produto educacional será elaborado E-Book (que se refere a uma sequência didática de 08 encontros) como uma proposta pedagógica em ensino de piano coletivo voltado para os alunos da EJA.

Palavras-chave: Aprendizado coletivo de piano; Projeto de extensão IFMT; Iniciação musical de jovens e adultos.

Introdução

A introdução do ensino coletivo de piano surge como uma estratégia pedagógica inovadora. O piano, enquanto instrumento musical, não só proporciona ao estudante capacidade de expressão

¹ Graduação em Direito pelo Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG) (2001) e graduação em Educação Artística - Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Mato Grosso (2006). Pós graduação em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Afirmativo; Regente dos corais - Secretaria da Fazenda do Estado de Mato Grosso (SEFAZ); Ministério Público do Estado de Mato Grosso; Secretaria do Meio Ambiente (SEMA) Auxiliar em Atividades Culturais - Secretaria Municipal de Cultura de Cuiabá; Regente do Coral Municipal de Cuiabá; Regente do coral da Igreja Presbiteriana de Cuiabá; Docente - Colégio Albert Einstein (Master); Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso - Campus Bela Vista (IFMT-BLV).

² Pós-Doutorado e Doutorado em Educação - Faculdade de Educação (UFG). Mestre em Música - Educação Musical (UFG). Especialista em Música Brasileira (UFG) e Docência Universitária (Fago). Possui graduação em Educação Artística/habilitação em Música (UFG). Integrante (pesquisador) do Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte (NEVIDA). Docente de Nível Médio e Nível Superior na área de Educação Musical no Instituto federal de Goiás. Docente e orientador no programa de pós graduação stricto sensu em Artes (Prof-Artes) do IFG. Pesquisa na área de Ensino-aprendizagem em Música, Educação Musical, Educação Estética e Indústria Cultural.

e criação, como também desempenha papel crucial na sua formação integral. Vale ressaltar que, na cultura brasileira, persiste um equívoco em associar o piano exclusivamente à elite (Amato, 2007).

A formação através do ensino coletivo de piano não só promove a expressão e a criatividade individuais, mas também integra o processo de alfabetização, promovendo uma educação holística e significativa. A Educação de Jovens e adultos (EJA) visa não apenas transmitir conhecimento, mas promover a emancipação e valorização dos indivíduos, redefinindo o papel do Ensino Coletivo de Piano como meio eficaz para atingir esses objetivos.

São muitos os desafios enfrentados pela área da educação musical no contexto do ensino de piano coletivo. Para o público da Educação de Jovens e Adultos ações na perspectiva citada são praticamente inexistentes. Em toda a cidade de Cuiabá-MT não existe nenhuma escola que ofereça esta modalidade de ensino. Diante do exposto, destaca-se as seguintes perguntas: De que forma o IFMT - Campus Cuiabá Bela Vista, poderá, por meio de um projeto de extensão sistematizar uma proposta pedagógica voltada ao ensino de piano para os alunos da EJA? Quais propostas de piano coletivo traduzem a realidade para um ensino de música ao público da EJA? Nesse sentido, a partir dos questionamentos levantados, a presente proposta de pesquisa, se justifica, pois visa fazer frente a essa realidade e lacuna com oferta de uma ação de extensão de piano coletivo, para público tão carente de ações, no intuito de contribuir no processo de ensino e aprendizagem do referido público-alvo.

Esta pesquisa tem por objetivo sistematizar uma proposta pedagógica voltada ao ensino de piano coletivo para os alunos da EJA do IFMT, *Campus Cuiabá Bela Vista*, oportunizando aos estudantes a possibilidade da prática musical voltada para ampliação da experiência estética. Buscar-se-á compreender os desafios dos profissionais, e do público, em específico, no processo de ensino e aprendizagem, dentro do campo musical. Para isso, pauta-se na ideia de que,

O papel da educação musical na vida escolar dos indivíduos seria o de democratizar o acesso à linguagem musical, a partir de um engajamento dos educadores musicais com uma sólida fundamentação teórica que conduza sua prática nesse ambiente, buscando ações que possibilitem o desenvolvimento perceptivo para as diferentes manifestações musicais que nos cercam (Santos; Santos, 2020, p.115).

A pesquisa é orientada pelos princípios da pesquisa qualitativa, tendo como foco os seguintes autores: Swanwick (2003), Cerqueira (2009), Cruvinel (2004), Fonterrada (2005), Fucci Amato (2004). A escolha por uma abordagem qualitativa permite uma compreensão aprofundada e contextualizada do fenômeno em questão, neste caso, o ensino de piano coletivo voltado para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Pesquisa qualitativa possibilita a exploração de nuances e dinâmicas específicas que permeiam o contexto educacional, fornecendo uma visão para a construção de uma proposta pedagógica eficaz. A utilização de referenciais teórico-metodológicos contribui para a fundamentação e orientação da pesquisa, garantindo uma análise crítica e embasada das práticas pedagógicas propostas para o



desenvolvimento do E-Book, que se configurará como uma sequência didática composta por oito encontros.

Educação de jovens e adultos EJA: princípios, características, fundamentos

A Educação de Jovens e Adultos tem se configurado em meio a muitos desafios. Pensar estratégias de ensino-aprendizagem para essa modalidade se faz cada vez mais necessário. Nesse sentido, o trabalho com as artes, em específico a música como aqui está sendo proposto, se converte em um potencial de formação com a construção de novos conhecimentos.

A EJA é uma modalidade de ensino projetada para fornecer oportunidades de aprendizado para aqueles que não concluíram a educação formal em idade regular. Essa forma de educação reconhece que não há limite de idade na busca pelo conhecimento e que todos, independentemente da fase da vida, têm direito a uma educação de qualidade. Existem várias razões pelas quais as pessoas não concluem o ensino regular na idade regular, dentre elas destacam-se: preocupações financeiras, obrigações familiares, primeiros empregos e outras circunstâncias pessoais podem impedir a conclusão da escola.

Os sujeitos da EJA são em sua maioria ‘(...) trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. (...) A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares’ (Arroyo, 2005, P. 221).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.304, de 1996, no artigo 37, evidencia preocupação em garantir a continuidade e acesso aos estudos por aqueles que não tiveram oportunidade em idade própria (Brasil, 1996). O parecer CEB/2000 regulamentou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (Brasil, 2000), e preconiza que a EJA não possui mais a função de suprir somente a escolaridade perdida, mas sim, a função reparadora, qualificadora e equalizadora, garantida na legislação.

Discute-se aqui sobre reparação de desigualdades sociais. Sobre essa questão, Louro (2010) parte do princípio de que a sociedade é para todos, a inclusão é a resposta a diferentes ações e manifestações, em favor da igualdade de tratamento, desde que respeitadas as diferenças. No entanto, a ideia de todos habitar no mesmo espaço, gozando dos mesmos direitos e responsabilidades, ainda parece assustadora para alguns, pois a sociedade viveu séculos de exclusão, organizada em torno de valores que a reforçaram a discriminação.

Conforme as considerações de Libâneo (2001), a qualidade educacional é definida pela promoção da aquisição de conhecimentos e pelo desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais essenciais, para atender às demandas individuais e sociais dos alunos. No contexto específico da EJA, a formação dos indivíduos vai além do simples fornecimento de conhecimentos,



englobando a promoção da percepção da valorização pessoal e do direito à criatividade. A introdução ao ensino de piano coletivo emerge como uma estratégia pedagógica inovadora, visto que o piano, enquanto instrumento musical, não apenas proporciona ao estudante a capacidade de expressão e criação, mas também desempenha um papel crucial em sua formação integral.

Com a ação de extensão, pretende-se implementar ensino de piano coletivo junto ao público da EJA, contribuindo no papel essencial do desenvolvimento educacional e cultural dos alunos, bem como, proporcionar uma abordagem global e enriquecedora de aprendizagem. Para esse público, a música pode ser uma ferramenta útil para envolvê-los mais profundamente no processo de aprendizagem. Ela fornece uma forma de expressão que não se baseia apenas em habilidades linguísticas, como também, permite que os alunos se expressem de maneira única, independentemente de sua experiência com a mesma.

O papel da extensão dos IFS à sociedade brasileira

Em seu “Plano de Desenvolvimento Institucional” (2019-2023), o IFMT estabelece as “Políticas Institucionais Voltadas à Valorização da Diversidade, do Meio Ambiente, da Memória Cultural, da Produção Artística e do Patrimônio Cultural”. Entre elas, destaca-se a promoção de

Ações institucionais no que se refere [...] à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural da região onde está inserido, a implementação de atividades que reconheçam e valorizem a diversidade cultural, de gênero, ética e brasileira; a valorização e difusão das criações artísticas e dos bens culturais, além do aprofundamento do acesso à arte e à cultura. (PDI - IFMT, 2019, p.104)

É premissa do documento norteador da instituição, “o estímulo à presença da arte e da cultura no ambiente educacional, de modo a estimular o pensamento crítico e reflexivo em torno dos valores simbólicos materiais e imateriais, próprios da cultura e da arte” (PDI - IFMT, 2019, p.104). O PDI estabelece ainda que no período de vigência 2019 a 2023 “estimulará às participações docentes e discentes em atividades de ensino, pesquisa e extensão, e em eventos culturais e artísticos, internos e externos” (PDI - IFMT, 2019, p. 65). Como é possível observar:

A extensão compreende um processo educativo, cultural e científico, articulando-se ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, ampliando a relação transformadora entre a instituição de ensino e os diversos segmentos sociais, promovendo o desenvolvimento local e regional, a socialização da cultura e do conhecimento técnico-científico. Pode ser compreendida também como um espaço de articulação entre o conhecimento e a realidade socioeconômica, cultural e ambiental da região. Educação, ciência e tecnologia devem se articular, tendo como perspectiva o desenvolvimento local e regional, possibilitando, assim, a interação necessária à vida acadêmica. (PDI - IFMT, 2019, p.102)

O atual “Plano de Desenvolvimento Institucional” (PDI) do IFMT (2019-2023) define mais claramente políticas institucionais voltadas para a produção artística, entre outras. Estão mencionadas ações institucionais no intuito de resguardar a memória, o patrimônio e a produção artística cultural



regional produzida por estudantes e professores do IFMT. Logo, o referido documento oferece proteção legal para implementação de atividades que valorizem a diversidade cultural, entre elas o estudo da música. Observa-se que:

A lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008) traz em seus princípios a relevância da Pesquisa e da Extensão para produção de conhecimento e soluções técnicas e tecnológicas que beneficiem a sociedade. Por meio da Extensão, é possível promover a difusão, socialização e democratização do conhecimento produzido e existente nos Institutos Federais. Ao estabelecer uma relação dialógica entre o conhecimento acadêmico, o tecnológico e as comunidades, a Extensão promove a troca de saberes, numa inter-relação entre ambos. (Lopes, 2021, p. 17)

A implementação de políticas públicas aliada à atenção dedicada às demandas mais prementes da comunidade confere às atividades de extensão um potencial significativo para influenciar a vida para além dos muros acadêmicos, desempenhando um papel crucial na promoção da transformação social. Ao estabelecer ponte entre conhecimento acadêmico e as necessidades práticas da sociedade, tais iniciativas não apenas democratizam o acesso ao saber, mas também contribuem para o desenvolvimento sustentável, a melhoria das condições de vida e a construção de uma comunidade mais resiliente e participativa. Nesse contexto, a extensão promovida pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, emerge como um elo vital entre academia e comunidade, catalisando mudanças positivas e consolidando um compromisso social essencial para o avanço coletivo.

Contribuição da extensão do IFMT Campus Cuiabá/Bela Vista na proposta pedagógica de ensino de piano para os estudantes da EJA

A Extensão do IFMT do *campus* Cuiabá Bela Vista atua de modo a garantir a relação entre a instituição de ensino e a comunidade externa, promovendo ações que visem o desenvolvimento social, cultural e profissional da região. O compromisso da instituição em promover a integração com a sociedade é uma das suas principais características, e reflete o papel fundamental que as instituições de ensino têm na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável da região em que vivem.

O fazer pedagógico dos Institutos Federais, ao trabalhar ciência/tecnologia e teoria/prática, tem na pesquisa como princípio educativo e científico e nas ações de extensão a forma de diálogo permanente com a sociedade. Para Pacheco (2015, p. 25),

a referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o ser humano e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. (...) Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente.

A citação de Pacheco (2015), a qual destaca a importância dos Institutos Federais na formação de cidadãos como agentes políticos capazes de promover transformações políticas, econômicas e sociais, estabelece um contexto significativo para a proposta pedagógica de ensino coletivo de piano no



âmbito do IFMT-BLV. Por meio da extensão oferecida por esta instituição, a implementação do ensino coletivo de piano representa uma oportunidade única de promover não apenas o desenvolvimento musical, mas também a formação de cidadãos conscientes e engajados. Ao compartilhar com jovens e adultos a apreciação, sensibilidade e gosto pelo aprendizado do instrumento, a proposta busca integrar aspectos teóricos e práticos do ensino musical.

Desta forma, a ação de extensão do IFMT-BLV poderá contribuir por meio do ensino coletivo de piano não somente para a construção de uma comunidade musical, mas também possibilitar aos aprendizes a ultrapassar obstáculos, pensar criticamente e agir em favor de mudanças significativas, reforçando assim a missão dos Institutos Federais na construção de um mundo possível e mais justo.

Fundamentação teórica

A abordagem metodológica do ensino coletivo musical compreende a condução de aulas simultâneas para diversos alunos, seja de maneira homogênea ou heterogênea. Nesse contexto, a instrução pode ser implementada de forma multidisciplinar, abrangendo além da prática instrumental, diversos conhecimentos musicais, como leitura musical, percepção musical e história da música, conforme proposto por Cruvinel (2003). A eficácia desse método demanda a utilização de material didático-pedagógico que possa oferecer suporte e direcionamento às aulas de maneira coesa e uniforme. Essa abordagem, ao possibilitar a instrução simultânea de vários estudantes, proporciona uma dinâmica educacional mais abrangente e integrada, destacando a importância de recursos pedagógicos consistentes para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Para Almeida (2004), a precedência do “fazer musical” em relação ao “saber musical” constitui um princípio fundamental no contexto do aprendizado musical. O ensino coletivo de instrumentos emerge como uma abordagem que possibilita uma integração gradual, harmônica e proveitosa entre o fazer musical e a aquisição do saber musical. É imperativo que essa abordagem seja conduzida de maneira acessível e envolvente, contribuindo para um processo educacional de qualidade. Com isso, serão abordados alguns teóricos e suas experiências. Segundo Almeida (2004, p. 27), a prática coletiva “permite que o saber musical, passo a passo, acompanhe o fazer musical numa combinação prática, harmoniosa e proveitosa, e deve ser ministrado de maneira simples e agradável.”

Fonterrada (2005), em sua obra “Tramas e Fios”, oferece uma sutil análise das nuances subjacentes às atitudes adotadas em relação ao ensino de música, tanto em escolas especializadas quanto em instituições de educação geral. A autora propõe uma investigação profunda para elucidar o valor intrínseco atribuído à educação musical e o papel que desempenha na sociedade contemporânea. Essa abordagem busca lançar luz sobre os motivos que contribuem para a dificuldade de afirmação da área no contexto educacional brasileiro, especialmente no âmbito da educação pública.

Ao examinar as tramas e fios que compõem o cenário educacional musical, Fonterrada (2005) promove compreensão mais ampla das dinâmicas que permeiam o ensino de música no Brasil. Sua análise crítica proporciona um ponto de partida essencial para investigações mais aprofundadas sobre

como superar os desafios específicos enfrentados pela educação musical, oferecendo uma valorização mais efetiva desta área no contexto educacional brasileiro contemporâneo.

O ensino de música por meio do piano traz muitos benefícios para o ser humano, seja cognitivo, habilidades motoras, sociabilização. Gurgel (2010, p. 01) expõe que “a iniciação ao piano é a base de todo o processo de aprendizagem musical”. A iniciação ao piano desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral do processo de aprendizagem musical. Este instrumento serve como alicerce estrutural, proporcionando aos aprendizes uma base sólida que transcende a mera execução técnica. Ao mergulharem na prática do piano, os estudantes não apenas cultivam habilidades motoras e técnicas essenciais, mas também aprimoram a compreensão teórica e a apreciação estética da música. Dessa forma, a iniciação ao piano revela-se como o ponto de partida indispensável para o desenvolvimento holístico e progressivo dos músicos em formação.

A proposta de introduzir o ensino de piano coletivo para os alunos da EJA, se revela como uma abordagem pedagógica mais apropriada, em contraste com o tradicional ensino individual para iniciantes. A observação de que as aulas individuais frequentemente se tornam monótonas, repetitivas, cansativas e desmotivantes destaca a necessidade de uma mudança no paradigma educacional. A abordagem coletiva não apenas oferece uma dinâmica mais envolvente, mas também se apresenta como uma solução mais acessível economicamente. Além disso, a citação de Cerqueira (2012) ressalta que o modelo individual parte do pressuposto equivocado de que todos os alunos aspiram a seguir uma carreira musical, o que pode levar tanto alunos quanto professores à desmotivação. Portanto, a proposta do ensino de piano coletivo emerge como uma estratégia inovadora e eficaz para atender às necessidades educacionais específicas dessa comunidade.

A implementação bem-sucedida do ensino de piano coletivo não apenas supera os desafios associados à monotonia e desmotivação, mas também promove um ambiente de aprendizagem colaborativo que enriquece a experiência musical dos alunos. Ao criar oportunidades para a interação entre os estudantes, o ensino coletivo não só desenvolve habilidades individuais, mas também fomenta um senso de comunidade e apoio mútuo. Além disso, a abordagem coletiva oferece uma plataforma mais inclusiva, atendendo a diversos níveis de habilidade e interesses musicais, sem pressupor uma trajetória profissional específica. Assim, ao adotar o ensino de piano coletivo, não apenas se atende às limitações percebidas do modelo individual, mas também se propicia um ambiente educacional mais estimulante para os aprendizes de música.

O ensino coletivo torna-se cada vez mais uma importante ferramenta no processo de democratização do ensino musical. A musicalização e a iniciação instrumental através do ensino coletivo podem dar acesso a um maior número de pessoas à Educação Musical. A partir de uma condução democrática, cria-se um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem, buscando a participação efetiva dos alunos e a troca de experiências, contribuindo para a motivação e o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico. (Cruvinel; Leão, 2003, p.14).



A citação de Cruvinel e Leão (2003) reforça a importância do ensino coletivo como uma ferramenta crucial no processo de democratização do ensino musical. A musicalização e a iniciação instrumental, quando conduzidas de maneira coletiva, desempenham um papel fundamental em proporcionar acesso a um maior contingente de indivíduos à Educação Musical. A abordagem democrática, preconizada pelo ensino coletivo, estabelece um ambiente propício ao ensino-aprendizagem, fomentando a participação efetiva dos alunos e a troca de experiências. Essa dinâmica contribui não apenas para a motivação dos estudantes, mas também para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, aspectos essenciais para uma formação musical integral. Nesse contexto, o ensino de piano coletivo não apenas supera limitações percebidas nas práticas individuais, mas também se alinha a princípios pedagógicos que promovem a inclusão e o desenvolvimento pleno dos aprendizes.

Keith Swanwick (2003), organizou o modelo C(L)A(S)P, no idioma original (inglês), indica graficamente que o ensino de música deve abarcar três parâmetros centrais - Composição (C), Apreciação (A) e Performance (P), e dois parâmetros periféricos - Estudos Acadêmicos (L) e Conquista de Habilidades (S). A utilização deste modelo nas aulas de piano coletivo, permitirá a integração holística entre o instrumento e o estudante. Para Swanwick (2003), esse modelo é da natureza da própria música, essencial para o enriquecimento da estrutura do fazer musical.

A perspectiva de Swanwick (2003) sobre a necessidade de uma reflexão profunda acerca do significado da música ressoa como uma contribuição fundamental para o campo da educação musical. Sua advertência sobre a simplificação da música como algo simples e único destaca a complexidade inerente a essa forma artística, enfatizando que subestimar sua força potencial e variedade infinita é um risco. Swanwick (2003) propõe uma compreensão tridimensional da música, caracterizada pela interconexão de três condições fundamentais: a seleção de sons, a relação entre esses sons e a intenção de transformar esses sons em música.

Destaca-se que cada uma dessas condições, quando considerada isoladamente, é insuficiente para definir plenamente a essência da música. É a interação dinâmica entre esses elementos que confere ao material sonoro sua carga de significado, desencadeando uma resposta estética que, por sua vez, nutre a imaginação do ouvinte. Para Swanwick (2003), essa abordagem tridimensional não apenas enriquece a compreensão da música, mas também oferece um ponto de partida fundamental para a formulação de práticas pedagógicas que buscam cultivar uma apreciação mais profunda e significativa da experiência musical.

Swanwick (2003) ainda sugere que a música transcende a mera produção de sons, sendo também uma expressão intencional carregada de significado. Assim, ao integrar essas dimensões em estratégias pedagógicas, os educadores têm a oportunidade de ampliar a compreensão dos alunos sobre a música, como também de estimular a apreciação crítica e a imaginação, contribuindo para uma experiência musical mais enriquecedora e significativa.



Outro aspecto importante para essa proposta pedagógica, evidenciado por Dalcroze, consiste em que o estudo da leitura musical não preceder à prática e sim ocorrer em paralelo; ou a prática preceder à leitura musical, em qualquer circunstância de ensino e aprendizagem de música. Este aspecto norteia diversos trabalhos relacionados à prática coletiva que se desenvolveram mais recentemente. Suas ideias revolucionárias sobre o aprendizado musical enfatizavam a integração de movimento, ritmo e percepção auditiva como componentes fundamentais da educação musical.

Segundo Mariani (2013), a improvisação não é apenas um exercício de aplicação de conceitos adquiridos, mas um momento singular em que o aluno tem a oportunidade de expressar suas próprias ideias musicais e articular os conteúdos assimilados por meio da experiência prática. Nesse contexto, a improvisação transcende a mera execução técnica, transformando-se em um instante no qual o aluno assume os papéis de compositor e coreógrafo. Este momento de síntese representa a culminância do aprendizado, proporcionando ao aluno não apenas a aplicação criativa do conhecimento adquirido, mas também a oportunidade de explorar e desenvolver sua identidade musical de forma autêntica e personalizada.

A abordagem educacional baseada na imitação encontra eco no pensamento de educadores como Orff, Suzuki, Dalcroze, Kodaly, Koellreutter e Swanwick (Reis; Botelho, 2019, p. 11). As autoras acrescentam:

Segundo novos paradigmas da pedagogia do instrumento, o ensino por imitação é adequado à fase inicial do aprendizado e deve utilizar um repertório construído a partir de padrões musicais e topográficos do teclado. Dito de outra maneira, um repertório adequado ao ensino por imitação pode ser definido como peças difíceis de ler, mas fáceis de tocar (Reis; Botelho, 2019, p.11).

A instrução por meio da técnica de imitação, tem se revelado uma abordagem apropriada e funcional para o ensino do instrumento. Entre os numerosos benefícios associados a essa abordagem, destaca-se a capacidade do estudante tocar e explorar o instrumento desde sua primeira aula, mesmo sem possuir habilidades para ler partituras ou cifras. Além disso, essa metodologia propicia a aquisição da técnica pianística básica, desenvolvimento da memória, tanto para os elementos musicais, quanto para a topografia do teclado, e promove a concentração, criatividade, compreensão e expressividade musical.

A abordagem por imitação também favorece o estabelecimento de uma intimidade mais profunda com o instrumento, aprimorando a habilidade de escuta e reduzindo a inibição durante as performances. Dessa forma, percebe-se que o ensino por imitação não apenas facilita a introdução ao universo musical, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento holístico do aluno como músico.

O produto educacional resultante desta pesquisa se manifestará na forma de um E-Book que oferecerá uma proposta pedagógica em ensino de piano coletivo, especialmente direcionada aos alunos da Educação de Jovens e Adultos. A escolha por esse formato reflete uma abordagem atual e alinhada



às tecnologias educacionais, buscando otimizar o acesso e a utilização da proposta pedagógica. A sequência didática de oito encontros no E-Book visará fornecer uma estrutura consistente e progressiva para o desenvolvimento musical dos alunos, considerando as particularidades e desafios enfrentados por esse público. Ao integrar a leitura musical, práticas pedagógicas recentes e considerações específicas da EJA, o E-Book resultante da pesquisa aspira ser uma contribuição significativa para o campo do ensino de piano coletivo, promovendo a acessibilidade e a eficácia no contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos.

Conclusão

Em conclusão, este estudo evidenciou que o piano coletivo transcende a música como uma simples composição sonora voltada ao lazer, emergindo como uma ferramenta transformadora. Ao proporcionar não apenas momentos de prazer e alegria, mas também o desenvolvimento integrado de habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, o piano coletivo assume um papel central na formação dos estudantes da EJA.

O produto educacional que está sendo concebido, representado pelo E-Book conterá uma sequência didática de oito encontros, materializa-se-rá como uma proposta pedagógica inovadora e adaptada às especificidades da EJA. Este recurso oferecerá um caminho promissor para o ensino de piano coletivo, reconhecendo a importância de abordagens pedagógicas sensíveis ao contexto e às características particulares desse público. Salienta-se que a oferta de ação de extensão para o ensino de piano coletivo não se trata de um método inflexível e universal, mas sim de uma proposta flexível que busca enriquecer de maneira abrangente o aprendizado musical dos alunos da EJA. Dessa forma, a abordagem proposta não apenas contribuirá para a ampliação do acesso à educação musical, mas também ressoará como uma estratégia eficaz e integrativa para a promoção do desenvolvimento humano na vida adulta.

Referências

ALMEIDA, José Coelho de. O ensino coletivo de instrumentos musicais: aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e socioculturais - um relato. In: **Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais**, 1., 2004, Goiânia. Anais eletrônicos... Goiânia: UFRGS, 2004. Disponível em: <http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material_didatico/musica_aplicada/turma_def/un04/links/Anais_I_ENECIM.pdf> Acesso em: 3 ago. 2014.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. **Memória musical de São Carlos: Retratos de um Conservatório**. Tese (Doutorado em Educação [Fundamentos da Educação]) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. O Piano no Brasil: uma perspectiva histórico-sociológica. **Anais do XVII Congresso da ANPPOM**, 2007. Disponível em: <http://anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/musicologia/musicol_RCFamat_o_1.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.



ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: Contribuições a educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.p.221-241.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: maio de 2000. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PCB11_00.pdf?query=Escola>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2023.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Considerações sobre a elaboração de um método de Piano para Ensino Individual e Coletivo. **Revista do Conservatório de Música da UFPel**. Pelotas, No.5, p. 98-125, 2012.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. **Música Hodie**, v. 9 nº 1. Goiânia: UFG, p.129- 140, 2009.

CRUVINEL, Flavia Maria. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: **I Encontro Nacional. VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical**. Salvador/BA de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 2004, Goiânia. Goiânia: ENECIM, 2004. p. 30-36.

CRUVINEL, Flávia Maria; LEÃO, Eliane. O ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: uma experiência transformadora. In: **XII Encontro Anual da ABEM**, 2003, Florianópolis. Anais do XII Encontro Anual da ABEM. Florianópolis: ABEM, 2003.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2005.

GURGEL. Kátia Suzette Braga. Iniciação ao piano e aprendizagem musical. In: **Encontro Regional da ABEM NE**, 9. 2010, Natal. Natal: Associação Brasileira de Educação Musical. Seccional Nordeste. p. 01-07, 2010.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2013, pp. 25-54. (Série Educação Musical).

REIS, Carla; BOTELHO, Liliana. Piano. **Pérolas – quem brinca já chegou**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2019.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.



O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES

73

Gabriella Gonçalves de Oliveira¹
gabrielladancer@hotmail.com

Dagmar Dnalva da Silva Bezerra²
dagmar.bezerra@ifg.edu.br

Resumo

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o ensino da dança na escola e suas possibilidades e perspectivas. O problema surgiu da necessidade de investigar: como inserir dança na prática escolar, e quais as perspectivas no âmbito educacional, com o objetivo de compreender as contribuições do jogo para o ensino da dança na escola, bem como sistematizar uma proposta artístico-pedagógica de ensino através da experiência dialógica e lúdica dos jogos e brincadeiras populares. Para o embasamento teórico, foram apropriados conceitos e estudos de autores, tais como: MARQUES (2003, 2005 e 2012), STRAZZACAPPA (2001 e 2006), BARRETO (2004), VERDERI (2009) e HUIZINGA (2007). Como abordagem metodológica norteadora foi utilizada a pesquisa descritiva qualitativa, sob viés da pesquisa participante e da observação participante. A pesquisa está sendo desenvolvida no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Dr. Antônio Raimundo Gomes da Frota com os alunos do ensino fundamental II, com o intuito de construir caminhos que possam transformar o ensino da dança na escola, introduzindo o conhecimento dessa linguagem corporal, ampliando suas possibilidades de ensino. Reitera-se, aqui, que o processo dialógico entre dança e jogo é um fator construtivo na prática docente, oportunizando novos olhares, novos desafios em prol do processo ensino-aprendizagem por meio das artes.

Palavras-chave: Ensino; Dança; Jogos e brincadeiras populares.

TEACHING DANCE AT SCHOOL: AN ARTISTIC PEDAGOGICAL PROPOSAL THROUGH POPULAR GAMES AND PLAY

Abstract

This article proposes a reflection on the teaching of dance at school and its possibilities and perspectives. The problem arose from the need to investigate: how to insert dance into school practice, and what are the perspectives in the educational context, with the aim of understanding the game's contributions to teaching dance at school, as well as systematizing an artistic-pedagogical

¹ Mestranda do ProfArtes - Mestrado Profissional em Artes, IFG - Campus Aparecida.

² Orientadora do ProfArtes - Mestrado Profissional em Artes, IFG - Campus Aparecida.



proposal for teaching through the dialogic and playful experience of popular games and games. For the theoretical basis, concepts and studies from authors were appropriated, such as: Marques (2003, 2005 and 2012), Strazzacappa (2001 and 2006), Barreto (2004), Verderi (2009) and Huizinga (2007). Qualitative descriptive research was used as a guiding methodological approach, under the bias of participant research and participant observation. The research is being developed at the Full-Time Teaching Center (CEPI) Dr. Antônio Raimundo Gomes da Frota with students from elementary school II, with the aim of building paths that can transform the teaching of dance at school, introducing knowledge of this body language, expanding your teaching possibilities. It is reiterated here that the dialogical process between dance and game is a constructive factor in teaching practice, providing new perspectives and new challenges in favor of the teaching-learning process through the arts.

Keywords: Teaching; Dance; Popular games and games.

Discussão

A dança é uma expressão artística que reflete a sociedade e a cultura em constante evolução. Durante muito tempo, o ensino desta arte nas escolas estava associado a apresentações em datas comemorativas. No entanto, algumas mudanças têm acontecido recentemente, principalmente no papel dos professores. Atualmente, existe um debate em torno do ensino da dança nas escolas. No entanto, ainda não vemos a inclusão e o desenvolvimento efetivo dessa arte no ambiente escolar. Quando a dança está presente, muitas vezes é vista apenas como um elemento decorativo, sem ser explorada como um conhecimento valioso para a formação dos alunos.

É essencial que o ensino da dança na escola seja tratado de forma profissional. Os professores devem ser capacitados e encorajados a abordar essa arte de maneira significativa. A dança não é apenas uma atividade extracurricular, mas sim uma forma de expressão que pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Portanto, é hora de repensarmos a presença da dança nas escolas. Devemos valorizar seu potencial educacional e promover o ensino de forma mais abrangente e reflexivo. Somente assim poderemos permitir que os alunos explorem todo o seu potencial criativo e se beneficiem plenamente do poder da dança como forma de arte.

Isso implica dizer que cada pessoa, de maneira única, tem a capacidade de analisar e compreender criticamente o ambiente social ao seu redor. Ao fazer isso, elas cultivam qualidades como autonomia, solidariedade, justiça e liberdade. Mais do que apenas reconhecer a realidade, é essencial que esses indivíduos estejam aptos a transformá-la. Nesse contexto, a educação desempenha um papel crucial ao permitir que as pessoas se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Assim, a dança não deve ser vista apenas como um tema isolado, mas como um patrimônio da humanidade e um campo de estudo. Esse conhecimento, conforme destacado por Saviani (2003), não deve ser simplesmente absorvido pelos aprendizes, mas sim internalizado como parte integrante desse processo de desenvolvimento, e não apenas como um resultado final.

A dança representa uma forma de comunicação não verbal na qual os indivíduos expressam emoções, sentimentos e conceitos através de movimentos corporais. Ela se configura como uma



ferramenta de aprendizado, permitindo que as pessoas compreendam o próprio corpo, a arte e a realidade ao seu redor. No ambiente escolar, a dança oferece às crianças oportunidades para explorar a criatividade, estimular a imaginação, aprimorar a linguagem, desenvolver habilidades motoras, ganhar consciência corporal e fortalecer a autonomia.

As Danças em todas as épocas da história e/ou espaço geográfico, para todos os povos é representação de suas manifestações, de seus “estados de espírito”, permeios de emoções, de expressão e comunicação do ser e de suas características culturais. É ela que traduz por meio de gestos e movimentos a mais íntima das emoções acompanhada ou não de música e do canto ou de ritmos peculiares.(NANNI, 1998, p.7)

A dança é uma expressão humana que, assim como seus sujeitos, constitui-se fruto de sistemas sociais, históricos, culturais, em movimento. O ensino dessa arte no contexto escolar durante muito tempo esteve ligado às festas comemorativas nesse espaço de formação. Embora encontre-se, ainda, essa situação na atualidade da escola, conseguimos observar algumas mudanças ao se tratar deste ensino, como é o caso da atuação dos

professores. Ultimamente, têm-se discutido sobre o ensino da dança na escola, entretanto, ainda não se vê a inclusão e o desenvolvimento eficaz da dança no âmbito escolar e, quando ela está presente, é vista como “um elemento decorativo, sem reflexão como conhecimento para a formação dos alunos” (BRASILEIRO, 2001, p. 78).

Ainda assim, Isabel Marques enfatiza:

As aulas de dança focadas exclusivamente no aprendizado de passos e sequências [...] são bons exemplos de aulas que dificilmente propiciarão aos alunos a possibilidade de ler a dança/arte no sentido aqui trabalhado: aulas focadas somente no aspecto da reprodução do movimento não englobam relações de coerência, não trabalham relações entre quem dança, o que dança, onde dança - não dão importância às relações que se traçam entre os campos de significação da dança. As aulas de dança focadas somente no aprendizado de passos e sequências trabalham apenas um dos aspectos da dança/arte: o movimento - mesmo assim, de um ponto de vista bastante limitado (a reprodução de passos) (MARQUES, p.37, 2010)

O ensino da dança no âmbito escolar enfrenta diversos obstáculos que precisam ser superados. Strazzacappa (2001) destaca alguns desafios que a dança enfrenta na educação básica. Segundo a autora, os próprios professores menosprezam o valor do trabalho, considerando a dança apenas como uma atividade recreativa. Além disso, existe também o preconceito dos alunos, que muitas vezes se recusam a participar das aulas de dança por considerá-las voltadas apenas para o sexo feminino. Com o objetivo de incluir todos os alunos, os professores acabam utilizando o termo “expressão corporal” como uma alternativa para que meninos e meninas participem das aulas.

A construção do conhecimento em Dança envolveria muito mais do que a simples reprodução de movimentos predeterminados, em que se valorizam a exatidão e a perfeição dos gestos; ela envolveria uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento (STRAZZACAPPA, 2006, p.74).



A prática da dança proporciona uma jornada de autoconhecimento e vivências corporais, onde o corpo atua como o instrumento principal. Este manifesta-se através de sequências de movimentos que seguem padrões rítmicos e expressões culturais distintas em cada localidade ao redor do mundo. Ao imergirmos nesse universo, torna-se evidente que a dança possui sua própria linguagem, composta por passos e gestos específicos, uma gramática que utiliza terminologia para descrever a execução dos movimentos, e significados diversos. Quanto mais familiarizados estamos com essa linguagem, mais aptos ficamos para apreciar e realizar essa forma de arte.

Marques(2005) argumenta que, diante desse cenário, em vez de promover a construção de conhecimento, o ensino da dança na escola muitas vezes se limita a mera reprodução de movimentos. Observa-se que a dança, quando abordada no ambiente escolar, frequentemente se manifesta como ensaios nos quais, embora os sujeitos participem da construção da coreografia, a "criação" carece do processo de elaboração corporal. Isso resulta em uma simples reprodução de passos isolados, desprovido de estudo e reflexão sobre o movimento. É evidente que o ensino da dança na escola enfrenta desafios significativos, em parte devido à ausência de compreensão sobre seu verdadeiro papel no ambiente educacional. Torna-se crucial abordar a dança de maneira pedagógica, indo além da perspectiva meramente recreativa. Nesse sentido, é essencial realizar uma análise, discussão e reflexão aprofundadas sobre a função e o papel da dança como um processo educativo. Essa abordagem mais crítica e consciente é fundamental para garantir que a dança não seja apenas uma atividade superficial, mas sim um meio valioso de educação. Ainda sobre o ensino dessa arte na escola, Marques (1997) corrobora que:

A escola pode, sim, dar parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em/ através da dança com seus alunos (as), pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social. (MARQUES, 1997, p. 23)

No âmbito da Arte, a dança representa um dos conteúdos da cultura corporal, integrando o vasto universo da linguagem corporal humana. Ela transcende a comunicação verbal, sendo uma expressão carregada de valores culturais. Ao explorarmos e compreendermos os diversos sentidos e significados da dança, temos a oportunidade de perceber o desenvolvimento cultural de várias civilizações distintas. É crucial considerar a dança como um conhecimento significativo para nossas ações corpóreas, pois ela pode ser explorada em uma ampla gama de repertórios, incluindo os populares, folclóricos, clássicos, contemporâneos, e até mesmo através da improvisação e composição coreográfica. A dança não é apenas um movimento físico; é uma expressão artística que enriquece nossa compreensão da diversidade cultural e do potencial humano para a expressão não verbal. Portanto, ao reconhecer a dança como parte integrante da cultura corporal, ampliamos nossa capacidade de apreciar e compreender as diversas manifestações artísticas que enriquecem o panorama cultural global.



Isso nos leva a compreender que o ensino da dança, quando abordado com uma visão pedagógica, vai muito além da simples reprodução de gestos e técnicas. Na realidade, trabalhar a dança proporciona um ensino lúdico e criativo, desenvolvendo uma linguagem distinta da fala e da escrita. No contexto educacional, a dança contribui para o desenvolvimento global de crianças e adolescentes, favorecendo a socialização e interação entre eles. Nesse sentido, é evidente e compreensível que a dança possui um valor pedagógico significativo. Ela não apenas facilita a aprendizagem, mas também contribui para a construção integral do conhecimento. A dança é equiparável em importância a outras formas de expressão, como falar, brincar e cantar. Ela incorpora uma riqueza de movimentos corporais que trabalham o aspecto sócio-emocional da criança, envolvendo corpo, espírito, mente e emoções, enriquecendo assim o processo de aprendizagem. Diante dessa constatação, surge a necessidade de aprofundar os estudos para identificar como inserir a dança de maneira eficaz na prática escolar e quais perspectivas ela oferece no âmbito educacional. Este enfoque mais aprofundado pode enriquecer ainda mais a experiência educacional, destacando a importância da dança como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Segundo Laban (1990), é fundamental que o educador descubra uma abordagem pedagógica que incentive a expressão corporal e a dança entre os estudantes, considerando sempre a realidade em que eles estão inseridos e alinhando-a ao estágio e progresso de desenvolvimento de cada um. O autor defende a abordagem da dança educativa, que visa ao crescimento holístico do corpo e da mente. Assim, o objetivo é iniciar a partir da vivência dos alunos, entendendo o seu conjunto de movimentos já existente, aprimorando suas capacidades físicas e criativas, e promovendo uma compreensão mais profunda sobre o corpo e sua diversidade cultural.

Pereira et al (2001, p.61) coloca que:

“(...) a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/ou com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres (...). Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho e/ou para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade.”

Nessa perspectiva, e com o intuito de promover um diálogo entre os jogos e brincadeiras populares como ponto de partida para a metodologia de ensino e aprendizagem da dança, foi concebida tal pesquisa dedicada a essa temática. Ao explorar as possibilidades de ensino da dança através do ato de brincar, é possível observar a interação entre o indivíduo e o outro, entre o eu e o espaço, criando assim uma conexão para dançar com o mundo. Esse enfoque estabelece um processo criativo que é simultaneamente individual e coletivo, proporcionando uma abordagem única e enriquecedora no contexto da dança.

No contexto do ensino da dança, a abordagem lúdica por meio de jogos e brincadeiras populares pode transformar a experiência de aprendizado em algo cativante e inesquecível. Ao incorporar jogos e brincadeiras populares no ensino da dança, proporcionamos uma oportunidade única de resgatar tradições culturais. Muitos desses jogos têm raízes profundas em diversas comunidades ao redor do



mundo, representando não apenas uma forma de entretenimento, mas também um meio de transmitir valores e identidade cultural. Ao integrares elementos na prática da dança, os alunos não apenas aprendem movimentos, mas também se conectam com as histórias e tradições que os inspiraram.

A aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras é uma forma de aprendizagem ativa, na qual os alunos estão totalmente envolvidos no processo. Isso contrasta com abordagens mais tradicionais, onde os alunos podem ser passivos em relação ao aprendizado. Dançar através de jogos não só mantém os alunos engajados, mas também cria uma atmosfera divertida que facilita a absorção de conceitos e técnicas. Em resumo, o ensino da dança por meio de jogos e brincadeiras populares não apenas torna a experiência de aprendizado mais divertida, mas também enriquece a prática da dança, incorporando elementos culturais, promovendo o desenvolvimento motor e incentivando a expressão criativa. Essa abordagem não apenas forma dançarinos habilidosos, mas também nutre uma apreciação mais profunda pela riqueza cultural e emocional da dança.

Conforme mencionado por Silva, Andrade, Torres e Amorim (2017), as brincadeiras tradicionais ou populares são passadas de forma cultural de uma geração para outra. Elas incorporam valores e características distintas que refletem a identidade cultural de um local em um momento específico da história. Assim, tais atividades lúdicas geralmente ocorrem de maneira coletiva e:

[] pode exercitar várias capacidades, como a descoberta, a imaginação, a criatividade, a fantasia, o prazer, a noção do real e do irreal e, principalmente, os laços afetivos entre as crianças, por meio do desenvolvimento da comunicação e socialização. Pode-se entender, então, que a brincadeira auxilia no desenvolvimento holístico da criança, ou seja, um desenvolvimento conjunto, da totalidade, não apenas em elementos isolados (SILVA, ANDRADE, TORRES e AMORIM, 2017, p. 64-65).

Quando se considera a relação entre brincadeiras populares e dança, percebe-se que é através do corpo que se manifestam ações, interações, aprendizagens e progressos. Assim, integrar dança ao ato de brincar no contexto educacional emerge como uma abordagem valiosa e adequada para fomentar o desenvolvimento motor, cognitivo, cultural e social. Brincar e dançar abrem portas para novas formas de expressão, compreensão e diálogo. Fernanda Almeida (2016) destaca que o jogo se estabelece como uma estratégia metodológica relevante e promissora para introduzir de forma organizada os elementos e conteúdos da dança.

A autora Almeida (2018) cita Luckesi e corrobora para a reflexão de como a ludicidade pode contribuir para a imersão da vivência e experiência que vai além do sentido simplista do senso comum.

A respeito do lúdico, Luckesi (2005) afirma que uma atividade lúdica é aquela que propicia a plenitude da experiência, buscando uma entrega total: mental, emocional e física; é um momento de imersão, de mergulho na vivência que vai além do sentido mais simplista do senso comum sobre o riso e a diversão. (ALMEIDA, 2018, p.18)



O ensino da dança na escola proporciona momentos reflexivos, de pesquisa, comparação e desconstrução, permitindo-nos agir com criticidade e uma abordagem corporal centrada na compreensão e na transformação social. Práticas educativas que combinam desafios corpóreos e interesses, integrando o sujeito, emoções, pessoas e o mundo, fazem da dança uma referência essencial no processo de ensino-aprendizagem. A busca por práticas inovadoras que incorporem a ludicidade, proporcionando propostas que envolvam a interação do aluno consigo mesmo, com os outros, movimentando-se com liberdade e conferindo sentido e significado ao movimento, é fundamental.

No contexto escolar, a dança tem conquistado um espaço significativo devido à sua potência educativa como processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e apreciadores artísticos. A integração do jogo ao ensino da dança configura-se como mais uma metodologia que colabora com o processo educacional, reduzindo as dificuldades na prática pedagógica da dança. Embora a pesquisa esteja em andamento, acreditamos na proposta descrita, pois a abordagem lúdica e as manifestações culturais do jogo e da dança tornam o processo educativo mais significativo, promovendo um ensino mais abrangente e satisfatório tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

Projeto BrincaDance

A pesquisa foi aplicada no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Dr. Antônio Raimundo Gomes da Frota situado no setor Cidade Jardim Goiânia - Goiás. Escola pública de tempo integral destinada a estudantes do ensino fundamental II (6º ao 9º ano). A escola tem a seguinte estrutura: 12 salas de aula, uma sala de leitura, laboratório de ciências, laboratório de robótica, além do pátio, espaço de convivência e quadra poliesportiva. Os intervalos recreativos totalizam 30 minutos distribuídos em 15 minutos no período matutino e 15 minutos no período vespertino. Assim, ao observar a necessidade de se intercalar mais momentos lúdicos na rotina desses sujeitos surgiu, então, o projeto BrincaDance, que nasce da realidade observada desta comunidade escolar, unindo os interesses dos estudantes e percebendo nas ações e falas a relevância pela temática jogos e brincadeiras populares.

Com esta proposta, buscou-se explorar os caminhos dialógicos do ensino da dança, incorporando a ludicidade proporcionada pelos jogos e brincadeiras populares. A intenção foi verificar se, nesse processo, seria possível desconstruir barreiras e paradigmas, incentivando a descoberta de novas perspectivas sobre a dança e suas possibilidades criativas.

A proposta artístico-pedagógica aconteceu em 15 encontros, com duração de 50 minutos cada. Os estudantes envolvidos tinham entre 11 e 15 anos de idade, distribuídos de 6º ao 9º ano do Ensino fundamental II. Na Escola de Tempo Integral, no componente curricular Eletivas, foi realizado a inscrição desses 25 participantes. Tal processo se deu através da divulgação do projeto, sendo apresentado em cada sala de aula. O projeto BrincaDance foi apresentado às doze turmas do Ensino Fundamental II: quatro de 6º anos, três de 7º, três de 8º e duas de 9º anos. Foram abertas as inscrições, destinando um total de 25 vagas para a participação desta pesquisa e o processo seletivo

foi mediado pela coordenação da escola, que, ao realizar o processo de seleção, integrou estudantes de todas as classes, com vistas a potencializar trocas de saberes e experiências. Em seguida, abriu-se um formulário onde os estudantes puderam fazer a escolha para a participação no projeto. Ao final da seleção, obtivemos a seguinte participação: oito estudantes do 6º ano, seis do 7º, um do 8º e cinco do 9º ano.

A proposta foi dividida da seguinte maneira: 3 aulas para mapeamento dos saberes, 4 aulas para experimentação dos jogos e brincadeiras populares: Ciranda, cirandinha; Amarelinha; Pula corda; e Cebra cega, 4 aulas para criações de sequências coreográficas, 4 aulas para apresentação e avaliação. Ao final, a coleta dos dados se deu pelo registro áudio visual das experiências vivenciadas, registros de diário de bordo e coleta de depoimentos que configuram a avaliação da proposta.

Reitera-se que os dados coletados ainda serão analisados, uma vez que só foi realizada a intervenção e que a próxima etapa dessa pesquisa será a análise dos dados com base na fundamentação teórica.

Figura 1: "BRINCADANCE".



Fonte: acervo da autora.

Breves Considerações

No contexto escolar, a dança tem conquistado um espaço significativo devido à sua eficácia como ferramenta educativa, promovendo o desenvolvimento de sujeitos críticos e apreciadores da arte.

A integração do jogo no ensino da dança representa uma metodologia que contribui para o processo de ensino-aprendizagem, atenuando as dificuldades encontradas na prática pedagógica dessa forma de expressão. A proposta artístico-pedagógica chamada BrincaDance potencializa o ensino da dança, uma vez que a abordagem lúdica e as manifestações culturais presentes nos jogos e danças conferem significado ao processo educativo. Isso resulta em um ensino mais abrangente e satisfatório, beneficiando tanto os aprendizes quanto os educadores envolvidos.

Dessa forma, as aulas de Dança fomentam a consciência corporal, permitindo que o indivíduo identifique e compreenda seu corpo como um meio diversificado de expressão. Ao explorar essa diversidade, ele desvenda uma vasta gama de movimentos e aprende a interagir com o ambiente ao seu redor, principalmente através do jogo. Isso propicia a experimentação e improvisação na Dança, incentivando maneiras únicas de se relacionar com o mundo. Mais do que simplesmente reproduzir movimentos pré-estabelecidos, o foco é na descoberta e improvisação, promovendo uma dança que potencializa a imaginação, variadas formas de expressão e o florescimento da criatividade.

Nesta pesquisa, a abordagem da dança focaliza os jogos corporais, considerando sua natureza lúdica que oferece ao indivíduo a oportunidade de compreender seu próprio corpo e explorar seus movimentos, espaços e ritmos. A dança, nesse contexto, promove a criação e o desenvolvimento da criatividade e expressividade, permitindo a exploração dos elementos fundamentais que compõem essa forma de arte, tais como ação, espaço e tempo. Trata-se de uma linguagem de conhecimento que incorpora aspectos sociais, culturais, históricos e artísticos, todos integrados ao contexto em que o indivíduo está imerso.

Referências

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Dança e Educação: 30 experiências lúdicas com crianças**. São Paulo: Summus, 2018.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa? Uma proposta para educação infantil**. Summus editora. São Paulo, 2016.

BRASILEIRO, L. T. **O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de educação física na perspectiva crítica**. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2001, Recife.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990. MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, I. A. **Linguagem da dança: Arte e Ensino**. 1 ed. São Paulo: Digitexto, 2010.



NANNI, Dionísia. **Dança Educação: pré-escola a universidade**. 2. ed. Rio de Janeiro, 1998.

PEREIRA, S. R. C. et al., **Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento**. Revista Kinesis, Porto Alegre, n. 25, p.60- 61,2001.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações** 8 ed. Campinas, SP: autores associados, 2003.

SILVA, M. F. dos S., ANDRADE, A. P. de, TORRES, M. F. DE P, AMORIM, G. C. C. **As brincadeiras das crianças de ontem e de hoje no contexto sociocultural**. (IFRN), HOLOS, Ano 33, Vol. 03. 2017. Disponível em: . Acesso em: 15 nov 2018.

STRAZZACAPPA, M. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Caderno Cedes, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.

STRAZZACAPPA, M. **Dançando na chuva... e no chão de cimento**. In: **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.

STRAZZAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e à docência: a formação do artista dadança**. Campinas: Papirus, 2006.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A (DE) FORMAÇÃO HUMANA NA BNCC EM UMA PERSPECTIVA ADORNIANA

83

Cleicianne Barreira Araújo¹

Cristiano Aparecido da Costa²

Resumo:

Esta pesquisa intitulada: “Música na Educação Infantil: a (de) formação humana na BNCC em uma perspectiva Adorniana” consiste em discutir, as contradições da indústria cultural para o processo de musicalização com base nos conteúdos da BNCC, visa também considerar as nuances da práxis educativa do professor unidocente trabalho com a linguagem musical. Encontra-se vinculado a linha de pesquisa “Abordagens teóricas-metodológicas das práticas docentes” do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) do Instituto Federal de Goiás (IFG). Para tanto, a investigação parte da seguinte problemática: quais as contribuições para a (de)formação humana existentes na proposta da BNCC para a linguagem musical na Educação Infantil? Tem por objetivo geral refletir sobre esses princípios formativos a partir da concepção de Adorno acerca do processo de formação artística, crítica e cultural da criança. Divide-se em três objetivos específicos, qual seja: contextualizar a Educação Infantil e a prática educativa em suas esferas políticas, econômicas, sociais e culturais a fim de compreender os conceitos e práticas da BNCC; interpretar a teoria crítica Frankfurtiana em seus conceitos fundamentais de (de) formação, pseudoindivíduo, alienação, barbárie, indústria cultural; analisar a apresentação dos conteúdos musicais por meio dos planos de ensino orientados pela BNCC e a forma como estes documentos se relacionam com a práxis criativa do professor. Sendo assim, a pesquisa a ser aplicada possui caráter bibliográfico com análise documental, apresenta como método a dialética negativa, apoiada teoricamente nos pressupostos da teoria adorniana e pretende discutir os princípios (de) formativos no processo de musicalização da criança na escola. A pesquisa de campo será embasada pela análise dos documentos institucionais desenvolvidos entre os anos de 2018 a 2022 no Cmei Similiana Lemes em Aparecida de Goiânia.

Palavras-chave: música; educação infantil; teoria crítica.

Discussão

Esta pesquisa intitulada: “Música na Educação Infantil: a (de) formação humana na BNCC em uma perspectiva Adorniana” consiste em discutir, as contradições da indústria cultural para o processo de musicalização com base nos conteúdos da BNCC. Visa também considerar as nuances da práxis educativa do pedagogo que atua no trabalho com a música sem possuir formação específica na

¹ Pedagoga pela Universidade Federal de Goiás, Especialista em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Mestranda no Programa de Mestrado em Artes Prof-Artes do Instituto Federal de Goiás.

² Professor Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Professor na licenciatura e na Pós Graduação do Instituto Federal de Goiás.



área. Decorre de uma pesquisa de dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Artes (Prof-Artes) do Instituto Federal de Goiás.

Teve por objetivo geral refletir sobre os princípios formativos a partir da concepção de Adorno acerca do processo de formação artística, crítica e cultural da criança. Portanto, a investigação parte da seguinte problemática: quais as contribuições para a (de)formação humana existentes na proposta da BNCC para a linguagem musical na Educação Infantil? Para a realização desta pesquisa, partimos do suposto que falar em música no contexto histórico da sociedade contemporânea, torna-se uma tarefa emergente e atual. Sendo assim, fez-se necessário contextualizar a Educação Infantil e a prática educativa musical para compreender a lógica em que se estrutura a institucionalização da infância para então compreender os desdobramentos da (de)formação humana no ensino de música apresentado pelos documentos oficiais, em específico pela BNCC.

Theodor W. Adorno aponta que (de) formação é a conversão da formação cultural em pseudoformação, na sociedade configurada pela indústria cultural a dimensão instrumental da razão é sobreposta a emancipação e os indivíduos são educados para o conformismo e a obediência cega. À escola cabe reconhecer o processo deformativo imposto e buscar maneiras de superação. “[...] Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perdeu por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas (ADORNO, 1995b, p.189).

A teoria crítica expõe as contradições inerente ao processo formativo devido seu potencial transformador, caracteriza-se como humanista e libertadora, enquanto as tradicionais assumem uma dimensão conservadora. Esta teoria se opõe à razão instrumental com a pretensão de que os homens resistam às imposições totalitaristas e lutem contra a barbárie. Dessa forma não estabelece caminhos a serem seguidos, mas, ao apresentar relações existentes entre sujeito e objeto, essência e aparência, particular e universal indica alternativas de transformação. Na prática da educação pela arte, o que se pretende é ultrapassar as dificuldades impostas pela indústria cultural e, através da reflexão crítica desses desafios que se concretizam no âmbito educacional, repensar a realidade, para que, a partir delas, surjam iniciativas válidas de ação.

Em 1924 surgia a Escola de Frankfurt, porém, somente em 1950 após o regresso do instituto a Alemanha com o fim do exílio nazista e a perseguição aos intelectuais é que se estrutura a ideia da Escola de Frankfurt.

O termo Escola de Frankfurt ou uma concepção de uma ‘teoria crítica’ sugerem uma unidade temática e um consenso epistemológico teórico e político que raras vezes existiu entre os representantes da Escola. O que caracteriza a sua atuação conjunta é a sua capacidade intelectual e crítica, sua reflexão dialética, sua competência dialógica ou aquilo que Habermas iria chamar de ‘discurso’, ou seja, o questionamento radical dos pressupostos de cada posição e teorização adotada. (Freitag, 1990, p.34).



Liderada por Max Horkheimer e Theodor W. Adorno (1903-1969) os mesmos são influenciados pelos filósofos idealistas Schopenhawer e Kant, Nietzsche, Dilthey e Bégson além de Marx. Os teóricos Kant e Hegel na teoria crítica evidenciaram a importância da individualidade e fortalecimento dos elementos da razão emancipatória. Adorno foi um dos maiores intelectuais do séc. XX era musicista pela Escola de Viena, suas pesquisas foram concentradas na ciência social na perspectiva radical crítica à sociedade de massa.

Em sua obra *Dialética do Esclarecimento* escrita em conjunto com Horkheimer (1985) torna evidente o poder de mecanização sobre o indivíduo na sociedade com a programada exploração de bens considerados culturais com a finalidade lucrativa. Afirmam que o capitalismo fez a sujeição da modernidade, no qual todos nós nos sujeitamos a uma teoria econômica, política e social que destrói a liberdade ao priorizar a sujeição racional dos indivíduos. O fator de alienação tem por base a racionalidade técnica uma vez que o progresso técnico e científico foi tomado pela indústria cultural.

O advento do mundo moderno comercializou a cultura e os bens culturais humanos, segundo Adorno (1985) o capitalismo mercantiliza as relações de cultura o que supostamente nos oferece uma característica negativa. Ocorre uma determinada democratização produzida pela indústria da cultura, porém, essa oferta promove a alienação na medida em que condiciona o indivíduo a uma passividade objetificada que o faz refém do consumo em massa.

A razão instrumental inverte os valores da razão que serviria para a emancipação e autonomia do indivíduo e a converte em uma forma irracional para servir aos interesses da indústria cultural que a utiliza como mecanismo de controle impedindo a liberdade de escolha limitando a tomada de consciência. Em outros termos, a razão instrumental são as técnicas que o desenvolvimento moderno construiu para controlar a natureza, inibir a formação consciente do indivíduo e sua ação efetiva na sociedade.

O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda a reação: não por sua estrutura temática – que desmoronou na medida em que exige o pensamento –, mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. Os desenvolvimentos devem resultar tanto quanto possível da situação imediatamente anterior, e não da ideia do todo (Adorno; Horkheimer, 1985, p.113).

A arte nesse contexto e suas diferentes formas de compreender e representar a realidade social, na perspectiva da dialética negativa, é negação da prática ao passo que também se configura como práxis e evidencia as contradições. Devido ao potencial formativo das artes ela forma ou deforma. Arte é contradição, é caminho para se alcançar o conhecimento crítico, autônomo e emancipado. Costa destaca que,

[...] A forma se constitui devido ao conteúdo. Sendo assim, o conteúdo refere-se aos elementos que constitui o objeto, o que difere da essência pelo caráter de autenticidade desta. A aparência é a ótica para perceber a forma analisando seus conceitos enquanto essência e conteúdo. Na obra de arte o conteúdo é a representatividade das contradições sociais (Costa, 2017, p.22).



A aparência é a ótica para perceber a forma analisando seus conceitos enquanto essência e conteúdo. Sua contradição envolve aspectos artísticos como a sensibilidade, a percepção e a experiência, envolvem também “[...] uma concepção dialética que reconhece a contradição como elemento fundamental para a transformação da natureza e do próprio homem, ou seja, a arte como trabalho” (Ibid, p.80). O movimento existente na dialética negativa para Adorno se constitui fundamental para a tomada de consciência.

Sendo a arte capaz de promover o encontro do sujeito consigo mesmo, a prática educativa necessita ser pensada a partir da emancipação e estimular a reflexão crítica. De forma que a promoção artística permita que o sujeito se aproprie da arte em conexão com sua historicidade e para isso é preciso incumbir-se de estética para se posicionar no mundo, agir nele de forma consciente e logo emancipar-se.

Adorno (1995) aponta que formar sujeitos críticos reflexivos é neste sentido, mediar o pensamento de dentro para fora, do sujeito ao objeto buscando apresentar as contradições existentes imposta pela cultura de massa. Com base nessa premissa, Costa e Zanolla (2020, p.16) afirmam que, “O princípio dessa educação caminha no sentido de combater a barbárie, pois esta reflete toda uma condição desumanizadora do homem”.

Uma educação com fins emancipatórios condiz com práticas autorreflexivas das relações sociais, conectadas às experiências estéticas capazes de provocarem no indivíduo atitudes que vão além de uma obediência cega e destituída de criticidade. A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência (Adorno, 1995, p. 150). Neste panorama a perspectiva Adorniana fundamenta a construção de propostas que resistam a socialização da pseudoformação e estabeleça elo formativo entre a linguagem musical e as práticas de musicalização com as crianças.

Destarte, seria então aproveitar as oportunidades que surgem no cotidiano escolar para então recriar possibilidades, tendo o espaço da sala de aula como um lugar dialógico, aberto, disponível. E, sobretudo, que a escola seja mesmo esse lugar de encontro, de descobertas e de inacabamento. Todos os seres humanos, independentemente de seu acesso aos diversos bens culturais, são capazes de agir no mundo e nele intervir, transformar e refletir criticamente.

Diante da multiplicidade de infância Sarmiento (2007) acrescenta: “[...] no interior do mesmo espaço cultural a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional a religião predominante, o nível de instrução da população” (p. 29). Para tanto, não é possível restringir a infância a um universo singular, nem tão pouco definir cronologicamente o surgimento do sentimento de infância, pois esse conceito não se estrutura não se estrutura de forma linear e sim evolutivo. Lima (2012) reforça esse pensamento ao apontar que compreender a infância implica considerar os aspectos de duração, denominação, universalidade, particularidade geográfica, social, cultural e histórica, de forma que é preciso pensar a criança em



relação ao contexto em que está inserida. Para a autora, “esse sentimento de infância baseado na análise infantil e não na condição infantil é uma significação ideológica presente nas diferentes concepções dessa etapa da educação” (Lima, 2012, p. 70). Da mesma forma Kramer (2003, p.19) afirma que

A ideia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes no seu modelo padrão de criança, justamente a partir do seu critério de idade e dependência do adulto, característica do tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes.

Portanto, a musicalização no cotidiano da educação infantil como ação orientada pelo docente pode evidenciar e “[...] criar condições para que todos possam ampliar seu acesso ao saber e a arte, em suas diversas formas inclusive as “cultas”, rejeitando uma política cultural em que estas últimas sejam reservadas apenas para a fruição de uma minoria” (Penna, 2018, p. 43). Em relação aos limites e desafios enfrentados pelo docente não especialista (unidocente) no ensino da arte musical, a autora pondera que garantir esse acesso é um dever da escola e que as diferentes práticas pedagógicas necessitam girar em torno de ações democráticas, ampliações no currículo e a busca por alternativas que efetivem o trabalho com a música.

Em relação aos limites e desafios enfrentados pelo docente não especialista (unidocente) no ensino da arte musical, a autora pondera que garantir esse acesso é um dever da escola e que as diferentes práticas pedagógicas necessitam girar em torno de ações democráticas, ampliações no currículo e a busca por alternativas que efetivem o trabalho com a música. A autora também afirma que os desafios impostos à ação docente no processo de ensino e aprendizagem musical não devem inibir ou minorar o trabalho, pois, configura-se como uma responsabilidade do professor. A autora também afirma que os desafios impostos à ação docente no processo de ensino e aprendizagem musical não devem inibir ou minorar o trabalho, pois, configura-se como uma responsabilidade do professor.

Loureiro (2010) investiga a presença da música na Educação Infantil nos sentidos e significados das práticas pedagógicas musicais. Enfatiza que o reconhecimento musical ainda se encontra com maior potencialidade nos meios acadêmicos e científicos da educação musical. O que nos leva a pensar na realidade entre o oficial e a prática, pois, sabemos que somente a integração na lei e no currículo ainda não é garantia de efetivação. Diante a autora orienta o trabalho com a música por meio da troca de experiência como a principal possibilidade de iniciação musical, segundo ela, quando a prática musical esta distante da realidade da criança dificulta sua percepção sonora e impossibilita o contato com a própria música de modo prazeroso e atraente.

Discute ainda a ausência de embasamento teórico e prático nos cursos de Pedagogia em relação a Linguagem musical o que inviabiliza a preparação e atuação dos futuros professores para desenvolverem ações conscientes e transformadoras no âmbito da musicalização. Com efeito, a investigação resultou na compreensão de que existe uma desarticulação entre o discurso e o fazer musical, essa realidade revela a precariedade na efetivação de atividades musicais e impossibilita o potencial formativo da música enquanto linguagem. Conclui afirmando que a proposta curricular

deveria pretender a implantação e o desenvolvimento de uma formação que esteja ao alcance de todos como forma de democratização da arte.

No âmbito formativo da música na educação infantil encontram-se desafios a educação emancipatória, uma delas é a presença da indústria cultural na sociedade e sua influência ideológica e midiática no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e na prática musical dos professores unidocentes. Diante disso, as crianças estão imersas na perda da sensibilidade dado o acesso excessivo as tecnologias digitais, por esse e outros motivos que o contato com a linguagem musical desde a primeira infância se configura como essencial para o desenvolvimento da percepção estética.

Adorno (2020) afirma a existência de um duplo sentido no conceito de formação em relação a televisão, o primeiro a serviço da formação cultural dos indivíduos direcionando o conhecimento para a autonomia e o segundo em face da função deformativa ligado a televisão como ideologia sob o interesse de controlar o indivíduo, colaborar com a divulgação de ideologias e coordenar a tomada de decisões de maneira equivocada.

Para promover uma experiência musical formativa é necessário estabelecer critérios para o repertório musical na escola com vista a evitar a entrada de produtos artísticos sem caráter formativo. Antes é importante compreender a dominação realizada pela indústria cultural nos mais diversos âmbitos sociais, revelar suas influências na relação com a infância e a educação, bem como, buscar romper com esta cultura de massa. As lacunas deixadas pela obrigatoriedade da música na educação infantil requer investigações as quais podem propiciar a inclusão de elementos que fundamentem sua presença de forma qualitativa no ensino e no aprendizado da música na formação cultural das crianças.

O trabalho com a linguagem musical é pouco explorado na área da Educação Infantil e as pesquisas realizadas ao longo do processo de institucionalização da infância não apresentam avanços significativos (Nogueira, 2004). O papel do docente que atua nesta modalidade de ensino é também perpassado por estas mesmas investigações, uma vez que a ausência de formação específica na área artística pode inviabilizar o desenvolvimento de práticas construtivas e significativas.

Dessa forma, são muitos os desafios enfrentados pela área da educação musical no contexto da Educação Infantil. Dentre eles, destacam-se, primeiro, a dicotomia entre o discurso oficial e a prática, pois, muitas vezes o que é proposto por documentos e diretrizes não atuam na formação crítica e artística das crianças (Loureiro, 2010). Depois pela falta de fundamentação nas proposições da BNCCEI para a linguagem musical e a superficialidade no planejamento das ações pedagógicas que sinalizam a fragilidade da formação do professor e o impossibilita de educar musicalmente nesta perspectiva comprometendo a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a BNCCEI (Brasil, 2018) as práticas musicais devem ser contempladas em conjunto com as demais linguagens artísticas (teatro, dança e artes visuais) e os direitos essenciais da criança. Essa integração revela que a música está presente no currículo da EI, mas a realização das

atividades musicais pode ou não ocorrer visto que não existe uma obrigatoriedade do cumprimento de uma carga horária e nem a exigência de formação profissional específica em música para desenvolver o conteúdo.

Isto é, a música de fato permeia o cenário da educação infantil cotidianamente, porém a apresentação da música tem se dado de forma isolada para as crianças e distante de seu valor significativo, sendo utilizada como meio de entretenimento, em festividades, no controle da disciplina, dentre outros (Loureiro, 2003). O preenchimento de lacunas entre os saberes específicos da música na formação do pedagogo pode ser dado pela inclusão de cursos artísticos desde a graduação dada a capacidade de diminuição de barreiras entre a criança e suas experiências musicais e por permitir ao professor vislumbrar perspectivas sensoriais e estéticas por meio dessa linguagem artística. Para Bellochio (2003, p.131) “as aulas de formação de professores não especialistas em música precisam estar alicerçadas em vivências musicais, experienciadas, construídas e refletidas criticamente”. Isto é, não basta aproximar o professor dos conteúdos musicais, é necessário conduzi-lo musicalmente pelo caminho da reflexão e da criticidade, para que ele seja capaz de perceber no trabalho com a música as possibilidades de humanização.

Para questionar a música como linguagem universal, Penna (2018, p.22) explica que se a atividade de cantar dos pássaros é permanente e imutável a prática criativa musical não o é, dada sua relação cultural. “A arte é um fenômeno universal, como a linguagem é culturalmente construída, diferenciando-se de cultura para cultura”. O fazer musical dos homens é parte integrante de uma construção do meio em que se encontra inserido, bem como, da diversidade artística. A autora acrescenta que, o que torna a música significativa é a relação cultural que é capaz de proporcionar vivências e experiências de aprendizagem. É a partir da familiaridade que a construímos e tornamos aceitável. Música é fenômeno universal e não uma linguagem universal, dada a questão cultural que faz com que as variações culturais demonstrem essas alterações e a tendência do sujeito é considerar como música boa, relevante ou significativa algo que faça parte do seu contexto cultural e que integre seus materiais musicais.

A música na vida da criança está presente desde muito cedo, a partir do que sua familiaridade, dessa forma, a musicalização aproxima a música da criança e democratiza o acesso à linguagem sonora. A musicalização na educação infantil não corresponde a aprendizagem de um ou outro instrumento musical, musicalizar neste contexto é “[...] tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo respostas de índole musical” (Gainza, 1988). A musicalização representa uma preparação para uma aprendizagem musical mais elaborada com possibilidade de ser ampliada nas etapas seguintes da educação básica para que a criança seja capaz de combinar sons, improvisar novas melodias, criar meios próprios de expressões por meio do contato com a linguagem musical.

A ação criadora é considerada pela autora como a fonte propulsora que garante a quebra de paradigmas em relação à condição social. Ter o acesso à expressividade fortalece o jogo social que



mantem o indivíduo preso ao que lhe é “destinado”. É latente a defesa de que a música aconteça desde a primeira infância e que ainda na educação infantil seja iniciado o processo de musicalização contendo esquemas de expressão, criação, percepção, fruição, construção musical.

Não basta propor uma roda e convidar as crianças para participar, é preciso conduzi-las nesse processo ativo, mergulhar com elas no jogo musical para que se sintam integrantes desse meio artístico, ou seja, musicalizá-lo de forma ampla e consistente. Para tanto, a musicalização é uma forma de educação musical pautada na formação dos conceitos musicais básicos, na observação e experimentação aproximando o sujeito da linguagem artística de forma concreta, garantindo os aspectos críticos e culturais. No qual, a prática musical se sobrepõe ao domínio da grafia tradicional e da teoria. A musicalização remete a introdução, preparação, apresentação também como um convite para o aprofundamento na linguagem como um todo.

De acordo com Penna (2018, p.47) na condição de dependência da musicalização em relação a educação musical na qual esta revela uma etapa que sinaliza algo maior, não se pode desconsiderar o potencial formativo e transformador existente na musicalização. A musicalização auto se alimenta “[...] tem um importante significado próprio não se definindo por esta sua localização em um trajeto mais amplo. Em si mesma é significativa e necessária, indispensável ao desenvolvimento de uma competência musical sólida”. Configura-se uma relação dialética, a musicalização importa para a educação musical enquanto etapa inicial, para que seja possível dar segmento ao desenrolar de algo maior e mais complexo, no entanto, sendo significativa em si mesmo é capaz de proporcionar o contato efetivo com a linguagem por meio de vivências reais e experiências de aprendizagem com a música. Fundamental na educação infantil para que as crianças aprendam a musicalizar-se e a se reconhecerem pertencentes no processo de aprendizagem musical.

Duarte (2010) aborda a construção da musicalidade nos professores da Educação Infantil e acredita na força propulsora da experiência vivida para a melhora da prática com a música na primeira infância, uma vez que esses profissionais tendo acesso a conteúdos próprios da educação musical encontrará subsídio para abordar essas habilidades na sala de aula e conseguirá direcionar os alunos de forma consciente, ativa e reflexiva.

Em relação as contradições conceituais e metodológicas da BNCC que podem fragmentar e limitar a experiência de aprendizagem com a linguagem musical, França (2020) aponta a seleção de alguns aspectos que esta por detrás das proposições curriculares. A primeira delas é o que se refere a orientações e práticas pedagógicas comum a todas as realidades escolares como se a relação entre a escola, o aluno e o professor fosse algo imutável. Isto é, como tomar as proposições da Base como a principal referência se cada escola possui a sua especificidade? Essa concepção acerca do aperfeiçoamento do professor na área musical é ressaltada no texto da RCNEI (1998, p. 67) para que o mesmo seja capaz de

[...] sensibilizar-se em relação as questões inerentes à música; reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói; entender e respeitar como as crianças se expressam



musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

O segundo aspecto diz respeito a redução de toda uma proposta curricular formatada e rotulada em códigos e habilidades de aprendizagem, França (2020) ressalta que a obrigatoriedade dos códigos no planejamento como forma expressa e objetiva de cumprimento da Base tem proliferado a padronização de uma forma de planejamento semelhante a um sistema de produção em massa, em que os professores adequam as práticas aos códigos sem a devida reflexão leitura e crítica presente nas matrizes.

Ressalta-se que para o docente da Educação Infantil a necessidade de cumprir a BNCC se configura na descrição dos códigos expressos no planejamento, o que representa, segundo França (2020), uma sintetização, organização e padronização da prática musical na qual as matrizes tornam-se a referência principal gerando um círculo vicioso de repetição e preenchimento de tabelas. Com isso, também, são afetados a reflexão sobre a práxis e o contato com uma experiência musical de forma concreta e significativa sobre o fazer musical tanto para os professores como para os alunos. No entanto, o formato do planejamento a ser supervisionado não acompanha o fazer musical e engessa a prática pedagógica musical.

Ademais, a investigação em curso será realizada por meio de pesquisa Bibliográfica de caráter teórico com análise documental, articulando o referencial teórico aos dados empíricos coletados mediante uma pesquisa de campo. A abordagem utilizada neste trabalho se caracteriza como teórica no sentido de propor uma discussão acerca do papel da música na prática escolar, na perspectiva Adorniana, especificamente na educação infantil, ressignificando o universo sonoro, promovendo aproximação entre a música e a criança e destacando a relevância da arte-educação para as crianças desse nível de desenvolvimento.

A abordagem metodológica desta pesquisa fundamenta-se pela realização de uma pesquisa de campo no arquivo documental do CMEI Similiana Lemes em Aparecida Goiânia, entre os anos de 2018 a 2022 a fim de buscar relações entre as proposições expressas nesse documento interno para a linguagem musical e a formação crítica, cultural e artística da criança. Os dados coletados serão analisados com base nesses mesmos referenciais, levantando-se categorias de análise para discussão dos resultados que possam responder às questões que nortearam a pesquisa.

Referências

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. fragmentos filosóficos.

_____. **Palavras e sinais**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.



BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical e professores dos anos iniciais de escolarização: Formação inicial e práticas educativas. In: HENTSCHIKI, Liane; BEM, Luciana Del. (orgs). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula.

COSTA, Cristiano Aparecido da. **Educação Estética, Música e Formação Humana**: contradições da Cultura á Luz da teoria Adorniana [manuscrito] / Cristiano Aparecido da Costa – 2017.

_____. ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. Educação Estética Formação em Adorno. In: COSTA, Cristiano Aparecido; ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. (orgs). **Cultura, Arte, Técnica e Educação**: pesquisas e análises críticas. Goiânia: MCEG, 2020.

DUARTE, Rosângela. **A construção da musicalidade do professor da Educação Infantil**: um estudo em Roraima. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, 2010.

GAINZA, Violeta Hemsy. **A improvisação musical como técnica pedagógica**. In: LOPES, Helena; ZILLES, José Antônio B. **Música e Educação: série diálogos com o som**. Barbacena: EdUEMG. 2015.

KRAMER, SONIA A. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Laís Lene Oliveira. **As muitas Faces do Trabalho que se realiza na Educação Infantil**. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina (org); ZANOLA, Silvia Rosa Silva (org). **Educação, Cultura e Infância**. Campinas: Alínea, 2012.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. **A presença da música na educação infantil**: entre o discurso oficial e a prática. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010.

PENNA, Maura. *Música (s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.



DIÁLOGOS ENTRE ARTISTAS PRETAS E MULHERES DA EJA: CONSTRUINDO AUTORRETRATOS NAS ARTES VISUAIS

93

Waira Manoela Perotti Schmidt¹

perottiwaira@gmail.com

Resumo

Este texto apresenta uma investigação em andamento no programa de Mestrado Profissional em Artes/IFG que correlaciona os recortes de gênero, etnia e classe social implicados nos processos de ensino e aprendizagem de mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por meio de uma proposta educativa/investigativa, buscamos articular obras de arte de artistas pretas com os processos de criação de estudantes autodeclaradas como pretas nas aulas de artes visuais, discutindo os processos de subjetivação que estão contidos nessas obras e, a partir desses elementos, promover diálogos com as narrativas das estudantes. Para tanto, foram convidadas cinco mulheres da EJA que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, buscando responder às seguintes questões: Como a arte produzida por mulheres e artistas pretas pode produzir diálogos com mulheres estudantes da EJA, fortalecendo processos de subjetivação e consciência sobre seus recortes sociais e identitários? Como acionar as mulheres da EJA a produzirem suas próprias narrativas, a partir das obras de outras mulheres pretas? Como metodologia de pesquisa, utilizamos a abordagem de observação participativa, que visa desenvolver uma intervenção na prática com total envolvimento da pesquisadora e a participação ativa das colaboradoras. Nessa perspectiva, elaboramos uma sequência de aulas/encontros que levaram à produção criativa de autorretratos das estudantes envolvendo diversas habilidades criativas, tais como o bordado, a costura, o desenho, permeados de rodas de conversa a partir de textos que discutem as questões de gênero, etnia e classe social e suas interseccionalidades. Como resultados, pretendemos gerar discussões acerca dos processos de criação de mulheres da EJA, tendo como produto final um e-book para apresentação da experiência em forma estético/pedagógica.

Palavras-chave: Interseccionalidades. Relações de gênero. Ensino de arte. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

A proposta de realizar um estudo a partir de diálogos entre a produção artística de mulheres pretas e processos de criação de mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), autodeclaradas como pretas, surgiu a partir de minha experiência como educadora, uma vez que sou professora de Arte nas redes privada e rede pública estadual de Goiás. Especificamente nessa última, vivencio cotidianamente as questões de gênero, étnico-raciais e sociais que produzem interseccionalidades que constituem a história de vida das/dos estudantes, sobretudo no contexto da (EJA), modalidade de educação voltada para pessoas que não puderam concluir os estudos referentes à educação básica no tempo regular.

¹ Instituto Federal de Goiás - ProfArtes

Desse modo, a pesquisa surgiu a partir de minhas experiências enquanto mulher e arte educadora, que me colocaram diante das questões que perpassam o universo feminino e seus desafios. Sobre as questões étnico-raciais, fui sensibilizada sobretudo durante um período em que tive a oportunidade de viver em Moçambique, no continente africano, por cinco anos. Durante esse período, vivenciei uma série de experiências que despertaram minha sensibilidade para a segregação e as dificuldades enfrentadas pelas mulheres no país. Ao imergir na realidade moçambicana, pude observar de perto as desigualdades sociais e as barreiras enfrentadas pelas mulheres pretas em diversas esferas da sociedade. Também testemunhei as restrições impostas pelo patriarcado, que limitava as oportunidades e a autonomia das mulheres na busca por suas aspirações artísticas.

Para além dessa experiência no contexto africano, tenho observado a falta de representatividade e o apagamento das vozes das mulheres pretas na esfera artística, ao lidar com os conteúdos de arte e história da arte em minhas aulas. No contexto brasileiro, a situação das mulheres carrega uma carga histórica de apagamento e opressão pela sociedade patriarcal, em todas as classes sociais, contudo, nas classes menos favorecidas essa condição é ainda mais grave, visto que se somam a questões étnico-raciais, produzindo ainda mais exclusão. Em minha atuação docente, observo que a maior parte das mulheres da EJA são afrodescendentes e sofrem os efeitos das interseções entre os vários recortes sociais e identitários que as constituem.

Essas experiências marcantes e meu interesse pela arte e questões de gênero despertaram um desejo de explorar e estabelecer diálogos entre a arte e a vivência das mulheres pretas. Neste sentido, acredito que investigar e evidenciar as vivências, lutas e conquistas das mulheres pretas por meio da arte é uma maneira de desafiar estereótipos, desconstruir narrativas dominantes e promover uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Além disso, a pesquisa também pretende contribuir para o fortalecimento da autoestima e da identidade das mulheres pretas estudantes da EJA, ao reconhecer e valorizar suas representações e narrativas artísticas.

Nessa direção, a temática do presente trabalho se refere ao ensino de Arte na EJA e processos de criação de objetos artísticos por estudantes mulheres. Enquanto disciplina que compõe o currículo da EJA, as artes estão presentes como áreas do saber específicas. Assim, no transcorrer de minhas experiências docentes com essa modalidade de ensino, tenho observado que os estudantes estão inseridos dentro de alguns recortes, especificamente etários, étnicos, raciais, de gênero e classe social que devem ser considerados na organização do trabalho pedagógico e elaboração de propostas que atentem às especificidades desse público-alvo.

Como problema de pesquisa, trago as seguintes indagações ou questionamentos: como a arte produzida por mulheres, artistas pretas, pode produzir diálogos com mulheres estudantes da EJA, fortalecendo processos de subjetivação identitária e consciência sobre seus recortes sociais? Ou, ainda, como as mulheres da EJA podem ser acionadas para produzirem suas próprias narrativas, a partir das obras de outras mulheres pretas?

As respostas a essas questões serão elaboradas a partir da construção de uma proposta de



ensino de arte, mediante a qual será gerado um material pedagógico que pode servir de contribuição para novas propostas nesse campo, trazendo à tona temas que não devem ser negligenciados no contexto educacional, especialmente da EJA, por se tratar de um contexto em que essas questões são sempre presentes. Nessa proposta as mulheres são conduzidas a produzir objetos artísticos que explorem as suas experiências com relação ao bordado, ao tecer e poetizar por meio de escritas e imagens que possam gerar suas narrativas e contar suas histórias de vida.

Ensino de arte e interseccionalidades na EJA

De acordo com Cruz e Cruz (2020), dentre as principais características da EJA enquanto modalidade educacional, esse perfil de estudantes merece atenção por parte de pesquisadores, docentes e gestores públicos. Segundo as autoras, na EJA é possível perceber que há uma assinalada tendência de a maioria dos estudantes ser composta por mulheres. Sendo assim, as mulheres ultrapassam os homens em número de matrícula, permanência e de conclusão e merecem estudos que considerem esse recorte, buscando compreender suas identidades e processos de formação e subjetivação identitária.

Baseando-nos na perspectiva de Quilici (2014), leva-se em consideração que a arte, em sua expressão mais profunda, transcende a mera estética e se torna um veículo para o questionamento, reflexão e construção de visões de mundo. Portanto, o fazer artístico, como uma tessitura estética, vai além da criação visual, sonora ou textual; ele se revela como um ato filosófico intrínseco, um meio pelo qual o artista explora, questiona e representa o mundo ao seu redor.

Sendo assim, considero que a arte vivenciada por mulheres pretas traz, em seu bojo, representações e significações de suas vivências. A cada pincelada, nota musical, verso escrito ou movimento coreografado, o artista engaja-se em uma jornada de indagação e descoberta. A arte, ao invés de simplesmente retratar a realidade, muitas vezes desafia e subverte essa realidade, convidando o observador a uma profunda reflexão sobre questões sociais, políticas, filosóficas e existenciais (QUILICI, 2014). A arte, por meio de sua expressão, desafia os limites do conhecimento estabelecido, convida-nos a explorar novas perspectivas e a questionar nossas crenças e preconceitos. Ela oferece um espaço para a experimentação, onde a liberdade de expressão se mescla com a busca pela verdade e pela compreensão mais profunda do mundo que nos cerca. Nesta direção, a pintura, gravura, escultura de artistas mulheres é muito mais do que sua forma estética, significa um questionamento sobre padrões de beleza, de resistências de representatividade.

Ao criar obras de arte, os artistas não apenas refletem suas visões de mundo, mas também provocam os espectadores a se engajarem em um diálogo interno, a questionarem suas próprias ideias e percepções. Compreendo, assim, que o fazer artístico não é apenas uma atividade criativa; é um ato de questionamento incessante, uma busca contínua por significado, uma tentativa de compreender e expressar a complexidade e a beleza do mundo de uma forma que transcende o meramente perceptível. É, portanto, um convite para a reflexão e a indagação, um convite para explorar e compreender não apenas a arte, mas também a essência da própria existência humana e seus significados.



Nessa direção, a presente proposta leva em consideração que no ensino de arte, as imagens, enquanto recurso discursivo e elemento/produto estético, têm um papel fundamental na construção de subjetividades, ao veicular representações que incluem os diferentes recortes sociais e identitários (ou os excluem) de modo mais ou menos explícito. Por isso, as potencialidades pedagógicas do uso de imagens são amplamente pesquisadas, sendo que a imagem é o objeto central nos processos de conhecer, interpretar, compreender criticamente o mundo e as relações de poder que permeiam a construção de narrativas.

Com relação às bases teóricas que dão sustentação ao trabalho, estas organizo três temáticas para as quais dou enfoque especial: Interseccionalidades, Educação de Jovens e Adultos e Ensino de Arte. Em linhas gerais, é possível dizer que a Teoria Interseccional diz respeito a um campo de estudo que se vale da sobreposição ou interseção das chamadas identidades sociais e os sistemas correlacionadas a opressão, dominação, segregação ou discriminação baseada em características tanto biológicas quanto sociais e culturais.

A respeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentre variados autores, pode-se mencionar que este estudo se mune de considerações advindas do pensamento de Paulo Freire. Na *Pedagogia do Oprimido* (2002), ele propõe uma educação libertadora que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica: libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2002, p.30). Acredito que essa libertação pode ser acionada através da discussão de obras artísticas que questionam as narrativas validadas como produtoras de significados para os grupos hegemônicos e negam as representações simbólicas de determinados grupos sociais.

Os papéis imputados às mulheres na sociedade, associados a uma menor valorização frente ao que é designado trabalho masculino, fazem com que o ingresso e a conclusão dos estudos para as mulheres sejam mais dificultosos. Assim, visando a formação educacional da população feminina, são de grande significância a elaboração de práticas pedagógicas, estruturas curriculares, metodologias e políticas educacionais sensíveis às necessidades educativas e sociais deste grupo. É por intermédio do acesso educacional que muitas mulheres têm oportunidade de superar os embates e desafios da vida, alcançando melhores colocações no mundo do trabalho.

A EJA tem sido caracterizada como um caminho para que esta oportunidade ocorra. Entretanto, cabe mencionar que os desafios são inúmeros e, dentre eles, é válido destacar que muitas dessas mulheres são chefes de família e precisam conciliar seus estudos com as tarefas relacionadas à manutenção de seu nicho familiar. Muitas precisam conciliar as tarefas cotidianas, que abrangem cuidados maternos, com a vida escolar e ocupação empregatícia para a provisão do sustento da família. É por estas questões que a maior procura por vagas nessa modalidade ocorre no período noturno. Por isso, é imperioso reconhecer que as atividades pedagógicas inerentes a essa modalidade educativa precisam levar em conta a realidade que permeia a vida dessas mulheres.

A partir das bases para a realização do estudo proposto, é válido dizer que, dentre muitas funções que abrangem o ensino da arte na educação básica, contribuir para a construção de uma educação



fundamentada na sensibilidade estética e na capacidade de ler o mundo é elemento fundamental. Assim, procurando correlacionar arte, mulheres e Educação de Jovens e Adultos, espero que, através das experiências vivenciadas pelo grupo de mulheres participantes, seja possível tecer considerações sobre a importância da arte na EJA e suas possíveis contribuições para a formação discente para esse grupo específico.

Tem-se observado uma crescente abrangência nas pesquisas em arte que partem da representatividade da mulher preta, dos diálogos interseccionais, bem como das experiências em forma de pesquisa-ação ou pesquisa participante. Nessa esteira, as perspectivas decoloniais em artes buscam questionar e desafiar as estruturas e os paradigmas impostos pela colonização e suas consequências nas expressões artísticas. Essa abordagem procura desconstruir os padrões estabelecidos pela colonização e eurocentrismo, dando voz e espaço para outras narrativas, visões de mundo e formas de expressão cultural que foram historicamente marginalizadas ou suprimidas.

Ao nos atermos à trajetória da produção artística ocidental, percebemos a presença de homens e a sua predominância nas artes, em detrimento da presença feminina. Quando se leva em conta que a presença de mulheres negras em espaços artísticos como autoras ainda é menos expressiva, nota-se que há um silenciamento ainda maior. Neste sentido, Ribeiro (2018) menciona que há esforços sociais para não conceder voz às mulheres negras em todos segmentos da vida em sociedade. Para ela, tem-se investido em um ideário que situa a população preta em uma redoma de timidez, para afirmar que esta não tem voz por não poder romper com a tendência de ser tímida. Por meio de sua experiência como mulher negra, a autora apregoa que “Nunca fui tímida, fui silenciada.” (RIBEIRO 2018, p.18).

Assim como na citação acima, no processo pedagógico construído neste trabalho, pretendo pensar novas epistemologias, discutir lugares sociais e romper com uma visão única de mundo, sobretudo a visão que é veiculada pelas imagens da arte ocidental. Ao desenvolver uma proposta pedagógica de arte/educação por meio da investigação participativa, a intenção é que as participantes relatem suas experiências por meio de processos de criação em que a pesquisadora escute as suas histórias através de seus fazeres e interpretações de suas narrativas visuais.

Contexto e metodologia da pesquisa: encontros entre mulheres pretas

A pesquisa tem como campo uma instituição de ensino da rede pública estadual, no terceiro ano do ensino Médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No contexto da EJA, as mulheres estudantes com as quais trabalho vêm de uma região periférica da cidade. Elas precisam trabalhar o dia todo e, à noite, vir para escola para continuarem seus estudos, na expectativa de uma vida melhor. Ali aproveitam para fazerem a refeição que é servida pela escola, pois muitas vezes vêm do trabalho direto e não têm tempo para irem até suas casas para prepararem uma refeição.

É fato percebido, diariamente, que essas alunas por vezes não possuem dinheiro para comprar algo básico para si mesmas ou para casa. Assim, nos deparamos com a realidade de mulheres negras em que algumas são donas de casa e dependem do marido para dar o suporte financeiro, outras, ainda



que tenham o seu próprio trabalho, são muitas vezes responsáveis pelo orçamento familiar e consomem todo o tempo e o dinheiro que recebem no cuidado com a família. Assim, procuro lançar um olhar sobre a obra de arte produzida por mulheres pertencentes ao recorte étnico-racial afrodescendente, cujas obras são abordadas no sentido de desencadear diálogos com as estudantes da EJA. Parto de uma observação criteriosa em que o foco principal é a vivência, a memória, a interpretação e os sentidos que essas mulheres vão criando a partir do olhar sobre a arte de outras mulheres pretas. Pretendo, nesta abordagem, produzir identificações, reconhecimentos e pertencimentos a partir desse diálogo, motivando as estudantes a se encontrarem num lugar de identidade e posituação de suas características étnicas. Neste sentido, as atividades pedagógicas se baseiam no contato com obras e produtos estéticos, visando propiciar novas impressões a partir da realidade que circunda cada mulher participante do estudo. Deste modo, o trabalho considera as interseccionalidades de recortes sociais e culturais das mulheres, observando suas reverberações a partir do contato com imagens de arte. A faixa etária das participantes varia entre vinte e três e cinquenta e seis anos e, um aspecto notável sobre essas mulheres, é que todas assumem o papel de chefe de família, demonstrando uma força e resiliência admiráveis em enfrentar os desafios da vida cotidiana. Elas se esforçam para proporcionar o melhor para suas famílias, apesar das adversidades que enfrentam. Todas as participantes compartilham uma crença religiosa, sendo todas evangélicas de orientação neopentecostal. Essa dimensão espiritual desempenha um papel importante em suas vidas, visto que elas consideram que essa orientação religiosa oferece apoio em suas jornadas individuais.

Essas mulheres representam uma riqueza de experiências e perspectivas que, ao serem exploradas por meio educativo, podem fornecer elementos valiosos para a pesquisa em andamento. Elas são exemplos inspiradores de força, mesmo que em seus espaços de convivência, elas sejam expostas a padrões de valorização de trabalho, saberes e características físicas que oprimem suas próprias características identitárias e sociais, em razão da discriminação racial que enfrentam.

Para destacar isso, a pesquisa pretende gerar um material didático pensado para atender às necessidades educacionais de mulheres da EJA. Este material tem como objetivo abordar questões relacionadas às artes, com um foco especial na construção e elaboração de autorretratos a partir de leituras e releituras de obras de artistas pretas tais como Rosana Paulino e Renata Felinto.

Rosana Paulino, uma das artistas cujas obras foram trabalhadas em sala de aula, nascida em 1967, é ganhadora do prêmio Konex Mercosur 2022 de Artes Visuais, que é concedido às personalidades mais relevantes da região na última década. Como mulher negra, Paulino também possui séries de trabalhos que discutem criticamente a Diáspora Africana, assim como a desmontagem da identidade através do próprio corpo de mulheres negras durante o processo da escravidão. As questões da memória e do corpo costurado ou “suturado” são trazidas em materiais diversos nas séries de obras Bastidores, de 1997, Assentamento, de 2013, e Atlântico Vermelho, de 2017. O trabalho sobre tecido foi particularmente observado em sala de aula, já que oferecia possibilidade de diálogo com habilidades manuais, como costura e bordado, muitas vezes, não reconhecidas como forma de arte criativa, mas apenas trabalho doméstico ou, no máximo, fonte de renda para a família.

As estudantes, diante das obras, ficaram muito interessadas e entusiasmadas pelo fato de serem obras feitas por mulheres pretas brasileiras, e não por homens brancos estrangeiros, como sempre viam. Isso abriu um panorama novo de interpretação das obras, já que a realidade compartilhada podia ser próxima das suas. Mesmo obras que remetiam ao passado violento da escravidão, como memórias de desmontagem da identidade, não eram vistas como estranhas, mas dialogavam com lembranças da própria história de algumas, em que tristezas e violências nunca postas em palavras eram tocadas. A vergonha sobre o próprio corpo e sua “diferença” em relação às outras mulheres e homens sendo a mais constante.

Por outro lado, a possibilidade de falar dessa identidade no espaço da escola de forma mediada pela obra de mulheres artistas pretas foi desinibidora desse sentimento de vergonha, já que o corpo delas não aparecia como algo a ser apagado, mas o tema da própria expressividade e realização estética, algo que elas poderiam interpretar com elementos que compreendiam melhor do que a professora. Assim, a aula era também uma troca de experiências para todas se apropriarem da obra artística.

Visível na figura abaixo, uma das obras que foram apresentadas em sala é composta de fotografias de família da artista em preto e branco, porém, retocada com aquarela. A instalação de 1994 traz diferentes fisionomias, expressões e traços individuais impressas e costuradas por técnica de bordado manual em tecido, com enchimentos, reproduzindo a forma de patuás.

Em seguida, na figura 2, pode ser vista imagem de trabalho realizado em sala de aula, em que as alunas produzem obras em que expressam sentimentos elaborados a partir dos diálogos e reflexões geradas pela observação das obras de Renata Felinto e Rosane Paulino.

Figura 1: Parede da Memória, 1994/2015, Rosana Paulino.



Fonte: Galeria da artista. Disponível em: <https://rosanapaulino.com.br/parede/>

Figura 2: Autorretratos das alunas pretas da EJA



Fonte: Foto da pesquisadora.

A partir do conhecimento do trabalho de artistas mulheres pretas com retratos e autorretratos, foi discutido o papel dos retratos para a percepção da autoimagem. Como professora, observei que, diferente de hoje, as imagens das pessoas eram representadas por muito tempo através de pinturas, o que tornava a possibilidade de possuir um retrato de família ou de alguém um privilégio para poucos. E, mesmo quando houve os primeiros retratos feitos por máquinas fotográficas, ainda essa arte demorou muito para se popularizar. De modo que, por muito tempo, devido à exclusão social e cultural das pessoas pretas na sociedade brasileira, as imagens representadas e mantidas através do tempo, preservavam e valorizavam a memória da população branca, sua família, seus membros considerados importantes, enquanto a memória e a valorização da imagem dos pretos foi apagada.

Por essa mesma lógica, as alunas consideraram que o conhecimento de artistas pretas por elas era algo de positivo que vinha sendo apagado. Elas se surpreenderam por haver não só artistas como

também mulheres pretas com níveis de formação tão altos quanto o das artistas estudadas. A conversa progrediu no sentido de todas as alunas se sentirem representadas pela afirmação de suas capacidades na capacidade das artistas, em suas técnicas e sensibilidade. E também se sentiam representadas por verem que a identidade que as artistas tematizam era a identidade de pessoas como elas. Uma estudante observou, e as demais concordaram, que o sentimento que elas percebem com a mudança geracional demonstra mudanças significativas para a autoimagem das mulheres pretas. Assim é quando elas veem, no shopping, meninas que procuram brinquedos com as características delas e efetivamente encontram. Elas compararam com o sentimento que elas tinham observando as obras de artistas mulheres pretas como o de uma representação que lhes faltava sem mesmo se darem conta disso. Como quando eram crianças e só podiam ter bonecas de traços e cabelos representativos das características de pessoas brancas. Isso as fazia desejarem ter os mesmos traços que eram ressaltados pela boneca, sem terem como compreenderem por si mesmas a beleza dos próprios traços até então raramente representados.

Ao produzirem os próprios autorretratos, muita coisa veio à tona. Primeiro, o momento foi de celebrar a memória dos antepassados, que passaram por tanto apagamento identitário, ainda maior que o que elas sentiram. Essas memórias chegavam através delas em um momento de valorização da obra das artistas e ficou bem simbolizado no primeiro momento da atividade realizada em sala de confecção de um xale vermelho, representando o sangue, o amor e abraço de acolhimento. Depois, o segundo momento foi o de tirar o retrato. Esse momento foi aberto ao que elas esperavam encontrar nas próprias imagens, por isso, as alunas refletiram sobre como elas queriam os cabelos, particularmente, da forma mais natural e como elas se sentiam bonitas a cada imagem. Na foto, todas usaram o xale vermelho produzido e tiraram quantas fotos elas acharam necessário até decidirem a que seria posta em cada obra.

Na última etapa da atividade, as alunas produziram as telas com frases bordadas, onde foram aplicadas as fotografias. No momento do bordado, elas conversaram entre si sobre as épocas de vida em que cada uma aprendeu a bordar e a fazer um determinado ponto, uma determinada florzinha e trocaram entre si as práticas que também aprenderam de suas famílias e pessoas próximas. Com as obras concluídas, cada aluna decidiu que gostaria de deixar suas telas expostas em suas respectivas casas como obras de arte produzidas por elas.

Assim, com enfoque nas mulheres da EJA, este trabalho busca desenvolver um caminho para a expressão artística dessas mulheres e o desenvolvimento de sua autoimagem por meio de uma abordagem sensível e inclusiva. Considero que registrar o percurso da pesquisa, imagens e depoimentos das mulheres é um exercício de reflexão e ao mesmo tempo de fortalecimento de aspectos políticos da educação com foco nesse recorte social. Assim, a importância desse material é substancial e múltipla, visto que aborda uma lacuna no ensino de artes na EJA, onde a diversidade é muitas vezes sub representada ou até mesmo ausente.



Ao introduzir a obra de artistas pretas, o material enriquece o currículo ao reconhecer a herança artística desse segmento, proporcionando uma perspectiva para a apreciação e aprofundamento de seus significados. Neste sentido, a construção de um material didático se constitui como registro das experiências das participantes, incluindo estudantes e docente, sendo possível criar novos sentidos e novas propostas a partir dele, com ampliação para novas pesquisas.

Pretendo, assim, buscar canais de divulgação e socialização do material para que possa vir a ser uma contribuição no campo do ensino de artes visuais no contexto da EJA.

Considerações finais

Diante dos resultados apresentados, o presente trabalho busca ampliar o espaço de debate sobre o papel da arte de mulheres artistas pretas como forma de reconhecimento e composição de autorretratos e narrativas por alunas de turmas de EJA, que são notadamente em sua maioria mulheres pretas trabalhadoras.

As obras abordadas em sala de aula demonstraram ter um poder de engajamento bastante significativo, pois as estudantes trazem suas próprias experiências como fator de subjetivação ampliador dos sentidos das obras, para além do que poderia ser ensinado por uma interpretação estruturada por mim, como professora.

A produção dos autorretratos se revelou um momento extremamente fecundo para a apropriação pelas alunas de uma função importante para a aula de artes que é a da expressividade, mas, mais do que isso, trouxe um mar de possibilidades de descobertas para a sala de aula e para a vida de cada mulher preta que cursa o EJA. Esses elementos devem ser documentados para que possibilitem novas práticas em sala de aula e abram um baú de memórias valioso para toda a sociedade brasileira, mas de vital importância para as alunas artistas pretas como forma de reencontro com a própria identidade.

Referências

CRUZ, Veida Allegra de Ribeiro; CRUZ, Neilton Castro da. Mulheres e EJA. **Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 1, n. 2, p. 503-525, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 34ª. ed. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 2012.

QUILICI, Cassiano. O campo expandido: arte como ato filosófico. **Sala Preta**, v. 14, n. 2, p. 12-21, 2014.

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



MEMÓRIAS EM FLUXO: CONSTRUÇÃO DE UM CADERNO/DIÁRIO DE IMAGENS E NOTAS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS NA EJA

103

Deuzilene Machado Rocha Leal¹
deuzilenemachadomrl@gmail.com

Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral²
valeriefabiane@ufg.br

Resumo

Esse trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento na linha de atuação (1) Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes, proposta pelo Instituto Federal de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia, no Mestrado Profissional em Artes. Trata-se de uma pesquisa participante com uma abordagem qualitativa, de caráter investigativo, descritivo e interpretativo, cujo objeto de estudo é o fazer artístico dos/as estudantes no componente curricular Arte a partir de memórias. A pesquisa foi realizada com estudantes do 3º Semestre/2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Prof.^a Onildes de Fátima da Rocha – na escola Polo Santa Efigênia em Caldas Novas-GO, no ano de 2023. O objetivo principal é tecer reflexões sobre memória através da experimentação com o fazer artístico na construção de um caderno de imagens e notas (CIN). A pergunta norteadora desta investigação é: como as memórias podem potencializar experimentações com o fazer artístico nas aulas de artes visuais com estudantes da EJA? Este questionamento possibilita diálogos através do pensamento de autores, como: Freire (2003); Ostrower (2002); Bergson (1999) e Barbosa (2012). Para evocar as memórias e conduzir esta investigação, buscando uma dimensão metodológica educativa, foi desenvolvida uma proposta pedagógica, a partir de três focos disparadores que suscitaram lembranças, motivadas pelo contato com trabalhos da artista Selma Parreira e Wolney Fernandes, possibilitando a associação de diferentes tempos, caracterizações de espaços, modos de estar/vivenciar suas memórias.

Palavras-chave: Memória; Artes Visuais; Fazer artístico; EJA; Abordagem Triangular.

Abstract

This work is an excerpt from ongoing research in the line of action (1) Teaching, Learning and Creation Processes in Arts, proposed by the Federal Institute of Goiás - Campus Aparecida de Goiânia, in the Professional Master's Degree in Arts. This is a participatory research with a qualitative approach, of an investigative, descriptive and interpretative nature, whose object of study is the artistic work of students in the curricular component Art from memories. The research was carried out with students from the 3rd Semester/2nd Segment of Youth and Adult Education - EJA - Prof. Onildes de Fátima da

¹ Licenciada Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (UFG); Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Mestranda do PROF-ARTES em processos de ensino, aprendizagem e criação em artes pelo Instituto Federal de Goiás (IFG) Campus Aparecida de Goiânia.

² É Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestre em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG), doutora em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (UFG).



Rocha - at the Polo Santa Efigênia school in Caldas Novas-GO, in the year 2023. The main objective is weave reflections on memory through experimentation with artistic making in the construction of a notebook of images and notes (CIN). The guiding question of this investigation is: how can memories enhance experiments with artistic practice in visual arts classes with EJA students? This questioning enables dialogues through the thoughts of authors, such as: Freire (2003); Ostrower (2002); Bergson (1999) and Barbosa (2012). To evoke memories and conduct this investigation, seeking an educational methodological dimension, a pedagogical proposal was developed, based on three triggering focuses that aroused memories, motivated by contact with works by artists Selma Parreira and Wolney Fernandes, enabling the association of different times, characterizations of spaces, ways of being/experiencing their memories.

Keywords: Memory; Visual arts; make art; EJA; Triangular Approach.

Introdução

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa em andamento, desenvolvida pela professora/pesquisadora Deuzilene, que explora a importância de promover momentos de experimentação e contextualização nas aulas de arte, incentivando os/as alunos/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA - a evocarem suas memórias como referência para compreender e interpretar o presente e passado, o lugar e o outro por meio da produção de um caderno de imagens e notas (CIN).

Com as orientações metodológicas, a partir da pesquisa participante, pautada no diálogo, pode-se conduzir o processo de produção, que se deu a partir de três focos disparadores (fotos selecionadas pelos/as participantes), referências artísticas do artista Wolney Fernandes³³ e da artista Selma Parreira⁴⁴, em uma tessitura que entrelaça contextualização, fazer artístico e leitura de obra de arte norteada pela Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (2012).

O diálogo com os artistas possibilitou não apenas enriquecer o entendimento do conceito de memória no contexto artístico, mas também proporcionar aos/as estudantes um repertório diversificado de estímulos criativos e estéticos. Wolney Fernandes, com suas colagens oriundas de memórias pessoais, e Selma Parreira, que incorporam em suas obras memórias afetivas, oferecem uma gama de perspectivas e abordagens que podem inspirar os/as participantes no processo criativo.

A apresentação do contexto do estudo, do local e sujeitos participantes deflagra nuances que caracterizam o cotidiano dos/as alunos/as da Educação de Jovens e Adultos. Contexto que proporciona momentos de experimentação e contextualização nas aulas de arte, incentivando os/as estudantes a

³ Artista visual com experiência nos processos de colagem e na mediação de práticas com desenho, direção de arte e culturas da imagem. Minha opção de trabalho com colagens é focada nos procedimentos analógicos e permeada por um olhar autobiográfico. A criação está vinculada às minhas memórias, à relação com a literatura e à observação de experiências cotidianas. FERNANDES, Wolney. Disponível em: <https://wolneyfernandes.com/>. Acesso em: 01 de nov. 2023.

⁴ Artista visual que trabalha com instalação, pintura, fotografia e vídeo. O pensar e o fazer, no trabalho de Selma, se complementam, dialogam na construção de seu trabalho da mesma maneira que as instalações, a apropriação de elementos do cotidiano de sua família, as pinturas e os desenhos compõem um universo de intensa carga poética. SILVA, Paulo Henrique. Disponível em: <https://amigosdagaleriasibasolly.art.br/colecao-aldir-blanc/artista/selma-parreira>. Acesso em: 01 de nov. de 2023.

evocarem suas memórias como fonte de inspiração e reflexão para o fazer artístico. Visto que na perspectiva teórica de Bergson (1999), as memórias não são meros registros do passado, mas agentes ativos na construção do presente.

Local e sujeitos participantes da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada com alunos do 3º semestre do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Profª Onildes de Fátima da Rocha, localizada na Praça das Nações Unidas s/n, Setor São José, em Caldas Novas -Go, com atendimento na Escola Polo: Escola Municipal Santa Efigênia. O referido polo atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos), da 1ª a 3ª série do Ensino Médio (3º segmento), com atendimento a partir de 15 anos, com ingresso no 1º segmento. A escolha da escola polo e da turma do 3º semestre se deu por ser o local em que a professora/pesquisadora trabalha e que pode desenvolver a pesquisa nas aulas curriculares de arte.

O Polo Santa Efigênia (imagem 1) está localizado no Setor Santa Efigênia, em Caldas Novas, cidade turística considerada uma das principais estâncias hidrotermais do Brasil, localizada a 160 km da capital do estado de Goiás, Goiânia. O referido polo atende do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio da EJA, com algumas turmas multisseriadas⁵.

Imagem -1 – Mapa



Fonte: <https://www.google.com/maps> - acesso em: 20/09/2023

O contexto socioeconômico dos/as alunos/as nessa escola é, em sua maioria, de baixo poder aquisitivo. Outra característica que pode ser observada é que a maioria dos/as alunos/as, são oriundos das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Com relação aos estudantes da EJA, que fazem parte do contexto da pesquisa, são muito faltosos/as (muitas vezes, devido ao fato de serem trabalhadores/as), todavia dedicados/as, possuem um grande interesse na aprendizagem, apesar de ser grande a rotatividade e alta taxa de evasão.

⁵ Turmas multisseriadas são formadas por alunos de diversas séries em um único espaço e geralmente com um único professor (Ribeiro, 2019, p 39-40).



Esses alunos/as têm a oportunidade e a garantia de estudar e/ou concluir seus estudos, respaldados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394, de 1996, que reconhece a EJA como uma modalidade da educação básica e se preocupa com a continuidade e o acesso aos estudos desses jovens e adultos. E também pelo parecer CEB/2000, que regulamentou “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000).

Mesmo com a regulamentação, ainda existem alguns desafios para escolarizar e incluir esse aluno/a; dentre eles está a adequação dos conteúdos e planejamento. Nem sempre há um currículo específico, pois normalmente adota-se o mesmo do ensino regular, fazendo a adequação de conteúdo de crianças e adolescentes, programados para serem desenvolvidos em doze meses, que passam a ser aplicados na EJA em cinco ou seis meses. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético (Brasil, 2000, p.59).

Enquanto professora, é possível manter um diálogo com os/as estudantes, para conhecer suas experiências e necessidades educacionais, buscando adequar as aulas às suas necessidades. Visto que “A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano” (Brasil, 2000, p.57).

A adaptação dos conteúdos do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos é um desafio recorrente, mas vale ressaltar que essa adaptação oferece uma oportunidade, para integrar as experiências de vida dos/as estudantes no processo de ensino/aprendizagem. Isso permite que suas vivências sejam consideradas de maneira significativa nas aulas de arte. Apesar dos desafios práticos apresentados por essa abordagem, ela abre espaço para o diálogo entre o conhecimento formal e as experiências individuais e ou coletivas, contribuindo para que as aulas de arte atendam às necessidades específicas da comunidade da EJA. Há uma tentativa de compreender o cotidiano observado nas interações com os/as estudantes desta pesquisa através do diálogo, em um grupo diversificado e enriquecido por experiências de vida significativas.

A maioria dos/as participantes, mulheres com idades entre 38 e 65 anos, originárias de diferentes cidades, são mães, algumas avós, desempenhando diversas funções profissionais relacionadas diretamente ou indiretamente ao turismo, a principal fonte econômica do município. São pessoas, que desempenham papéis diversos como filhos/as, mães, pais, avós e trabalhadores/as, acumularam uma rica bagagem de experiências de vida, desde a infância até a fase adulta.

Essas experiências, de acordo com a perspectiva de Bergson “tem por função primeira evocar todas as percepções passadas análogas a uma percepção presente, recordar- nos o que precedeu e o



que seguiu, sugerindo-nos assim a decisão mais útil” (1999, p.116). São percepções que englobam vivências, reflexões, e que levam a compreensão das interações cotidianas enriquecendo o diálogo entre teoria e prática no âmbito da pesquisa sobre o fazer artístico em Artes Visuais a partir das memórias.

Memórias em fluxo

O interesse em compreender como a memória articula o lugar, o sujeito e o outro, surge da prática docente, pois a professora/pesquisadora atua no ensino de arte e trabalha com jovens e adultos há mais de 10 anos. No decorrer desses anos, pode-se observar que há um interesse por parte dos/as alunos/as em temas com os quais eles/as conseguem relacionar presente e passado e que de muitas formas estão relacionados com suas memórias. Durante a atuação docente, e desde que está na docência na EJA, a professora vem percebendo como esses/as estudantes se conectam com temas que evocam suas memórias, sendo que essas lembranças possuem um potencial para enriquecer sua experiência artística.

De acordo com Bergson, essas memórias “tem por função primeira evocar todas as percepções passadas análogas a uma percepção presente, recordar-nos o que precedeu e o que seguiu, sugerindo-nos assim a decisão mais útil” (1999, p.116). Daí a importância de proporcionar, nas aulas de arte momentos de experimentação e contextualização em que eles/as evoquem memórias trazendo à tona suas lembranças como referência de experiências anteriores e que possam ajudá-los a compreender e interpretar o momento atual.

Memórias estas que, em um fluxo constante, vão se reconfigurando e criando experiências, sempre em movimento contínuo que vão do passado ao presente, do presente ao passado. Segundo Ostrower, o processo criativo também acontece nesse fluxo, pois “ao exercer o seu potencial criador, trabalhando, criando em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura a sua vida e lhe dá um sentido. Criar é tão difícil ou tão fácil como viver” (Ostrower, 2002, p.166).

A pergunta norteadora desta investigação é: como as memórias podem potencializar experimentações com o fazer artístico nas aulas de artes visuais com estudantes da EJA? E a partir da questão surgiram outras indagações: as imagens(fotos) são capazes de incitar memórias com as quais os/as estudantes sintam-se motivados a experienciar o fazer artístico? A criação de um Caderno de Imagens e Notas (CIN) proporciona experiências subjetivas, de lugar/espço, de alteridade e estimula os/as alunos/as a se expressarem por meio da arte?

Orientações metodológicas

Para evocar as memórias e conduzir esta investigação, buscando uma dimensão metodológica educativa, foi elaborada e desenvolvida uma proposta pedagógica que recebeu a mediação da professora/pesquisadora, a partir de três focos disparadores: (1) uma foto antiga do/a participante;



(2) uma foto de um lugar-referência de experiências do/a participante, e (3) uma foto de uma pessoa querida. Estes três focos suscitaram lembranças que foram associadas a diferentes tempos (passado e presente), caracterizações de espaços, de estar/vivenciar e memórias afetivas motivadas pelo contato com os trabalhos da artista Selma Parreira. Sendo que o fazer artístico se deu através da criação de um Caderno de Imagens e Notas (CIN) pelos/as participantes que selecionaram as três imagens - conforme focos descritos acima - e com elas, através da colagem com referências de trabalhos do artista Wolney Fernandes, construíram relatos, observações, associações e colagens que instigaram diálogos e depoimentos.

Além do estímulo, é importante também levar em consideração o contexto em que os/as estudantes estão inseridos/as, suas memórias, bem como curiosidades e vivências que sobressaem, perpassam e/ou são afloradas pelas lembranças que eles/elas registram. No decorrer dessa investigação há a intenção de perceber se o/a aluno/a é capaz de imergir completamente na ação de evocar memórias e criar, desenvolvendo um pensamento crítico, que possibilite novas formas de ver, sentir, criar, recriar de modo que suas produções se tornam significativas para cada um/a.

O caminho que está sendo percorrido é o da pesquisa participante que proporciona uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, investigativo e interpretativo onde foram utilizados instrumentos de coleta de dados como a observação, a observação participante, o registro fotográfico e o diário de campo. Esse diário da professora/pesquisadora, com registros da pesquisa, foi ganhando ênfase durante a proposta pedagógica com os/as alunos/as, no intuito de coletar informações, anotar, identificar e discutir sobre o fazer artístico como parte da criação do caderno/diário de imagens e de notas, para buscar compreender a pergunta norteadora dessa investigação.

Na perspectiva de desenvolver um ambiente dialógico, o pensamento de Paulo Freire traz a compreensão que a escola é um espaço onde professor/a e alunos/as interagem e se constroem. Para Paulo Freire “ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (Freire, 2003, p.23). Essas experimentações com o fazer artístico ligados às memórias de cada um/a vivências e experiências de vida possibilita novas experiências, sejam elas subjetivas, de lugar, de tempo ou do outro, ‘acabam nos fazendo’ durante o processo de criação do CIN.

Experiências estas que têm como base os três focos disparadores (fotos), foram desenvolvidas em diálogo com a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa (2012). Abordagem que se desdobra na interligação de três eixos: contextualizar/fazer/ler enquanto possibilidades de ação para atuação docente e práticas possíveis de ensino de arte. Vale ressaltar que nessa articulação não existe uma ordem, são processos que podem tomar diferentes caminhos.

Proposta pedagógica: produção do CIN

Para desenvolver a proposta pedagógica, foi necessário que os encontros fossem de duas aulas consecutivas, o que não foi problema porque, as aulas curriculares de Arte do 3º semestre, têm uma carga horária de duas aulas semanais em que cada aula tem duração de 40 minutos, portanto as aulas semanais dessa turma passaram a ser geminadas com duração total de 80 minutos.

Após apresentação do projeto, consentimento do grupo gestor da escola e assinatura nos termos de livre consentimento esclarecido dos/as estudantes, todos/as maiores de 18 anos, a proposta pedagógica foi desenvolvida, em dez encontros, pela professora/pesquisadora nas aulas curriculares de Arte, no primeiro semestre de 2023. As atividades tiveram o propósito de incentivar os/as estudantes a dialogar, contextualizar e produzir a partir de suas memórias. No decorrer dos encontros, aconteceram rodas de conversa sobre o processo, definição da técnica e materiais a serem utilizados na produção do CIN. Importante ressaltar que eles/as optaram em trabalhar com colagem e cada participante produziu seu CIN, fizeram colagens e anotações, estimulados pelas lembranças e experiências.

Além do exercício com a técnica, foi proposto a observação de três obras⁶⁶, sem título, retiradas do Instagram⁷⁷ do artista Wolney Fernandes. A escolha das obras se deu a partir da observação de que o processo criativo deste artista está ligado diretamente às memórias e também por se tratar de colagens linguagem escolhida pelos/as participantes para a produção do CIN. O contato com as obras proporcionou compartilhar a compreensão da palavra memória, buscando um diálogo que permeasse as imagens e abarcasse as lembranças que associam diferentes tempos (passado e presente), caracterizações de espaços de estar/vivenciar e memórias afetivas.

No encontro seguinte, a partir da observação das obras da artista Selma Parreira retiradas de catálogos das exposições, sendo duas da série: 'A dor e os segredos' (2014) e uma da série "Desuso (2015)," o foco foi gerar reflexões sobre memória. O contato com as obras possibilitou uma conversa sobre memória, sobre o processo de criação da artista e sua trajetória. Além das obras, foram apresentados aos/as participantes dois vídeos: "Retrato Cultural: Selma Parreira⁸⁸" e "Enredo Cultural 2018: Selma Parreira⁹⁹". Nos vídeos, Selma faz um relato sobre suas memórias e seu processo criativo tornando possível conhecer um pouco das experiências da artista.

Gerar envolvimento a partir das obras do artista Wolney Fernandes e da artista Selma Parreira, evidenciando que cada artista tem sua individualidade e modos de produzir, suscitou estímulo para que os/as estudantes pudessem criar com liberdade de acordo com o ritmo e interesse de cada um/a e ainda, valorizando as suas singularidades. Para Barbosa "quando o aluno observa obras de arte e é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico, a sua expressão individual se realiza [...]" (2014, p.118).

⁶ FERNANDES, Wolney. Instagram: [@wolneyfernandes](https://www.instagram.com/p/CB8H6oHI-CJ/?igshid=MTC4MmM1YmI2Ng==). Goiânia, 27 jun. 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CB8H6oHI-CJ/?igshid=MTC4MmM1YmI2Ng==>. Acesso em: 01 out. 2022.

⁷ Instagram é uma rede social visual, criativa e interativa, que possibilita o compartilhamento de imagens e vídeos de curta duração diretamente do aplicativo de celular. Nele, também é possível seguir usuários, curtir, comentar e compartilhar as publicações. A rede oferece diversas outras funcionalidades, como: boomerang, live e stories. FERREIRA, Livia. Disponível em: <https://www.nuvemshop.com.br/blog/o-que-e-instagram/#heading-1>. Acesso em: 01 de nov. 2023.

⁸ RETRATO CULTURAL: Selma Parreira. Goiânia, 19 jun. 2019. Publicado pelo canal TV UFG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cu4NFfz4X4w>. Acesso em 20 nov. 2022.

⁹ ENREDO CULTURAL: Selma Parreira. Goiânia, 09 nov. 2018. Publicado pelo canal TV UFG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z81fpK9exuk>. Acesso em 20 nov. 2022.



Os outros encontros foram dedicados à produção das colagens que compõem o CIN, sempre de forma contextualizada e em diálogo. Durante o processo, aconteceram também rodas de conversa, em que facultou o compartilhamento de aprendizagens, dúvidas, angústias, medos e também as alegrias em perceber que, as experimentações na produção das colagens, as trocas, o olhar crítico, fortaleceram a capacidade de agir, transformar, perceber a si e ao outro. Nesse sentido, as memórias, as experiências compartilhadas provocaram reflexões com o outro e “não apenas pensar o outro através de nós mesmos” (Brandão; Streck, 2006, p. 08).

O processo de produção do CIN foi uma vivência enriquecedora que transformou, possibilitou o autoconhecimento o que tornou a experiência mais gratificante e valiosa. Ostrower ressalta:

[...] mais fundamental e gratificante, sobretudo para o indivíduo que está criando é o sentimento concomitante, de reestruturação de enriquecimento da própria produtividade, de maior amplitude do ser, que se libera no ato de criar (Ostrower, 2002, p. 28).

A experiência com o fazer artístico despertou nos/as alunos/as um sentimento de liberdade para se expressar de forma criativa. Pois, para Freire: “É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (2002, p. 12). Os/as estudantes foram incentivados/as ao longo da proposta a desempenharem papéis ativos na construção do conhecimento, resultando em inquietações, medos, incertezas e curiosidades que foram transformadas em experiências de aprendizagem.

Considerações

O percurso para construção das dimensões metodológicas dessa pesquisa proporcionou novas experiências na produção do CIN, permitindo que o fazer artístico fosse estimulado pelas memórias, vivências e o experiências com a colagem. Alguns desafios foram enfrentados pelos/as alunos/as da EJA, que, embora dedicados, muitas vezes lidam com interrupções no processo educacional devido a questões socioeconômicas e de vida. No entanto, a partir do desenvolvimento da proposta pedagógica, foi possível observar um fortalecimento do grupo, evidenciando a capacidade desses/as alunos/as de superar desafios e se engajar ativamente no processo de criação artística.

O percurso para a produção do Caderno de Imagens e Notas (CIN) revelou a importância do diálogo, da liberdade de exploração e da valorização das experiências individuais dos/as participantes. Ao trazer referências artísticas, como as obras de Selma Parreira e Wolney Fernandes, e ao promover rodas de conversa e reflexões conjuntas, os/as participantes puderam se conectar com suas memórias de uma maneira significativa, contribuindo para o enriquecimento de suas experiências artísticas e pessoais.

A interação constante entre os conhecimentos individuais e coletivos, aliada à troca de experiências e aprendizagens colaborativas, fortaleceu o vínculo entre eles/as e o processo de aprendizagem. O fazer artístico foi fundamental para a construção de significados e para o



fortalecimento da identidade desses/as alunos, permitindo-lhes transcender suas vivências e desafios cotidianos.

Nessa etapa será o momento de revisitar os áudios das rodas de conversas para através do diálogo com os/as estudantes buscar compreender a pergunta norteadora. Visto que na produção do CIN é possível perceber que as memórias desempenham um papel importante no processo de criação artística. Sendo que as fotos (imagens disparadoras) e os trabalhos dos artistas trouxeram à tona memórias e emoções estimulando a vontade de produzir de maneira intensa. O processo artístico permitiu se conectarem com suas memórias e desta forma, suas colagens tiveram um significado pessoal e emocional o que permitiu uma conexão consigo mesmos de uma maneira única, transformando suas experiências de maneira singular.

Por meio desta investigação a expectativa é contribuir para o aprofundamento do entendimento sobre como as memórias podem potencializar experimentações com o fazer artístico nas aulas de artes visuais com estudantes da EJA, além de possibilitar uma prática pedagógica mais sensível às necessidades individuais dos/as estudantes. Compreender como as memórias podem evocar percepções passadas, levando o sujeito a analisar às experiências do presente (Bergson, 1999) estimulam o fazer artístico e a reflexão crítica viabilizando a criação de abordagens metodológicas no campo das Artes Visuais.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Coleção Estudos)

BERGSON, Henri, 1859-1941. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo como espírito** / Henri Bergson; tradução Paulo Neves. - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos)

BRANDÃO, C. R., & Borges, M. C. (2007, jan./dez.). **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. *Rev. Ed. Popular*, 6(1), 51-62.

BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo R. (org.). **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. Aparecida / São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - CEB nº 11/2000**, aprovado em 10 de maio de 2000.

BRASIL. Lei n. 9394/96 – 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**.

BRASIL/MEC. **Base Nacional Comum Curricular, 2018**. (Versão homologada). p. 193 - 239. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: agosto. 2023.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

112

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 186 p.

**ARTE CONTEMPORÂNEA NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE
PROPOSTAS METODOLÓGICAS**

113

Meire Jane Teixeira da Cruz Oliveira¹

meirejanet@gmail.com

Resumo

O presente artigo possui como tema a arte contemporânea, como o multiculturalismo está relacionada a mesma e as possibilidades metodologias para se trabalhar o conteúdo com a finalidade de construir uma aprendizagem significativa. Partimos da ideia de que a arte contemporânea pode ser trabalhada no ensino fundamental com crianças na faixa etária 6 a 7 anos de idade. Utilizamos a pesquisa bibliográfica com base em autores como Barbosa (1998), Vygotsky (1991), Piaget (1999), Pereira (2014), Blass (2017), Bulhões (2017), Silva (2014).

Palavras-chave: arte contemporânea; Aprendizagem significativa; ensino fundamental.

**CONTEMPORARY ART IN ELEMENTARY SCHOOL: POSSIBILITIES OF
METHODOLOGICAL PROPOSALS****Abstract**

The present article addresses the theme of contemporary art, its connection to multiculturalism, and potential methodologies for teaching its content with the aim of constructing meaningful learning. We begin with the idea that contemporary art can be addressed in elementary education with children aged 6 to 7. We conducted a literature review based on authors such as Barbosa (1998), Vygotsky (1991), Piaget (1999), Pereira (2014), Blass (2017), Bulhões (2017), Silva (2014).

Keywords: contemporary art; meaningful learning; elementary education.

Introdução

Ao lidar com estudantes da educação básica, especialmente na faixa etária de 6 a 7 anos, notamos sua notável criatividade, evidenciada pelo florescimento do imaginário e da liberdade de ideias. Com mais de vinte anos de experiência em sala de aula, surge a pergunta recorrente: seria possível introduzir a arte contemporânea nessa faixa etária? Quais metodologias poderiam ser empregadas? Como utilizar a diversidade cultural presente na sala de aula como um meio de expressão artística? Foi a partir desses questionamentos que surgiu a ideia para a pesquisa apresentada aqui.

¹ Instituto Federal de Goiás - ProfArtes



A arte contemporânea está intrinsecamente ligada ao multiculturalismo, pois incorpora diferentes perspectivas e expressões culturais de diversas partes do mundo. O multiculturalismo é uma abordagem que valoriza a diversidade cultural, reconhecendo a importância de incluir diversas vozes e perspectivas.

A relação da arte contemporânea com a globalização é notável, pois fortalece os laços entre culturas diversas, dissemina ideias, influências e tendências artísticas globalmente. A globalização também eleva a importância das questões sociais, políticas e culturais na arte contemporânea. Muitos artistas contemporâneos exploram temas como imigração, desigualdade econômica e direitos dos refugiados, relacionados a um mundo cada vez mais globalizado.

A arte contemporânea desempenha um papel crucial nas artes visuais, comunicando uma compreensão ampla e atualizada da relação entre arte e nosso ambiente de vida. Ao incorporar a arte contemporânea no ensino, especialmente no ensino fundamental, buscamos formar cidadãos conscientes, críticos e reflexivos. Isso desenvolve habilidades nos estudantes, como interpretação, criatividade e uma visão de mundo mais ampla, entre outras. Portanto, iniciar esse trabalho mais cedo proporciona uma aprendizagem mais significativa.

O presente trabalho fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica, utilizando autores como Barbosa (1998), Blass (2017), Bulhões (2017), Silva (2014), Vygotsky (1991), Piaget (1971) e Pereira (2014). Ele está dividido em dois capítulos, sendo o primeiro dedicado à relação entre arte contemporânea e multiculturalismo, e o segundo abordando a utilização de artistas contemporâneos para ensinar arte contemporânea a alunos na faixa etária de 6 a 7 anos, destacando como isso pode proporcionar uma aprendizagem significativa.

Arte contemporânea e o multiculturalismo

Desde os tempos mais remotos, a humanidade recorre à arte para expressar suas experiências, como evidenciado pelas representações deixadas ao longo da história. Um exemplo notável é o uso da pintura em cavernas pelos homens na pré-história para retratar seu modo de vida.

Conforme Anna Mae Barbosa (1998) destaca, utilizamos a arte como um meio simbólico para representar diversos aspectos de nossa identidade espiritual, material, intelectual e emocional. Ela é uma expressão de nossa forma de viver, assim como de nossos valores, tradições e crenças. Dessa maneira, a arte está intrinsecamente ligada à nossa essência, podendo se manifestar por meio da dança, música, teatro, imagens, entre outras formas artísticas.

De acordo com SEIDEL (2016, n.p.):

A arte contemporânea é definida como a arte da rebeldia, da vontade de surpreender, da busca pela originalidade a qualquer preço. As manifestações artísticas ocorrem devido a uma necessidade do ser humano de ordenar e dar sentido a sua experiência e visão de mundo e que todo ser humano, de qualquer cultura, idade, sexo e nível social é capaz de criar, produzir e maravilhar-se com a arte.



Segundo o autor, a arte contemporânea se caracteriza por sua liberdade e falta de amarras a regras ou ideias preestabelecidas, revelando-se, de certa forma, rebelde. Constantemente em busca de quebrar as limitações impostas pela sociedade, essa forma de expressão artística valoriza a novidade e o surpreendente, baseando-se na crença de que todos os indivíduos possuem a capacidade de produzir, criar, inventar e ir além do que lhes é apresentado, promovendo a inovação e a visualização de maravilhas.

O artista contemporâneo procura enxergar o mundo de maneira única, adotando uma perspectiva que abrange tudo ao seu redor. Essa visão não conhece limitações de idade, sexo ou status social, transcendendo as barreiras estabelecidas pela sociedade. Ao permitir uma análise crítica do entorno, passamos a perceber e refletir sobre aspectos que frequentemente escapam à nossa atenção ou até mesmo ao nosso conhecimento. Assim, ao realizar uma leitura do mundo ao qual pertencemos, contribuimos para a construção de nossa própria história e para a história global.

A arte contemporânea nos permite ver o mundo de outra forma, com outros olhos, faz com que captamos as coisas que estão ao nosso redor, e esse ver significa conhecer, e portanto, entender, pensar e repensar o que vemos, para assim fazermos uma leitura crítica do mundo em que fazemos parte, onde pode-mos deixar marcas para contribuir com a história. (SEIDEL, 2016, n. p.)

Segundo SEIDEL (2016), a arte contemporânea tem o poder de transportar o espectador para uma jornada através da produção artística do artista, procurando estabelecer uma conexão entre o que é apresentado e uma reflexão abrangente sobre o ambiente circundante. O objetivo é romper com a apatia, com a alienação do indivíduo em relação ao mundo. A intenção é abalar o espectador, guiando-o para uma compreensão mais profunda do mundo que o cerca, para que possa posicionar-se e expressar sua visão desse mundo ao qual pertence.

A arte contemporânea nos leva a viajar através das cores e formas que nos rodeiam, representando a nossa atualidade de forma que o espectador interprete das mais variadas formas, acompanhando o homem e sua história em manifestações que refletem o contexto social do momento em que ele está inserido. (SEIDEL, 2016, n. p.)

A arte contemporânea distingue-se consideravelmente do que é considerado “normal”, frequentemente provocando questionamentos sobre se a obra apresentada pode ser verdadeiramente considerada uma obra de arte. No entanto, esse é precisamente o propósito: escapar da monotonia, desafiar o que é apresentado e constantemente questionar o significado de tudo, buscando sempre desafiar as verdades impostas. Dessa forma, são abertas portas para diversas formas de perceber o objeto artístico.

A frase que predomina na arte contemporânea é: isso é arte? A própria arte dúvida de si mesma, questiona o visível, interroga seu significado e sua condição no mundo, rejeitando a verdade absoluta. Não existe mais uma verdade verdadeira, o que predomina é a relatividade de conceitos, permitindo múltiplos resultados artísticos. (SEIDEL, 2016, n. p.)



A essência da arte contemporânea reside na sua marcante diversidade, pois, conforme afirmado por SEIDEL (2016), a produção de uma obra contemporânea pode envolver uma ampla variedade de estilos, técnicas e movimentos. Atualmente, as categorias artísticas não estão rigidamente definidas, e esse aspecto não é encarado com tanta seriedade nos dias de hoje. Não há mais a necessidade de se restringir a pincéis e tintas; é possível utilizar qualquer tipo de material, tangível ou não. A arte contemporânea é desprovida de regras e preceitos, buscando ultrapassar o conceito tradicional do “normal”.

Arte contemporânea é formada através de diferentes estilos, técnicas e movimentos. A “diversidade” é a palavra chave para descrever as expressões da arte contemporânea. As categorias artísticas não são mais levadas tão a sério. Já não se sabe ao certo como classificar uma obra. Para produzir uma obra de arte, já não é necessário usar apenas pincéis e tintas, na arte contemporânea qualquer material pode ser considerado parte de uma obra, inclusive ações e pensamentos. (SEIDEL, 2016, n. p.)

Ao longo dos séculos, a humanidade recorreu a uma ampla gama de recursos para expressar sua arte. No entanto, a partir do século XX, observamos um aumento significativo na diversidade de conhecimentos, impulsionado pelo desenvolvimento tecnológico que exerceu uma influência relevante na sociedade. Esse avanço tecnológico tem revelado cada vez mais uma diversidade cultural que impacta diretamente o processo criativo na arte.

...ao se ver confrontado com a variedade dos locais de cultura, com a diversidade das obras, com profusão de revistas, anúncios, catálogos, o público se sente, no mínimo, desorientado diante da arte contemporânea. Mesmo o espectador mais disposto e preparado para o entendimento da arte hoje parece, muitas vezes, perdido diante desse mundo de informações. (BLASS, p. 11, 2017)

Com a globalização, a acessibilidade a uma ampla variedade de conhecimentos provenientes de diversas culturas tornou-se mais aberta a um número maior de pessoas. Os recursos tecnológicos democratizaram ainda mais a sociedade, inundando-a com uma sobrecarga de informações por meio de revistas, anúncios, catálogos, entre outros. A sociedade, assim, tornou-se multiculturalista, onde várias culturas coexistem em um mesmo grupo de pessoas, formando a identidade de cada indivíduo nesse mundo globalizado pela tecnologia e pela facilidade de locomoção territorial, impulsionado pelo sistema econômico que busca homogeneizar a sociedade. Nesse contexto, as características individuais muitas vezes se perdem.

Observamos, então, um mundo mais capitalista, onde o poder aquisitivo exerce uma influência significativa no estilo de vida das pessoas. A forma de produção prioriza a fabricação em massa, deslocando cada vez mais as produções individuais com características próprias. Isso acaba por influenciar as migrações, tanto regionais quanto nacionais, resultando em cidades altamente populosas e com uma profusão de culturas que impactam no processo criativo do indivíduo. Essas diferenças, por vezes, são percebidas de maneira negativa.

...os deslocamentos espaciais, possibilitados pelo avanço das novas tecnologias que se operam



atualmente, estabelecem modernas dinâmicas no sistema das artes, restaurando a aura da obra de arte na sua circulação. (BULHÕES, 2017, p. 04)

Conforme Bulhões (2017) destaca, com o avanço tecnológico, a disseminação do conhecimento passou a ter uma dinâmica renovada, permitindo a democratização do acesso a obras artísticas sem distinção de classes, raças, orientação sexual ou religião. Dessa maneira, a visão artística está disponível para todos que a buscam. Portanto, uma pessoa pode afirmar que, ao pesquisar na internet uma obra de arte, como a pintura da Mona Lisa de Leonardo Da Vinci, certamente terá diante de si a representação da mesma em uma tela de computador ou na internet. Em outras palavras, o acesso à arte torna-se independente do contexto individual.

A sacralização na arte contemporânea se realiza no próprio circuito de exposições, onde se articulam mercado e instituições. O significado social da arte se torna muito mais complexo, pois é perpassado por diferentes instâncias de legitimação. (BULHÕES, p. 04, 2017)

Atualmente, observamos que, diante de uma ampla gama de opções, o público frequentemente se sente desorientado nesse cenário. Mesmo com acesso a diversas informações e vasto conhecimento cultural, a variedade existente pode fazer com que o espectador, por mais disponível que esteja para apreciar uma obra de arte contemporânea, se sinta perdido. A questão que surge é: o que exatamente podemos definir como arte contemporânea? Conforme afirmação de BLASS:

A arte contemporânea é um terreno de fronteiras elásticas que acolhe tantos tipos de manifestações e que, por vezes, perde seu contorno. O que muitas vezes não tem seu lugar em seu campo de origem, acha seu lugar na arte contemporânea pelo experimentalismo, pela subversão da linguagem ou por seu hibridismo. Tanto que já não faz sentido o termo artes plásticas ou mesmo artes visuais. O termo arte contemporânea abarca este sentido ampliado das diversas linguagens sem contorno, tingidas umas nas outras. (BLASS, p. 17, 2017)

Segundo o autor mencionado, a arte contemporânea transcende fronteiras, ultrapassa ideologias e transcende o tempo. Ela se consolida por meio de experiências, da fusão de ideias e da liberdade para expressar opiniões, emoções e modos de pensar a sociedade. Em outras palavras, é uma forma de arte que se liberta de conceitos únicos, de palavras isoladas e vai além do significado original do artista.

A arte contemporânea pode evocar diversos sentimentos, como apreciação pela diversidade e criatividade presentes em suas obras, mas também sentimentos de difícil compreensão diante de algumas produções dos artistas contemporâneos. Uma obra de arte contemporânea pode dar origem a debates sobre a mensagem a ser transmitida, especialmente quando aborda temas sociais, políticos e tecnológicos, levando o público a refletir sobre o que lhe é apresentado.

É crucial destacar que o multiculturalismo está presente em todos os segmentos sociais, sendo o meio educacional um exemplo da diversidade cultural existente em nossa sociedade. Seguindo a perspectiva de Tomaz Tadeu (2014) e adotando uma postura de convivência com a tolerância e o



respeito, podemos perder a oportunidade de questionar a estrutura de exclusão presente na sociedade à qual pertencemos. Em vez de apenas tolerar e respeitar, deveríamos questionar o motivo de tais atitudes, iniciando essa reflexão no contexto escolar.

A arte contemporânea, com toda a sua liberdade de expressão, torna-se um meio para manifestar nossa indignação em relação a tais temas, demonstrando que, por meio da arte, podemos exigir e expressar nossos anseios, medos, tristezas e amor. A escola é o local ideal para iniciar essa jornada, por meio de metodologias que incentivem os alunos a refletir, analisar e expressar suas ideias.

Não podemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder. (SILVA, p. 96, 2014)

O atual mundo capitalista em que vivemos é caracterizado por uma diversidade cultural abundante, tornando-se ainda mais evidente dentro do ambiente escolar. Diante dessa ampla variedade cultural, surge a questão de como devemos nos comportar nesse contexto escolar. A política nacional, de maneira superficial, sugere a adoção de um comportamento pautado pelo respeito e tolerância.

O texto “Identidade e diferença” de Tomaz Tadeu (2014) promove um debate em que o autor reflete sobre a visão de apenas respeitar e tolerar, indicando que essa abordagem contribui para a exclusão do indivíduo na sociedade. É crucial buscar a origem dessa estrutura de exclusão baseada em identidade e diferença, profundamente enraizada em nosso meio social.

Por meio deste trabalho no contexto escolar, propomos questionar situações de exclusão, como o racismo, diferenças de classe, identidade sexual, entre outros pontos que persistem em nossa sociedade. Essa abordagem educacional pode transformar nosso meio social, tornando-o mais igualitário e democrático, onde todos contribuem com ideias e reflexões, visando uma sociedade mais justa e priorizando o indivíduo como ser humano.

Como seres que buscam relacionamento com outros indivíduos, não vivemos isoladamente e dependemos do meio social. Portanto, é fundamental desenvolver uma sociedade crítica, reflexiva e igualitária, que aceite todos os indivíduos, independentemente de crença, raça, orientação sexual, valorizando cada pessoa e promovendo verdadeiramente uma sociedade humana.

Para alcançar tais objetivos, é necessário atravessar os meios educacionais e desenvolver nos alunos uma perspectiva de consideração ao próximo, buscando assim uma sociedade mais justa.

Trabalhando a arte contemporânea no 1º ano do ensino fundamental

Piaget (1999, p. 59-62) propõe que o indivíduo atravessa diversas fases de desenvolvimento, cada uma com características próprias para a aquisição de conhecimento. Sua pesquisa representou uma conquista significativa para a educação, permitindo que os professores planejem e definam metodologias mais adequadas para a faixa etária das crianças. Segundo Piaget (1999, p. 59-62), o



desenvolvimento do indivíduo é fundamentado na ideia de que as pessoas constroem sua própria compreensão do mundo por meio de experiências e interações com o ambiente.

Outro autor que compartilha a perspectiva de que o ambiente exerce forte influência no processo de ensino-aprendizagem é Vygotsky, cuja teoria socio-histórica e cultural destaca a importância da aprendizagem social e cultural no desenvolvimento individual. Para Vygotsky, a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo, e a aprendizagem é um processo ativo e social. Ele argumenta que o desenvolvimento é influenciado pela cultura e pelo contexto histórico, enfatizando que as crianças aprendem as normas e valores da sociedade por meio da linguagem e da cultura. Portanto, a Arte desempenha um papel crucial nesse processo de desenvolvimento cognitivo.

Piaget (1999, p. 59-62) destaca que as crianças, na faixa etária entre 2 a 7 anos, encontram-se na fase pré-operatória, na qual começam a utilizar símbolos para representar objetos e eventos. Além disso, desenvolvem uma compreensão mais complexa de conceitos como tempo, espaço e quantidade.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, as crianças, com idade média de 6 anos, devem estar cursando o 1º ano do ensino fundamental, sendo este o foco principal a partir deste ponto. O ensino fundamental abrange as turmas do 1º ao 5º ano, considerados os anos iniciais, enquanto as turmas do 6º ao 9º ano são os anos finais. Nesse período, os alunos devem ser alfabetizados e capazes de desenvolver autonomia para compreender e atuar como protagonistas, objetivando tornar-se cidadãos conscientes, reflexivos e democráticos na sociedade.

Os artistas contemporâneos, como em toda a história, mostram através de sua arte o pensamento de determinada época, requisitando uma nova forma de representação dos problemas atuais, ela é bem diversificada e ampla em todos os aspectos; caracteriza-se por uma ligação estratégica com as transformações políticas e sociais de nossa época. (SEIDEL, 2016, n.p.)

Existem várias ações metodológicas para se trabalhar a arte contemporânea no 1º ano do ensino fundamental, uma possível abordagem é utilizar obras de arte contemporânea como inspiração para atividades criativas e de expressão.

Por exemplo:

- Os alunos podem ser convidados a observar e descrever, de forma interpretativa, uma obra de arte contemporânea, e depois criar sua própria obra com base na que observou.
- Outra opção é usar obras contemporâneas como ponto de partida para se discutir e debater temas como cultura, sociedade e meio ambiente, além disso, os professores com tais metodologias podem desenvolver habilidade como observação, análise e interpretação.
- Lembrando que cada metodologia escolhida deve ser adaptada a faixa etária das crianças com qual vai ser trabalhado.



Os diferentes apelos visuais interferem na compreensão que se tem sobre o cotidiano e contribuem para formular idéias sobre lugares, culturas, acontecimentos. Nosso dia a dia está povoado de imagens da mídia, formas de propaganda, folhetos explicativos, fotografias, imagens da internet, jornais, enfim, há um numero muito grande de formas visuais. Todas essas formas correspondem a maneiras de interpretar o mundo. São maneiras de integrar ao tempo e ao espaço. As imagens postas em jogo no cotidiano instauram a necessidade de interpretação, isso porque são formas de integrar ao tempo e a espaço. As imagens postas em jogo no cotidiano instauram a necessidade de interpretação, isso porque são formas criadas a partir de certa cultura, dentro de uma ideologia, ou seja, não são neutras. (PEREIRA, p. 07, 2014)

Conforme PEREIRA (2014) destaca, nosso cotidiano está saturado por diversos estímulos visuais que moldam nossas ideias sobre praticamente tudo ao nosso redor. Essas imagens podem se manifestar por meio de várias plataformas midiáticas, como propagandas, fotografias, panfletos, imagens na internet, entre outros, ou seja, em todas as experiências que vivenciamos na sociedade. Dessa maneira, somos influenciados na forma como interpretamos o nosso mundo, utilizando esse recurso para integrar espaço e tempo.

A influência dessas imagens na interpretação que temos do mundo não é neutra; elas carregam consigo uma determinada cultura ou ideologia, sendo apresentadas de maneira a buscar alcançar objetivos específicos. De certa forma, essas imagens refletem o retrato de uma sociedade capitalista.

A arte é parte material da cultura. Está submetida ao conjunto de valores sociais criados em torno de fazeres cotidianos. Sendo assim, o artista se vale da matéria-prima que lhe impregna as concepções sobre si e sobre o outro. A arte cria sentidos para ler o cotidiano, apresenta maneiras de superar o comum e aprofundar-se nas idéias sobre o convívio social. Ela é uma possibilidade de criar sentidos ao já posto, de transcender a realidade, abrindo frestas para a imaginação criadora. Essa magnífica capacidade humana permite alterar o cotidiano ou, pelo menos, encontrar espaços para compreender de outra maneira a realidade que nos cerca. (PEREIRA, p. 07, 2014)

Segundo a autora, a arte desempenha um papel crucial na cultura, pois está intrinsecamente ligada a um conjunto de valores que permeiam a vida cotidiana do artista. Dessa forma, a obra de arte utiliza-se da matéria-prima impregnada não apenas no próprio “eu” do artista, mas também naquilo que está internalizado no “outro”. Por meio de sua obra, o artista expressa sua criação ao interpretar o cotidiano, utilizando recursos para transcender o comum e explorar a profundidade de suas concepções vivenciadas no convívio social.

A arte proporciona uma via para expressar emoções e criar possibilidades de superar barreiras, incentivando o indivíduo a ir além do que lhe é apresentado, a imaginar, criar e sonhar. O ser humano, dotado da capacidade de superar expectativas, torna-se capaz de efetuar mudanças em seu meio social e cotidiano, buscando brechas na realidade em que vive para transformá-la, compreendê-la e interpretá-la.



A criação artística, muitas vezes, tem sua origem no cotidiano, visando alterá-lo e, através da criatividade, retratar o ambiente circundante. Ao apreciar tal criação, busca-se interpretar e compreender as emoções que o artista quis transmitir no momento da concepção da obra.

Ao criar uma determinada obra, o artista se vale da matéria construída socialmente. Como parte da cultura, a arte é a maneira de indicar os caminhos poéticos trilhados por aquele grupo. Criar uma obra vai além da linguagem (desenho, pintura, escultura), vai além do domínio técnico, porque criar uma forma de- manda reflexão, conhecimento sobre o objeto. Além disso, a obra de arte comu- nica idéias. (PEREIRA, 2014, p. 07)

Os eventos sociais são frequentemente explorados em diversas obras de artistas, sendo um recurso que possibilita ao espectador refletir sobre os problemas enfrentados pela sociedade. Constitui-se como um meio pelo qual o apreciador da obra artística é conduzido a sentir que o artista está apresentando uma questão digna de análise, instigando a necessidade de mudança e revisão de tais situações.

Conforme afirmado pela autora, ao criar uma obra artística, não se trata apenas da aplicação de uma técnica, independentemente da escolhida. O artista, ao criar, busca internamente uma reflexão e um aprofundamento no conhecimento sobre o tema a ser abordado. Por meio de sua criação, o artista procura comunicar ao espectador seus conceitos culturais e o caminho poético trilhado pelo grupo ao qual pertence.

A arte capacita o indivíduo a desenvolver habilidades como criatividade, interpre- tação, imaginação, autonomia, pensamento crítico e trabalho colaborativo, além de promover uma compreensão mais ampla em relação à diversidade em todos os aspectos. Em resumo, quando a disciplina de arte é abordada de maneira apropriada, ela proporciona benefícios significativos para os alunos e a sociedade como um todo, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade de maneira mais abrangente.

A criação, na sala de aula, parte de diferentes demandas, articuladas na confluência de saberes: dos alunos, professores, da sociedade, da tradição. Significa que ao criar, os limites não são rígidos entre aquilo que um aluno sabe, as sugestões do colega, as intervenções do professor, o que foi visto na televisão, a história ouvida da avó. Tudo contribui para a criação. Os processos criativos da sala de aula são articulações entre saberes historicamente construídos dentro de determinada cultura. (PEREIRA, p. 09, 2014)

Para abordar a arte em sala de aula, é imperativo, de acordo com a autora, transcender a simples exploração técnica. É necessário adotar uma abordagem que parta de diversas perspectivas, estimulando a criação sem imposição de limites rígidos sobre os conhecimentos dos alunos. A criação artística pode emergir de sugestões de colegas, histórias vivenciadas ou imaginadas no contexto familiar, ou seja, a partir das experiências do aluno com a família, professores e colegas, tudo o que integra sua vivência. A formação desse indivíduo será influenciada por sua cultura e pelo que lhe é apresentado pela sociedade.



Vivemos em um mundo caracterizado pela diversidade, e essa diversidade cultural é evidente de maneira clara dentro da escola. A presença de várias pessoas com formas distintas de falar, pensamentos diversos, personalidades únicas e culturas diferentes torna o ambiente educacional singular. Com a diversidade de conhecimentos, novas identidades, conceitos e visões de mundo são formados. Esses conhecimentos, de certa forma, se entrelaçam e contribuem para a definição de novos significados em relação ao que é apresentado.

Os alunos que recebemos na escola podem pertencer a diferentes culturas simultaneamente e, por isso, suas identidades são construídas a partir de diversos entrelaçamentos. Quando estão na sala de aula, não abandonam essas confluências, mas as utilizam como forma de atribuir sentido ao conhecimento. (PEREIRA, 2014, p. 09)

Dentro da sala de aula, a liberdade experimentada pelo aluno oferece uma variedade de recursos criativos, tornando o ensino da arte contemporânea altamente adequado nesse contexto educacional.

Para os alunos do 1º ano do ensino fundamental, com uma média de 6 anos de idade, alguns artistas contemporâneos podem ser explorados. Um exemplo é o artista brasileiro Hélio Oiticica, cujas obras incorporam cores vibrantes e formas geométricas, sendo facilmente compreendidas pelos alunos. Suas criações utilizam materiais próximos à vivência dos alunos, proporcionando um grande recurso para atividades artísticas.

Outro artista que pode ser utilizado como ponto de partida é o norte-americano Andy Goldsworthy. Ele utiliza recursos provenientes da natureza em suas obras, como galhos, folhas, gelo e pedras, aproveitando o que a natureza oferece. Além disso, ele também utiliza a fotografia como meio para expor suas criações.

O artista norte-americano Keith Haring concentra-se em ilustrações e desenhos, elementos essenciais no cotidiano das crianças do 1º ano, podendo servir como ponto de partida para explorar a arte contemporânea com esse grupo.

Considerando que a tecnologia faz parte da vida dessas crianças, muitas das quais já estão familiarizadas com o cenário tecnológico antes mesmo de aprenderem a ler e escrever, o casal brasileiro de artistas contemporâneos Gisela Mota e Leandro Lima é uma opção relevante. Eles exploram a tecnologia audiovisual, programação e até mesmo sensores em suas obras, buscando uma interação entre a obra e o público.

O trabalho com as obras destes artistas são apenas sugestões de trazer a arte para dentro da sala de aula obras contemporânea, de artistas contemporâneos e a partir deste cenário trabalhar com as crianças próprias criações em arte.

Considerações finais

A presença da arte contemporânea tem crescido significativamente, abrangendo uma diversidade de estilos, técnicas e temas que refletem a multiplicidade cultural global. Inúmeros artistas contemporâneos exploram questões sociais, políticas e culturais, incluindo aspectos relacionados à



diversidade, como identidade, gênero e raça. A arte contemporânea tornou-se uma forma expressiva e representativa crucial para artistas de diversas origens.

A globalização contribui para a natureza global da arte contemporânea, promovendo colaborações e inspirações entre artistas de diferentes países e culturas. Além disso, a globalização facilitou o acesso à arte contemporânea, permitindo que crianças ao redor do mundo visualizem e interajam com obras de arte provenientes de diversas culturas.

O ensino da arte contemporânea para alunos do 1º ano do ensino fundamental, especialmente para crianças de 6 a 7 anos, proporciona uma compreensão de que a arte é uma forma poderosa e relevante de expressão, capaz de abordar questões sociais, políticas e culturais contemporâneas. Essa abordagem não apenas auxilia os alunos no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, mas também os orienta na compreensão da diversidade cultural, enxergando a arte como um reflexo da sociedade.

A inclusão da arte contemporânea nas aulas de artes visuais permite que os alunos percebam a constante evolução da arte e compreendam que as técnicas e mídias artísticas estão em constante transformação. Isso estimula a criatividade dos alunos e fomenta o desenvolvimento de suas próprias habilidades artísticas. Além disso, o ensino da arte contemporânea auxilia os alunos a aprimorar suas habilidades de comunicação e expressão, tanto verbal quanto visualmente.

Em suma, a integração da arte contemporânea na educação artística proporciona aos alunos o desenvolvimento da capacidade de compreender, apreciar a arte de outras culturas e expandir sua compreensão do mundo e de si mesmos.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: c/arte, 1998.

BLASS, BASBAUM, BRITO, Ricardo. Tatiana. Ronaldo. **Encontro com a Arte contemporânea**. 25-27 out. 2017/ Org. Vanda Klabin, Vera Siqueira, Roberto Conduru 1 ed. Vila Velha, ES: Museu Vale, 2017.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, D.F., 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 12 jan 2023.

PEREIRA, Katia Helena. **Como usar artes visuais na sala de aula**. / Katia Helena Pereira. 2. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva - 24ª Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITA- RIA, 1999.



SEIDEL, Marisa Frohlich. **Arte Contemporânea: Arte e Vida.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, Ano, 01, Vol. 07, p. 52-62. Agosto de 2016. ISSN:2448-0959

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/** Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.



DIDÁTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA

125

Eliton Perpetuo Rosa Pereira¹

elitonpeieifa@gmail.com

Resumo

O objetivo dessa pesquisa é compreender o contexto sociocultural e pedagógico do ensino de música em Goiânia, envolvendo a identificação das concepções e das práticas educativas musicais escolares da região metropolitana da capital, e isto pelo ponto de vista dos agentes participantes e da sociedade implicada. O estudo envolve parte teórica sobre fundamentos da educação musical, estudo das didáticas musicais e estudo sobre a produção científica que investiga as práticas e as concepções dos agentes educativos musicais. Nas pesquisas de campo são empregados estudos descritivos e diagnósticos com questionários e entrevistas em determinados contextos de ensino de música, com ênfase no contexto da educação básica. Também são desenvolvidas pesquisas multidimensionais, etnográficas e pesquisas participantes por parte dos estudantes envolvidos no contexto da aplicação de propostas ou recursos pedagógico-musicais. Os resultados são apresentados em forma de diagnósticos socioculturais e pedagógicos, produtos, propostas e projetos educacionais.

Palavras-chave: Educação Musical; Prática pedagógica; Goiânia.

Abstract

The aim of this research is to understand the socio-cultural and pedagogical context of music teaching in Goiânia, involving the identification of the conceptions and practices of school music education in the metropolitan region of the capital, from the point of view of the participating agents and the society involved. The study involves a theoretical part on the foundations of music education, a study of music didactics and a study of scientific production that investigates the practices and conceptions of music education agents. Field research involves descriptive and diagnostic studies using questionnaires and interviews in specific music teaching contexts, with an emphasis on basic education. Multidimensional, ethnographic and participant research is also carried out by the students involved in the application of pedagogical-musical proposals or resources. The results are presented in the form of socio-cultural and pedagogical diagnoses, products, proposals and educational projects.

Keywords: Music education; Pedagogical practice; Goiânia.

Introdução

O objetivo geral desta pesquisa é compreender concepções e práticas de ensino de música na região metropolitana de Goiânia pelo ponto de vista dos agentes participantes e da sociedade

¹ Instituto Federal De Goiás

implicada. Entre os objetivos específicos, podemos listar:

- a) Compreender os fundamentos da educação musical, as diferentes abordagens didáticas musicais;
- b) Revisar a produção científica que investiga as práticas e as concepções dos agentes educativos musicais;
- c) Identificar as práticas pedagógicas em música nos diferentes contextos de aprendizagem, tendo como foco: concepções, didáticas, práticas, currículo, metodologias de ensino, repertórios e conteúdo;
- d) Testar possibilidades metodológicas inovadoras de ensino de música em contextos escolares diversificados;
- e) Analisar como os estudantes, professores e comunidade escolar se relacionam com as práticas educativas musicais escolares;
- f) Analisar como os processos de ensino-aprendizado são percebidos pelos agentes participantes, e como poderiam ser potencializados;
- g) Conhecer e refletir sobre as possibilidades e sentidos do ensino de música, considerando o contexto da escola de educação básica como foco;

Essa pesquisa abarca investigações teóricas e práticas. A parte teórica envolve investigações sobre fundamentos da educação musical, sobre as didáticas musicais (concepções pedagógico-musicais) e estudo sobre a produção científica que investiga concepções e práticas dos agentes educativos. Estes estudos têm por base os trabalhos preliminares de Pereira (2019a, 2019b, 2020a, 2020b).

Para a parte da pesquisa de campo, consideramos as contribuições de Prass (1989), Corte Real (2006) e Tramonte (1996), que investigaram as práticas culturais com destaque para as culturas educativas, suas origens, o lugar das linguagens artísticas, os processos educativos e categorias socioculturais. A partir desses autores é possível verificar a relevância de contar ou de construir as histórias dos sujeitos e dos grupos culturais. Estas estruturas investigativas apresentam significativas contribuições da Metodologia Etnográfica que, além de possibilitar essa construção histórica, também ressalta características singulares de cada cultura. Os pesquisadores analisam o papel das linguagens artísticas incluindo a análise dos processos educativos, e ainda: história das etnias – dos povos e de grupos específicos; pedagogias – suas práticas e concepções, práticas pedagógicas especificamente ligadas às artes; práticas culturais; relações macroeconômicas; relações entre pares; relações com a arte. Ainda comparecem categorias de análise advindas da Antropologia, Sociologia e do Materialismo-Histórico-Dialético.



Nas pesquisas de campo são empregados estudos descritivos e diagnósticos com questionários e entrevistas (BABBIE, 2005, BAUER, 2013) em determinados contextos de ensino de música, com ênfase nos contextos da educação básica. Também são desenvolvidas pesquisas de metodologias Multidimensionais (RODRIGUES; LIMENA, 2006), investigações Etnográficas (ANDRÉ, 2005a) e ainda, caso sejam necessários, Estudos de Casos (ANDRE, 2005b) e Pesquisa Participante (BRANDÃO; et al, 1981; DEMO, 1999) por parte dos pesquisadores envolvidos no contexto da aplicação de propostas ou recursos pedagógico-musicais. Em alguns casos é necessário lançar mão da metodologia de pesquisa de desenvolvimento (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014; OLIVEIRA; SANTOS; FLORÊNCIO, 2019) e/ou pesquisa de intervenção em educação (DAMIANI, 2012; DAMIANI et al, 2013).

Oliveira, Santos e Florêncio (2019, p. 41) explicam que “existe uma grande articulação entre a Pesquisa de Desenvolvimento e a geração de produtos a serem utilizados na abordagem dos problemas educacionais”, de modo que se configura em uma proposta que procura responder ao distanciamento entre a pesquisa educacional e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Do inglês “*design-based research*”, a pesquisa de desenvolvimento refere-se às “investigações que envolvem delineamento, desenvolvimento e avaliação de artefatos para serem utilizados na abordagem de um determinado problema, à medida que se busca compreender/explicar suas características, usos e/ou repercussões” (Barbosa; Oliveira, 2015). Esse tipo de pesquisa é uma modalidade de estudo científico que deve gerar algum produto para dar conta de uma problematização. Um material didático ou um *software*, por exemplo, podem ser o produto final da pesquisa de desenvolvimento. (OLIVEIRA; SANTOS; FLORÊNCIO, 2019, p. 40).

Nesse sentido, Damiani *et al* (2013, p. 57) definem as pesquisas de intervenção em educação como sendo pesquisas que envolvem “o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações pedagógicas) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências”.

Revisão da Produção científica sobre Didática em Educação Musical

Um importante e preliminar estudo que abarca este projeto de pesquisa se trata do estudo de revisão da produção científica sobre “A Didática aplicada ao Ensino de Música no Brasil no Século XXI”. O estudo possibilita afirmar que a Didática voltada para o Ensino de Música no Brasil no Século XXI vem sofrendo transformações de paradigmas quanto as técnicas empregadas para o ensino, buscando superar progressivamente a metodologia tradicional em que o professor é o foco no processo de ensino-aprendizagem e adotando metodologias que envolve o educando, seu contexto social e suas experiências no processo pedagógico.

Segundo Fernandes (2014), o planejamento do professor requer um envolvimento multifacetado, com uma estrutura didática ampla com alternativas ativas, criativas e contextualizadas para o



desenvolvimento das habilidades e competências do educando. Considerando a aplicabilidade das metodologias que abordam a necessidade de estimular o pensar criativo musical do educando, foi constatado que no início deste século os professores de música enfrentaram dificuldades de implementá-los, conforme Del-Ben (2002) descreve a prática de professores de música no ensino fundamental. A autora constatou que o dia a dia em sala de aula as professoras não aplicaram os pressupostos implícitos em algumas de suas concepções, apoiando mais nos seus próprios arcabouços de conhecimento, porém, se mostraram abertas a discussão para melhorar a prática do ensino de música. Discussão sobre a mudança de atividades meta-musicais (parâmetros do som, fazer exercícios) para métodos mais efetivos deve ser conduzidas pelas instituições de ensino e os educadores, contribuindo para aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem tanto do educador quanto do educando (MARQUES, 2003).

Ao se pensar em ensinar conteúdos já previamente selecionado, o educador deve se questionar sobre a natureza desses conteúdos e dos objetivos estabelecidos na relação ensino-aprendizagem, construindo assim uma “Pedagogia crítica” fundamentada as discussões epistemológicas sobre a função de suas determinações sociais e implicações políticas e culturais. Os artigos apresentados no estudo de revisão abordam metodologias fundamentadas no construtivismo piagetiano, metodologia ativas derivada de Piaget que abordam a prática musical contextualizada na sociedade, uso do corpo e paisagem sonora para fundamentar as práticas do processo de ensino-aprendizagem tornando-os mais significativos.

O texto apresenta os seguintes teóricos: 1. Edgar Willems - trabalha com o desenvolvimento emocional e musical através da percepção auditiva; 2. Murray Schafer – trabalha estratégias para sensibilizar o ouvido; 3. Keity Swanwick – Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical; 4. John A. Sloboda – trabalha a performance musical; 5. MaryLouise Serafine – primeira musicista a aplicar os conceitos de Piaget na educação musical; 6. Alda Oliveira - abordagem PONTES, Educação Musical e multiculturalismo; 7. Alfred Schutz - autoanálise em composição musical; 8. José Alberto Kaplan – pianística; 9. Lucas Ciavatta – trabalha o corpo na musicalização, obra O passo; 10. Marisa T. O. Fonterrada -trabalha práticas criativas em educação musical).

Outra tendência encontrada em dois artigos foi a Educação Musical Inclusiva. O primeiro artigo (JOLY, 2011) indica a educação musical especial como uma ferramenta que desperta e amplia as relações com o mundo, embora a formação de profissionais musicistas com competências e habilidades para desenvolver a musicalidade neste educados ainda seja escasso. O segundo artigo (GALVÃO; AMUI; ZANINI, 2012) elaborou uma sequência didática que possibilitou e facilitou a percepção de alunos surdo, sendo fundamental para romper com os preconceitos a respeito do ensino de música e do desenvolvimento da cognição musical para essa população, além de abrir portas para a comunicação entre os mundos das pessoas que ouvem e aquelas que não ouvem.

Outro aspecto que foi destacado nos estudos foi o crescente uso de tecnologias como ferramentas na Educação Musical. O emprego dessas tecnologias tem se tornado cada vez mais



essencial para o professor, pois estimula a criatividade, senso crítico e a flexibilidade necessário para a educação música, além de oferecer independência e segurança para integrar ser integrada às práticas pedagógicas (BORDINI; OLIVEIRA, 2017).

Tais tecnologias também favorecem a prática musical de forma lúdica, porém o seu uso precisa ser cuidadoso por parte dos professores, quem deve compreender as vantagens e desvantagens desse recurso (ALIEL; GOHN, 2012). Por fim, a temática Educação Musical à Distância também foi abordada em três manuscrito. Essa modalidade de ensino não era bem aceita, visto que o modo presencial possibilita melhor interação entre os alunos e o professor, facilitando e estimulando de forma direta o processo de ensino-aprendizagem tanto do professor quanto do aluno. Souza (2000) apresenta os fundamentos e experiência para a formação de professores de música à distância com focos em ações de apreciação musical, e conclui que as produções até esse período eram amadoras e raramente eficazes.

O segundo artigo (NUNES, 2011) publicado na segunda década do século XXI, apresenta uma proposta de Músico-Pedagogia, com a finalidade de musicalização para adultos por meio da voz no contexto da formação Ensino à Distância (EaD). A autora resume esse programa que visa, por meio de arranjos sociais (universidade, escolas e entidades de apoio), organizar processos formativos coletivos por meio da voz. Ela vê esse recurso como um recurso facilitador para o ensino-aprendizagem de adultos.

Já o último artigo (MATOS, 2020), debate o EaD como o novo “normal” trazido pela pandemia causada pelo COVID-19. A obrigatoriedade da reestruturação das escolhas obrigou a adoção do ensino de música à distância desafiando tanto o professor com adoção de novas metodologias que prendam o interesse e atenção dos alunos, quanto dos alunos, que tiveram que aprender a estudar sem supervisão direta.

Para Matos (2020), esse cenário possibilitou desenvolver experiências musicais práticas, mesmo em um ambiente virtual. Escuta, experimentação sonora, prática coletiva e criação são algumas das possibilidades compartilhadas e que podem auxiliar e inspirar outras produções pedagógicas no ensino de música na educação básica. Além disso, o ensino remoto contribui para fomentar novas estratégias de planejamento e de ensino de música no contexto virtual, como também dar subsídios para futuros aprofundamentos sobre o tema e a criação de novas perspectivas para o ensino remoto de música, imposto pela pandemia. Assim, o uso de recursos tecnológicos para educação à distância foram fundamentais para o seu funcionamento, embora um dos grandes entraves para a sua adoção foi a falta de recurso materiais e logística no cenário brasileiro.

Discussão: Propostas de ensino de música no contexto escolar em andamento

Nesse quarto semestre de desenvolvimento do projeto de pesquisa, referente a 2023/1, foi possível dar continuidade ao planejamento de etapas da pesquisa. Por ser abrangente e envolver vários agentes, a pesquisa conta com a participação estudantes do mestrado em Artes (IFG Campus de Aparecida de Goiânia) e da Licenciatura em Música (Campus Goiânia), as quais irão desenvolver



investigações teóricas e de revisão bibliográfica – relacionadas ao tema da pesquisa – envolvendo questões da didática em música, mais propriamente em ensino de música.

Além da reunião coletiva com todos os componentes do Núcleo de Pesquisa Mousikê, foi possível realizar reuniões individuais com os componentes, os quais estão avançando em suas pesquisas, de modo a apresentar desenvolvimento de acordo com as expectativas previamente previstas.

As ações dos estudantes da Licenciatura em Música envolvem pesquisas teóricas e de propostas metodológicas baseadas em investigações teóricas e de revisão da produção acadêmica sobre as temáticas: didática em música, métodos ativos, apreciação musical escolar, desenvolvimento da percepção musical por estudantes de instrumento musical, entre outros. Já os alunos da pós-graduação, desenvolvem pesquisas sobre suas próprias práticas como docentes, por já atuarem como professores efetivos nas redes públicas municipais e estaduais de educação básica em Goiânia ou Região Metropolitana.

Desse modo, o cronograma proposto foi seguido, apresentando algumas adaptações, mas mantendo as expectativas quanto ao desenvolvimento do projeto como um todo.

Atualmente, estão sendo desenvolvidas as seguintes investigações, todas com algum grau de intervenção em processos didático-pedagógicos em música:

1. “Centralidade da Banda de Música no Processo Educativo: uma proposta para implementação de bandas no contexto escolar”.
2. “Proposta metodológica de ensino da flauta doce como instrumento de musicalização no Ensino Fundamental I”.
3. “Música como um instrumento de inclusão na rede regular de ensino dentro da proposta bilíngue Libras / Português”.
4. “A relação entre música e dança no contexto da linha de frente de bandas marciais”.

A primeira pesquisa em andamento é a intitulada “Centralidade da Banda de Música no Processo Educativo: uma proposta para implementação de bandas no contexto escolar”, que tem como objetivo geral sistematizar uma proposta pedagógica voltada para a implementação de bandas de música no contexto da escola de ensino básico. Como abordagem metodológica foi realizada uma pesquisa qualitativa, em uma perspectiva epistemológica multidimensional que se utiliza de várias abordagens metodológicas: Pesquisa autobiográfica e gestão didática da banda. Desenvolvimento de sistemática para implementação da banda de música no contexto escolar, resultando na produção de um e- book. Como fundamentação teórica e teorias afins, apresento a teoria da complexidade, fundamentada pelas obras de Edgar Morin (2015), no campo educacional Barbosa (2004 e 2006), Penna (2008), Fonterrada (2008) e Swanwick (2003). Espera-se que esta pesquisa contribua de forma inovadora e relevante para toda comunidade escolar e sociedade contemporânea como forma de



equilíbrio e meio de conexão entre os conhecimentos pertinentes existentes no ambiente da banda de música e comunidade escolar, contribuindo para uma formação multidimensional e integral.

A segunda pesquisa em andamento é a “Proposta metodológica de ensino da flauta doce como instrumento de musicalização no Ensino Fundamental I”, que apresenta uma proposta pedagógica utilizando a metodologia de Pesquisa Participante e o Ensino Coletivo de instrumento musical em sala de aula, com o intuito de auxiliar na musicalização dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Partindo da constatação de que a música em sala de aula não recebe a atenção necessária dentro da disciplina Arte, a metodologia de Ensino Coletivo mostra a importância da música instrumental na musicalização de crianças e jovens. A inclusão de crianças através do Ensino Coletivo é real e premente. A proposta faz do uso da flauta doce como uma alternativa para a inclusão de um instrumento musical na rede pública escolar. Nesse contexto o instrumento utilizado, a Flauta Doce, mostra que é um recurso a ser adequado, não o único, mas importante na musicalização do ensino fundamental. Sendo um instrumento de baixo custo e de fácil aprendizado a flauta é muito utilizada nos anos iniciais. Baseado nessa metodologia, o produto final elaborado consiste em um método pedagógico que visa auxiliar os educadores musicais na utilização da flauta doce no ensino em sala de aula.

A terceira pesquisa em andamento é a “Música como um instrumento de inclusão na rede regular de ensino dentro da proposta bilíngue Libras / Português”. A pesquisa tem objetivo compreender como arte musical pode ser um instrumento de inclusão social para pessoas com surdez, destacando a necessidade de ações pedagógicas acessíveis para que os surdos possam participar plenamente do contexto educacional regular. Muitas vezes, a música é considerada uma forma artística distante para a comunidade surda devido às limitações auditivas. No entanto, este estudo visa promover a compreensão dos marcos legais que regem a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil, com foco nas especificidades das pessoas com surdez, integrando educação, arte musical, surdez e inclusão. O estudo também aborda questões de grande relevância para a comunidade surda, como o reconhecimento da língua de sinais e os aspectos identitários que fazem parte das culturas surdas, reconhecendo os surdos como sujeitos com suas próprias subjetividades e historicidade, buscando autonomia e acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Em relação à metodologia, o artigo se baseia em estudos teóricos e narrativas pessoais, com influências de autores como Jaques-Dalcroze, cuja rítmica e sinestesia desempenham um papel fundamental na metodologia proposta, Theodor W. Adorno, que contribui com ideias sobre educação e música, Teresa Eglé Montoan, que oferece insights sobre educação inclusiva, e Eulália Fernandes, que aborda questões relacionadas à inclusão de surdos na educação. O objetivo do artigo é contribuir para a compreensão de como a arte musical pode desempenhar um papel significativo na inclusão social de pessoas com surdez no ensino fundamental. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam orientar práticas educacionais mais inclusivas e eficazes.



A quarta e última pesquisa em andamento é a que investiga “A relação entre música e dança no contexto da linha de frente de bandas marciais”. A Linha de Frente (LF) das bandas marciais é uma modalidade de dança pouco tratada em âmbito acadêmico, apesar de trazer contribuições significativas para o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, foi proposto, nesta pesquisa, buscar uma prática coerente com a realidade escolar em relação aos benefícios da LF. Como objetivo geral, buscou-se compreender as relações entre música e dança no contexto das LF e, por consequência, compreender melhor o papel que esta desempenha na vida escolar de seus integrantes. Já como específicos, buscou-se refletir sobre as relações entre música e dança no contexto da LF, compreender as relações entre a atividade da LF no desenvolvimento corporal e artístico dos alunos das escolas estaduais de Goiânia que possuem bandas marciais escolares, investigar que relação existe entre a atividade da LF e o desenvolvimento da atuação escolar dos seus integrantes e dar a conhecer o que dizem os professores de LF sobre o papel desta atividade na vida escolar dos estudantes que dela participam. Para conhecer e trabalhar a experiência corporal e a eurritmia no desenvolvimento corporal, psicomotor, cognitivo e a sensibilidade corporal, foram trabalhadas as teorias de Jaques-Dalcroze e Laban. A pesquisa de informações se deu por meio da técnica qualitativa no período entre fevereiro e agosto de 2023. Mais especificamente, os dados foram coletados de modo online através de aprendizagem/campo e entrevista com professores atuantes na área, registro de informações, observação de lista de controle. Ficou evidente, portanto, que a finalidade da LF da banda marcial nas escolas públicas é auxiliar, estimular e trazer interesse à capacidade de forma suave, racional e criativa da música e da dança, e, por este motivo, a LF é uma ferramenta de apoio pedagógico na facilitação do processo de ensino-aprendizagem na escola pública.

Discussão e propostas concluídas

Já foram concluídas as seguintes pesquisas:

1. O desabrolhar dos cajuzinhos: a educação musical coletiva com instrumentos musicais como abordagem multiculturalista (MONTEIRO, 2023).
2. Sons da escola: percursos temáticos na educação musical (RAMOS, 2023).
3. A Harmônica no Brasil: constituição histórica, tendências musicais e métodos de ensino (FERRO; PEREIRA; FREITAS, 2022);
4. Casa de Vinícius: apreciação musical por meio de concertos didáticos do grupo Ciranda da Gente - Ciranda da Arte (DUARTE; PEREIRA; CHARTIER; TAVARES, 2022).

A primeira pesquisa concluída neste projeto foi a intitulada “O Desabrolhar dos Cajuzinhos: a educação musical coletiva com instrumentos musicais como abordagem multiculturalista”. Que foi uma investigação que objetivou elaborar uma proposta educativomusical com base no multiculturalismo a partir de uma perspectiva crítica. Deste modo, propusemos, assente na Abordagem Triangular, a

criação de dois e-books para a Educação Musical Coletiva com Instrumentos Musicais, voltados para o ensino de música na educação básica. Ademais, a elaboração do material tomou como referência os direcionamentos pedagógicos presentes em um projeto de música intitulado Cajuzinhos do Cerrado e nas minhas experiências vividas enquanto Educador Musical. A pesquisa se justifica na necessidade de investigar sobre a temática em questão, haja vista o reduzido número de pesquisas na área da Educação Musical Multicultural, sobretudo no que concerne as metodologias coletivas de ensino de instrumento, tencionando contribuir para a ação pedagógica de outros educadores. Ante o apresentado, considera-se que a abordagem musical multiculturalista está intrinsecamente relacionada à ação pedagógica do corpo docente e que, portanto, deve valer-se de medidas pedagógicas que tornem a ação pedagógica efetiva.

O segundo estudo concluído foi o intitulado “Percurso Temático: Integração entre PPP, Disciplinas e Eletivas no Ensino Musical Escolar”. O mesmo buscou apresentar uma proposta pedagógica musical desenvolvida no Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES IFG), a qual emergiu da necessidade de articular um ensino musical capaz de integrar as exigências político-pedagógicas e curriculares com as práticas artístico-musicais e o repertório musical trabalhados em uma Escola Municipal localizada no município de Goiânia. As atividades escolares foram conduzidas a partir de temas – aqui chamados de percursos temáticos – a fim de proporcionar aos educandos vivências significativas em música. O estudo é realizado sob a perspectiva da abordagem qualitativa, apoiado na Pesquisa Multidimensional, em que grande parte dos dados procedem da investigação do trabalho realizado entre os anos de 2016 até 2019 pela docente-pesquisadora no ambiente escolar. A discussão é elaborada em diálogo com Luciana Del-Ben, Maura Penna, Ana Mae Barbosa e Bell Hooks, também com Paulo Freire e Keith Swanwick. Como resultado, foi desenvolvida a Proposta Pedagógica musical descrita neste artigo, acompanhada de Material Pedagógico disponibilizado em site próprio como produto educacional, voltado para docentes que trabalham com a linguagem artística música na educação básica.

O terceiro estudo foi o intitulado “A Harmônica no Brasil: constituição histórica, tendências musicais e métodos de ensino”, que realizou uma análise da Harmônica como um instrumento de relevância cultural e com potencial educativo musical. Os eixos orientadores desta pesquisa foram subdivididos em três partes: 1) histórico, constituição e os tipos mais comuns do instrumento; 2) aspectos culturais, repertórios e músicos que atuam como instrumentistas em diferentes gêneros musicais; e 3) métodos de ensino da Harmônica, propostas didáticas e pedagógicas. Buscou-se desenvolver uma pesquisa de revisão bibliográfica acerca da situação das publicações sobre o instrumento no Brasil, tendo em conta, principalmente, métodos em português analisados por meio de uma Análise de Conteúdo Categórica. A pesquisa como um todo, busca descrever o estado atual sobre o instrumento em nosso país e, assim, incluindo os métodos de ensino disponíveis na atualidade, ajuda a compreender aspectos socioculturais do instrumento. Procurou-se pensar possibilidades de



superação de um certo preconceito em relação ao instrumento, destacando possíveis impactos do mesmo no contexto educativo musical.

A quarta investigação concluída foi o intitulado “Casa de Vinícius: apreciação musical por meio de concertos didáticos do grupo Ciranda da Gente - Ciranda da Arte”. Que abordou o concerto didático ‘Casa de Vinicius’ na perspectiva da apreciação musical como forma de construção de conhecimento musical compartilhado com os alunos da Rede Estadual de Educação de Goiás. O concerto propôs a sensibilização musical dos alunos através da poesia e da música de Vinícius de Moraes. Partimos inicialmente da apresentação dos aspectos da pedagogia musical contemporânea, discorrendo o contexto histórico e a relação deste com a situação social em que surgiu a Bossa Nova. Incluímos a discussão de situações peculiares da educação musical brasileira no nosso cotidiano e as possibilidades que encontramos para executar o concerto nas escolas. Como documentos que comprovam a experiência relatada, apresentamos alguns portfólios, partituras e arranjos, fotografias e alguns questionários com depoimentos de estudantes. Salientamos a importância de não deixar esquecida ou guardada em gavetas inacessíveis, essa música que faz parte da história brasileira.

Considerações finais

Considerando que já temos resultados parciais, devido ao processo de desenvolvimento de subprojetos de pesquisa em 2021/2, 2022/1, 2022/2 e 2023/1. As pesquisas ainda estão em andamento, no entanto, é possível prever que será possível montar um cenário sobre o ensino de música em Goiânia e Região Metropolitana, devida às várias ações desenvolvidas que dizem respeito à organização teórica de pressupostos didáticos da área e incluindo o destaque para os relatos das experiências vividas nas unidades escolares pelos professores participantes de subprojetos que atuam nas redes de ensino básico. Também estamos prevendo novas demandas de investigações sobre contextos específicos de ensino de música.

Os resultados das pesquisas resultam em diagnósticos socioculturais e pedagógicos, produtos, propostas e projetos educacionais. Já foram publicados vários artigos em revistas científicas com *qualis* da Capes e alguns capítulos em coletâneas. A pesquisa segue em desenvolvimento e prevê o ainda algumas das investigações pontuais até sua conclusão.

Referências

- ALIEL, L.; GOHN, D. Jogos eletrônicos musicais e EAD: contingência de ferramentas para aprendizagem instrumental. **Caderno Colóquio, SIED**. UFSCar, 2012.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2005a.
- _____. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005b.



- BABBIE, E. **Método de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BAUER, M. W.; Gaskell, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11ª ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2013.
- BORDINI, R.A.; OLIVEIRA, M.R.G. Formação de Professores e Tecnologia Digital- Utilização do Jogo Musikinésia na Educação Musical. In: **XVI SBGames – Curitiba – PR –Brazil, 2017**.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CORTE REAL, Márcio P. **As musicalidades das rodas de capoeira: diálogos interculturais, campo e atuação de educadores**. Tese de Doutorado em Educação, PPGE/CED/UFSC, Florianópolis: 2006.
- DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: ENDIPE – Encontro nacional de didática e práticas de ensino, 16., 2012, Campinas. **Anais ...** Campinas: Junqueira e Marins Editores, 2012. Livro 3. p.2882.
- DAMIANI, Magda F.; et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, pp. 57 – 67, maio/agosto 2013. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>
- DEL-BEN, L. Práticas pedagógico-musicais escolares: concepções e ações de três professoras de música do ensino fundamental. **Opus**. v.8, pp.14-28, fevereiro 2002.
- DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. Em: Brandão, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense. 1999.
- DUARTE, Danilo Silva; PEREIRA, Eliton P. R.; CHARTIER, Getúlio C.; TAVARES, Lamartine S. Casa de Vinícius: apreciação musical por meio de concertos didáticos do grupo Ciranda da Gente - Ciranda da Arte. In: Aline Gomes da Silva; Ana Beatriz Machado de Freitas; Kamylla Pereira Borges [Orgs.]. **Reinvenções no ensino, tecnologias e linguagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 156-174
- FERNANDES, J. N. Caracterização da didática musical. **Debates**. v.4, pp.49-74, 2014.
- FERRO, João Paulo de M.; PEREIRA, Eliton P. R.; FREITAS, Altair A. de. A Harmônica no Brasil: constituição histórica, tendências musicais e métodos de ensino. **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, v.4, n.2, pp.01-16. 2022. DOI: <https://doi.org/10.26694/caedu.v4i2.2751>
- GALVÃO, M.V. A.; AMUI, G.A.; ZANINI, C.R.O. Sequência Didática: uma Proposta de Ensino da Música para Surdos. **Anais do 8º Simpósio de Cognição e Artes Musicais**. Florianópolis-RS, 2012.
- JOLY, I. Z. L. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Educação**, v.28, n.2, pp.79–86, 2011.



MATTA, A. E. R.; SILVA, F. P. S.; BOAVENTURA, E. M. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v.23, n. 42, p. 23-36, jul/dez. 2014.

MARQUES, E.F.L. Tendências atuais em (nossa) educação musical. **Revista Ictus**, v. 5, pp.17-28, 2004.

MATOS, R.A. Possibilidades de ensino remoto de música na educação básica pautadas no material Música Br. **Música na Educação Básica**, v. 10, n. 12, pp.75-95, 2020.

NUNES, H.M.S. Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura em Música EAD. **Revista Ictus**, v. 12, n. 1, 2011. DOI: <https://doi.org/10.9771/ictus.v12i1.34365>

OLIVEIRA, Ana C. B. de; SANTOS, Carlos A. B. dos; FLORÊNCIO, Roberto R. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE**, n. 2, pp.36-50, 2019. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/internas/conteudo/?id=23> Acesso em: 02 jan.2018.

PEREIRA, Eliton P. R.; GILLANDERS, Carol. A investigação doutoral em educação musical no Brasil: meta-análise e tendências temáticas de 300 teses. **Revista da Abem**. v.27, n.43, p.105-131, 2019a.

PEREIRA, Eliton P. R. Discursos e contradições no campo da formação docente: em defesa da práxis acadêmica. **Revista ConTextura**. v.11, n.14, p.21-32, 2019b.

PEREIRA, Eliton P. R. Concepções pedagógicas da educação musical brasileira: relações com os campos da Educação e da arte-educação. **OPUS** (Belo Horizonte. Online). v.26, n.1, p.1-21, 2020a.

PEREIRA, Eliton P. R. Cultura e arte em uma perspectiva crítica: as práticas culturais em contextos formativos. **Revista Rascunhos Culturais**. v.11, n. 21 p.315 - 335, 2020b.

PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba (ou por que “ninguém aprende samba no colégio”). **Em Pauta**, v.10, n. 14-15, p.5-18, 1989.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria (Orgs.) **Metodologias multidimensionais em ciências humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

SOUZA, C. Interatividade, Construtivismo e Educação Musical a Distância. **ICTUS**, v. 2, pp.69-79, 2000. DOI: <https://doi.org/10.9771/ictus.v2i0.34207>

TRAMONTE, Cristiana. **O samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba de Florianópolis**. Florianópolis: NUER/UFSC, 1996.



TEORIA QUADRINÍSTICA APLICADA NA ELABORAÇÃO DE CRÍTICA ÀS OBRAS DE AUTORES NACIONAIS

137

Breno Dutra Serafim Soares¹

breno.soares@ifg.edu.br

Thaís dos Santos Corrêa²

thaisancor@gmail.com

Wagner Falcão Carlos³

wagner.carlos@ifg.edu.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da fortuna teórica sobre as histórias em quadrinhos (HQs) no contexto nacional, através da produção de crítica de obras produzidas por quadrinistas brasileiros. Para tanto, o projeto parte de rigorosa análise das teorias desenvolvidas ao longo do séc. XX e XXI por autores como Will Eisner, Scott McCloud, Umberto Eco e Thierry Groensteen. Como resultado, espera-se que os discentes do Curso de Licenciatura em Artes vejam-se preparados para lidar com a forma de arte História em Quadrinhos, de maneira a conseguir interpretar e fazer crítica da mesma, tanto em sala de aula no contexto da docência, quanto na pesquisa, contribuindo para a fortuna crítica a respeito do tema.

Palavras-chave: Arte; Teoria; História; Quadrinhos; Nacional.

Abstract

This work aims to contribute to the development of theoretical knowledge about comic books (comics) in the national context, through the production of criticism of works produced by Brazilian comic artists. To this end, the project is based on a rigorous analysis of theories developed throughout the twentieth century and twenty-first century by authors such as Will Eisner, Scott McCloud, Umberto Eco and Thierry Groensteen. As a result, it is hoped that students of the Degree in Arts Course will be prepared to deal with the art form Comic Books, in order to be able to interpret and criticize it, both in the classroom and in the context of teaching, as well as in research, contributing to the critical fortune on the topic.

Keywords: Art; Theory; History; Comics; National.

¹ Docente do IFG - câmpus Goiás.

² Discente do IFG - câmpus Goiás.

³ Docente do IFG - câmpus Goiás

Introdução

O gênero artístico História em Quadrinhos padece de uma contradição em seu seio, justamente a brutal diferença com que o mesmo foi recepcionado pelo grande público ao longo de sua relativamente curta história e a maneira como tornou-se objeto de estudo pelos especialistas.

Em sua obra *O sistema dos quadrinhos*, Thierry Groensteen (2015, pag. 9), afirma que a prática quadrinística divorciou-se da teoria: “São poucas as obras que auxiliariam de fato na compreensão das histórias em quadrinhos e a relativa legitimação da ‘nona arte’ na França não conduziu à multiplicação daquelas”. Apesar de os quadrinhos franceses terem se tornado uma arte renomada, existem ainda focos de resistência em considerá-la uma arte “séria”. Para muitos educadores e autoridades, os quadrinhos são ainda um passatempo infantil, próprio para iletrados e acometidos de preguiça mental.

Para quem foi educado lendo quadrinhos, nada mais natural que deixar fluir sua dinâmica especial entre palavras e imagens, que não demanda nenhuma explicação. No entanto, Groensteen (2015) aponta para o que ele chama de estranhamento e ignorância de boa parte das pessoas que nunca leram história em quadrinhos, em particular aquelas que sentiram a repressão sobre essa forma de expressão. A essas pessoas ele atribui a curiosa classificação de “anicônico”, uma analogia a expressão analfabeto, ou seja, aquele que não entende os ícones, pessoas com uma formação essencialmente textual.

Pode-ser dizer que o interesse historiográfico em torno das histórias em quadrinhos tem se fortalecido ao longo das últimas décadas. Fato comprovado pelos vários levantamentos historiográficos que vêm surgindo desde os anos 70 do séc. XX. Principalmente, a partir da monumental obra de David Kunzle “History of the Comic Strip”, dividida em dois volumes e publicada a partir do início da década de 70 do séc.

XX. Porém, ao contrário dessa abundância historiográfica, a teoria ainda encontra-se na sua forma incipiente, com alguns teóricos da estética, linguística e semiótica debruçando-se sobre o tema, mas de forma a tomar emprestado conceitos usados em outras áreas, com pintura, fotografia e cinema, para abordar os quadrinhos enquanto objeto artístico.

Recentemente, no Brasil, o interesse pelo tema tem despontado, mas os problemas enfrentados são até mais graves do que os encontrados na Europa, devido à escassez de estudiosos dedicados ao tema ou, até mesmo, de disciplinas que tratam do assunto nos currículos dos cursos de Artes Visuais. O crítico brasileiro, Alexandre Linck Vargas (2015), aponta para a necessidade de uma reconsideração teórica do que se tem compreendido sobre quadrinhos, principalmente no que se refere à relação entre texto e imagem ou narração e figuração, e à noção de quadrinhos como arte sequencial. Essa necessidade evidencia-se a partir das formulações engessadas, trazidas de outros campos artísticos, que são aplicadas de forma indiscriminada no contexto dos quadrinhos enquanto forma de arte.



Na tentativa de desenvolver uma crítica independente é necessário aprofundar o estudo da teoria, partindo de autores como David Kunzle, Will Eisner, Scott McCloud, passando para pensadores como Umberto Eco e Thierry Groensteen, que aplicaram princípios do estruturalismo e da semiótica na formação de uma teoria própria dos quadrinhos. Se é fato que o interesse teórico ainda é incipiente, a produção de quadrinhos por brasileiros vem se mostrando bastante rica e digna de abordagem crítica por parte da academia. Basta lembrar de nomes premiados aqui e lá fora como Marcelo D'Saete, Daniel Galera, Marcello Quintanilha, Lourenço Mutarelli, dentre outros. Também abordaremos os clássicos dos quadrinhos brasileiros, como as produções de Mauricio de Souza, Ziraldo, Angeli, Laerte, Glauco.

O presente trabalho visa contribuir com a formação de cultura teórica e crítica sobre o tema História em Quadrinhos no país. Essa necessidade vai desde a formação de um arcabouço teórico mais sólido sobre o que são quadrinhos e como analisá-los, até a aplicação desse conjunto de ferramentas na crítica de obras individuais, produzidas por autores nacionais. Temos, portanto, que o objetivo geral do trabalho é a elaboração de críticas - a serem publicados na forma de artigos -, a partir de abordagens teóricas e metodológicas escolhidas, sobre Histórias em Quadrinhos criadas por quadrinistas brasileiros. Como objetivos específicos, temos a compreensão historiográfica da forma de arte Histórias em Quadrinhos; análise das teorias desenvolvidas para abordagem do objeto Histórias em Quadrinhos; aplicação das teorias em obras abordadas na pesquisa

O trabalho está alinhado com a linha de pesquisa "Processos de criação e teorias da arte e audiovisual", do Grupo de Pesquisa em Artes e Audiovisual cadastrado junto ao CNPQ. Esta linha de pesquisa tem como objetivo a análise e investigação de processos históricos, estéticos, teóricos e críticos a partir de temas e formas do campos das Artes Visuais e do Audiovisual, organizados em seus diversos gêneros e suportes, com especial atenção aos seus modos de produção e recepção, debate e interpretação de imagens e sons. Consiste ainda na investigação das diferentes poéticas visuais a partir do processo criativo, articulando teorias, narrativas, linguagens, técnicas, materiais e suportes visuais e audiovisuais.

Metodologia

O trabalho trata da exploração do campo quadrinístico enquanto forma de arte a partir da obra de autores nacionais. O principal objetivo da pesquisa exploratória é explorar um problema para fornecer informações para uma investigação mais precisa (MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria, 2018). Ela se concentra na descoberta de ideias e pensamentos. A pesquisa exploratória é muito utilizada para realizar um estudo preliminar do principal objetivo da pesquisa que será realizada, ou seja, familiarizar-se com o fenômeno que está sendo investigado, de modo que a pesquisa subsequente possa ser concebida com uma maior compreensão e precisão.

Será chamada pesquisa científica se sua realização for objeto de investigação planejada, desenvolvida e redigida conforme normas metodológicas consagradas pela ciência (GIL, 2007). Os trabalhos de graduação e de pós-graduação, para serem considerados pesquisas científicas, devem



produzir ciência, ou dela derivar, ou acompanhar seu modelo de tratamento. A diferença entre os trabalhos dos cientistas e o dos estudantes universitários não reside no método, mas nos propósitos. Os cientistas já estão trabalhando com o intuito de promover o avanço da ciência para a humanidade; os estudantes ainda estão trabalhando para o crescimento de sua ciência.

Quanto às fontes de informação e procedimentos de coleta, ambos partem da pesquisa bibliográfica, porque é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos. A pesquisa com base em uma bibliografia deve encabeçar qualquer processo de busca científica que se inicie, pois são matérias-primas para raciocínios e conclusões para qualquer fato ou fenômeno (SEVERINO, Antônio Joaquim, 2007). A utilização total ou parcial dessas fontes (devidamente citadas) é o que caracteriza uma pesquisa bibliográfica. Sua principal vantagem reside no fato de permitir ao pesquisador a cobertura de uma ampla gama de conhecimentos já adquiridos. O único cuidado que o pesquisador deve ter é de não utilizar fontes obsoletas ou inadequadas que podem comprometer diretamente o resultado da pesquisa.

Discussão Teórica

No âmbito dos estudos quadrinísticos, percebe-se um crescendo nas discussões sobre as formas de representação nessa linguagem, em particular na sua relação com o universo diegético relatado na história; ao mesmo tempo, ocorre há algum tempo outro conjunto de discussões, referente à relação diegético-narrativa com o espaço gráfico da página.

A princípio, a teoria de quadrinhos foi realizada pelos próprios quadrinistas, como exemplo temos Will Eisner, que publicou sua obra teórica “Comics and sequential art” em 1985, traduzida para o português com o título Quadrinhos e arte sequencial. Em seguida, temos Scott McCloud, que publicou sua obra “Understanding Comics” em 1993, traduzida para o português com o título Desvendando os quadrinhos. Estas obras têm um elemento em comum que consiste na conceituação de quadrinhos como arte sequencial, no sentido de que os quadrinhos são uma forma de arte essencialmente narrativa e que, portanto, apresentam uma sequência de eventos com início, meio e fim.

Vejamos o conceito proposto por McCloud (1993, p. 9): “Imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada”. Essa definição é tão abrangente que inúmeras formas de representação artística podem ser englobadas nela. Tal amplitude conceitual é, inclusive, percebida pelo próprio autor, que menciona diversos exemplos de representações pictóricas narrativas anteriores àquela que é considerado o momento histórico que marca o nascimento das HQs, i.e., o final do século XIX.

Dentre os exemplos citados por McCloud, encontramos: as pinturas egípcias, encontradas em túmulos de certas personalidades da época; a Coluna de Trajano, que consiste num diário das conquistas de Trajano, por volta de 101 a 106 d.C.; a Tapeçaria de Bayeux, que detalha a conquista normanda da Inglaterra, que começou em 1066; um manuscrito em imagem pré-colombiano, encontrado por Cortés por volta de 1519, no qual é relatada a saga de um herói militar e político



chamado 8-cervos Garras de jaguatirica; a sequência de quadros do teto da Capela Sistina, pintado por Michelangelo; as ilustrações de Gustave Doré para fábulas antigas.

Ao considerarmos os quadrinhos como arte sequencial entra em jogo o problema da delimitação do gênero artístico, visto que há formas de arte que fazem uso da sequencialidade, mas não são consideradas quadrinhos. McCloud está ciente dessa amplitude conceitual, mas o autor não percebe que isso traz consigo uma dificuldade conceitual. Um conceito está, inevitavelmente, inserido em determinado contexto histórico, a partir do qual faz sentido; do contrário, ao desconsiderarmos essa limitação espaço-temporal, estaríamos incorrendo em anacronismo. Os egípcios concebiam suas produções de forma completamente diferente de um quadrinista que produz uma obra artística em pleno séc. XX ou XXI. O mesmo se aplica aos demais exemplos elencados pelo autor. Afinal, quadrinhos são um objeto social e, portanto, definidos mais por seu uso comum do que por critérios formais *a priori*, como bem salientado por Santiago García (2012, p. 44): “Em parte, podemos parafrasear a famosa definição de arte de Dino Formaggio e dizer que, assim como a arte é tudo aquilo a que os homens chamam de arte, os quadrinhos são aquilo que os homens chamam de quadrinhos”.

McCloud avança em sua teoria alertando para um elemento material que possibilita o desenvolvimento dos quadrinhos na forma como o compreendemos hodiernamente, qual seja, a invenção da imprensa:

Eu não tenho a mínima ideia de onde ou quando as histórias em quadrinhos começaram [] Mas há um evento que é tão marcante na história dos quadrinhos quanto na história da palavra escrita. A invenção da imprensa. [...] Com a invenção da imprensa, a forma de arte que servia aos ricos e poderosos, agora poderia ser desfrutada por todos! (MCLOUD, 1993, p. 15-16).

O desenvolvimento da imprensa de tipos móveis por Gutenberg, por volta de 1439-40, foi um elemento importante para o advento da comunicação de massa, que viria a prosperar durante os séculos seguintes, mas, por si só, não explica o desenvolvimento dos quadrinhos como forma de arte, nem delimita sua produção⁴. A imprensa de tipos possibilitou o advento do jornal, no qual as primeiras tirinhas se materializaram, mas não há conexão direta entre o desenvolvimento da imprensa de tipos e os quadrinhos em especial. O fato é que os quadrinhos são, sim, uma forma de arte extremamente popular, que se beneficia da reprodutibilidade dos meios de comunicação de massa, assim como o cinema. Isso não torna uma conexão entre quadrinhos e a invenção da imprensa essencial ou necessária para a sua conceituação, da mesma forma que ser sequencial também não é essencial para que possamos conceituar uma produção artística como quadrinhos. Há que se aprofundar mais o estudo dos quadrinhos, recorrendo a disciplinas diversas, como a linguística, a semiótica e a estética, para que se possa realmente compreender a essência desta

⁴ Atualmente, há quadrinhos desenvolvidos para telas, como os webtoons, o que implica numa atualização do gênero.



forma de arte global. O autor que consegue realizar esse sincretismo de forma fértil é Thierry Groensteen.

Para compreender os quadrinhos enquanto forma de arte, Thierry Groensteen, em sua obra *O sistema dos quadrinhos* (no original “Système de la bande dessinée”), parte de um princípio fundamental que ele denomina de “solidariedade icônica” (2015). Groensteen percebe a dificuldade que é delimitar os quadrinhos a uma forma de arte sequencial, porque há quadrinhos que não têm texto, quadrinhos que não têm cor, quadrinhos figurativos e não figurativos. Ele também alerta para o fato de que, no Ocidente, privilegiou-se uma forma de tradição logocêntrica, na qual existe uma soberania do verbo em relação à imagem:

Essa tradição provocou duas consequências importantes que nem sempre podem ser distinguidas de forma suficiente, já que uma afeta a semiologia geral e a outra, a narratologia: a) A língua foi tomada como modelo de toda linguagem; b) A literatura em livro é considerada quase em todo lugar e em quase todo o mundo como modelo de todas as formas narrativas (esta segunda consequência é, em parte e apenas em parte, decorrência lógica da primeira). (2015, p. 15-16)

Thierry Groensteen (2015) reforça o conceito dos quadrinhos como arte, ao destacar seus códigos particulares, sua linguagem própria, seja representada pelos cortes, pelas elipses, seja pela paginação e a invenção do balão, das onomatopeias e os inúmeros sinais gráficos tão plenos de representatividade. Para o autor belga, os quadrinhos são permeados por uma solidariedade icônica dos elementos que compõem os quadrinhos, prescindindo de questões históricas ou materiais (GROENSTEEN, 2015). Segundo o autor, a solidariedade icônica é a característica que se mantém presente nos mais variados tipos de histórias em quadrinhos, mesmo aqueles nos quais não há narração ou sequencialidade; trata-se de um elemento ontológico e não material ou histórico.

Os quadrinhos têm um dispositivo, denominado por Groensteen (2015) de dispositivo espaço-tópico. Isso quer dizer que os quadrinhos ocupam um espaço (página ou tela) e, dentro desse espaço, essas imagens ocupam um lugar específico, a partir do qual elas interagem entre si. Daí o conceito de solidariedade icônica, porque as imagens interagem e são lidas numa conexão com outras imagens, seja de forma sequencial ou simultânea. O conceito de artrologia, desenvolvido pelo autor, serve, sobretudo, como uma metodologia de análise de quadrinhos, e consiste no estudo dessas articulações entre as imagens e todos os outros elementos do quadrinho que se articulam entre si.

Essa crítica, no entanto, não surgiu *ex nihilo* ou a partir do nada, há todo um contexto no qual outras teorias foram empregadas para designar o que são e como ler os quadrinhos. Pierre Fresnault-Deruelle (apud GROENSTEEN, 2015, p. 9) elabora uma cronologia de estágios do discurso crítico sobre esta forma de arte. Segundo ele, a crítica os quadrinhos passou por cinco estágios:

- 1º) A era arqueológica dos anos 1960;
- 2º) A era sócio-histórica e filológica dos anos 1970;
- 3º) A era estruturalista;
- 4º) A era semiótica e psicanalítica.
- 5º) A crítica neossemiótica, com foco na dimensão poética dos quadrinhos.

Segundo Groensteen (2015, p. 10), nesse quinto e último estágio teórico, as histórias em quadrinhos são concebidas como linguagem, “como um conjunto original de mecanismos produtores de sentido”. Thierry Groensteen, como herdeiro dessa tendência, tornou-se o primeiro teórico a desenvolver uma compreensão robusta desta forma de arte, recorrendo à semiótica, à semântica e a estética. Segundo o autor: “[...] o termo ‘neossemiótica’ me parece adequado para qualificar o ponto de vista que O Sistema dos Quadrinhos reivindica” (GROENSTEEN, 2015, p. 10).

Ainda de acordo com Groensteen, o primeiro obstáculo para a compreensão dos quadrinhos enquanto forma de arte consiste no empréstimo de uma tendência interpretativa utilizada quando da compreensão da pintura e do cinema. Trata-se da decomposição da obra em unidades constitutivas elementares ou “elementos mínimos intercambiáveis que possuem significado próprio” (METZ, Christian apud GROENSTEEN, Thierry, 2015, p. 10). No cinema, o exemplo típico será o quadro, a partir do qual o crítico parte, numa ampliação progressiva, para o entendimento da obra como um todo.

A segunda ideia que prejudica a compreensão da nona arte é a concepção de misto entre texto e imagem, como se os quadrinhos fossem apenas uma combinação de códigos linguísticos e visuais. Tal abordagem parte da supremacia da palavra sobre a imagem no contexto da tradição ocidental. Por ser expressão do *lógos*, a palavra necessita de um suporte simbólico, mas a ideia deve ser entendida independentemente da forma escrita. Ao passo que a imagem é considerada hierarquicamente inferior, pois está poluída pela sensibilidade, resultado da aparência e não pode ser entendida independentemente desse suporte material.

Groensteen vai contrariar esses lugares-comuns, primeiramente, a partir da ideia de que, para compreender os quadrinhos, é preciso partir de elementos macro, a partir de articulações:

Da minha parte, estou convencido que não é abordando as HQs ao nível do detalhe que poderemos, ao preço de uma ampliação progressiva, chegar a uma descrição coerente e fundamentada da sua linguagem. Proponho o contrário: que os abordemos do alto, ao nível de suas articulações maiores (GROENSTEEN, 2015, p. 13).

Não conseguimos conhecer muito sobre os quadrinhos a partir de suas unidades mínimas. É preciso buscar conhecer a potência, a vitalidade da arte, o que só pode ser conhecido através do movimento. É preciso fazer o movimento contrário, partindo do macro para o micro. Apesar de Groensteen criticar a análise de quadrinhos feita a partir de unidades mínimas, ele afirma que o quadro pode ser uma unidade mínima a ser analisada, quando o consideramos em referência às demais



unidades, requadro e hiper requadro. O quadro se define a partir dos seus conteúdos plásticos, por ex.: linhas de ação, cores, conteúdos icônicos, conteúdo textual, onomatopeias. O quadro tem formas, retangular, quadrado, circular, etc. O quadro também tem uma dimensão e uma posição na página.

Groensteen pensa o requadro que representa o traço e a medida de espaço, e serve para pensar tudo aquilo que confina o quadro e também dá para o quadro um lugar dentro do espaço. O hiper-requadro, por sua vez, representa a página ou a prancha (para englobar também webcomics que não são estruturadas em páginas). O hiper-requadro está para a prancha, assim como o requadro está para o quadro. Nas palavras de Groensteen (2015, p. 49): “Grande parte dos requadros também abre um amplo leque de possibilidades formais, de maneira que a forma como eles são utilizados faz parte da retórica particular a cada autor”. Outro aspecto importante que é necessário analisar é a tira. Trata-se de um espaço intermediário, tanto estético quanto narrativo.

É preciso salientar que essa análise dos elementos micro encontrados em toda obra deve ser compreendida à luz da artrologia geral (GROENSTEEN, 2015). Artrologia restrita são as relações semânticas de tipo linear regidas pela decupagem. Portanto, como são decupados os quadros numa história em quadrinhos. Groensteen problematiza a ideia de que uma imagem isolada não é necessariamente narrativa, ela pode ser. Há quadrinhos em que uma ou mais de uma de suas pranchas (página ou tela) mostra uma única imagem (*splash page*) e não por isso essa imagem deixa de ser narrativa. Isso acontece por conta da relação semântica que interconecta todos os quadros na obra. Da mesma forma, uma sequência de imagens pode não ser narrativa, vide os quadrinhos abstratos.

Os quadros podem ser analisados a partir de seus planos de significado. Tais planos são simultâneos por conta da forma como o olho humano se depara com o espaço no qual estão inseridos. Os quadros são contemplados em sua individualidades somente à título de análise. O primeiro plano de significado é o enunciado, no qual podemos identificar qual a imagem com a qual estamos nos deparando. O segundo plano é aquele no qual percebemos o sintagma, ou como um elemento se liga em outro. De que maneira um quadro se encadeia com outros, sejam aqueles imediatamente anteriores ou posteriores a ele, como aqueles que estão em outros espaços (página ou tela). Depois, nós temos as articulações de sentido que também são compreendidas de forma sequencial e simultânea.

Para Groensteen (2015), a sarjeta ou o intervalo entre os quadros funciona como um vazio articulador, necessário para que possamos depreender algum sentido das imagens. O quadro não é determinado pelo que o sucede ou precede, mas por um arranjo global. Já a partir da artrologia geral, Groensteen pensa no entrelaçamento (em francês no original: *tressage*) entre as imagens. Não mais na relação quadro a quadro, mas na rede que se forma a partir da relação entre quadros dispostos no mesmo espaço ou em espaços diversos (páginas ou rolagem da tela). Entrelaçamento sincrônico é aquele possível de ser observado no espaço presente. Já o entrelaçamento diacrônico remete à outros espaços, de forma que a obra como um todo pode ser entrelaçada. Se os quadros manifestam uma rede ou uma consciência, o entrelaçamento é justamente a consciência desse entrelaçamento.

Outro elemento fundamental levantado por Groensteen (2015) em sua obra é a noção de incrustação. Trata-se de um elemento típico dos quadrinhos que permite a veiculação de duas ou mais ideias ou significados ao mesmo tempo, a partir da sobreposição de quadros. Abaixo, trazemos um exemplo retirado do quadrinho *Hawkworld*, escrito por Timothy Truman, desenhado por Enrique Alcatena e colorido por San Parsons, publicado pela DC Comics entre 1989 e 1993:

Figura 1: DC Comics, 1989



Neste exemplo podemos perceber que os autores procuraram passar uma ideia de ambientação a partir do requadro maior, que revela o cenário onde a ação se passa, ao passo que os requadros menores mostram um detalhe da ação que eles buscaram evidenciar a partir de uma técnica que se assemelha ao *close-up* no cinema. Os autores poderiam passar a mesma ideia sem recorrer à incrustação de requadros, mas, da forma como foi feito, tem-se um uso mais rico da técnica que o meio quadrinístico permite.

Se os quadrinhos se dão numa superfície, pode-se argumentar que temos diante de nós uma série de camadas que se sobrepõem umas as outras. Lembremos que o hiper-requadro está para a prancha, assim como o requadro está para o quadro. Para reforçar esse argumento, é possível observar que os balões também são uma sobreposição ao quadro, já que eles têm por objetivo retratar a fala dos personagens, elemento sonoro que, a princípio, não poderia ser afixado de forma indistinta da iconografia. Esse jogo de sobreposições pode acontecer entre acontecimentos que se dão num mesmo espaço/momento da estória ou em espaços/momentos diferentes. Como exemplo de uma expressão de ideias/significados que se passam em momentos diferentes a partir do uso da incrustação, temos a obra *Here* de Richard McGuire, traduzida por “Aqui” e publicada pela Pantheon Books, em dezembro de 2014.

Figura 2: Pantheon Books, 2014





Nesta passagem, bem como em todas as demais da obra, o autor faz uso da incrustação para evidenciar momentos históricos diferentes num mesmo espaço, fazendo uso totalmente novo da técnica e enriquecendo o gênero quadrinístico a partir de algo que lhe é inerente e que não seria adequado em outras formas de expressão artística.

A incrustação é importante, primeiramente, porque ela permite um dinamismo da forma, uma vez que permite a veiculação de uma mensagem mais abrangente, como por exemplo, a ambientação da história, ao mesmo tempo em que, num quadro incrustado, veicula um significado específico para a narrativa. Em segundo lugar, podemos dizer que a incrustação revela uma faceta ontológica dos quadrinhos que, a primeira vista, fica turvado pela bidimensionalidade típica do gênero; trata-se, justamente, da faceta tridimensional dos quadrinhos.

Conclusão

Os quadrinhos, enquanto expressão artística global, sofre inúmeras influências de formas de arte diversas, bem como das culturas nas quais os quadrinistas estão inseridos. Porém, uma reflexão que se faz universal ao decodificar a linguagem dos quadrinhos e desenvolver uma ontologia sobre a forma deste gênero artístico é possível, como vimos ao longo da discussão teórica desenvolvida neste artigo.

O propósito do artigo foi desenvolver alguns dos elementos fundamentais da análise de obras quadrinísticas, num primeiro esforço a partir do qual novas iniciativas já estão sendo preparadas e voltadas para os autores nacionais. O objetivo último desta pesquisa é tratar da peculiaridade de produção nacional, em que ela se diferencia das obras de autores estrangeiros, o que garante sua especificidade e riqueza.

Referências

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**: a compreensão e a prática da forma de arte mais popular do mundo. Trad. de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GROENSTEEN, Thierry. **O sistema dos quadrinhos**. Trad. de Érico Assis. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018.



MAZUR, Dan & DANNER, Alexandre. **Quadrinhos**: história moderna de uma arte global. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. Trad. de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.

_____. **Reinventado os quadrinhos**: como a imaginação e a tecnologia vêm revolucionando essas forma de arte. São Paulo: Makron Books, 1993.

MCGUIRE, Richard. **Here**. New York: Pantheon Books. 2014.

MOYA, Alvaro de. **História da história em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

POSTEMA, Barbara. **Estrutura narrativa nos quadrinhos**: construindo sentido a partir de fragmentos. Trad. de Gisele Rosa. São Paulo: Peirópolis, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRUMAN, Timothy; ALCATENA, Enrique; PARSONS, San. **Hawkworld**. New York: DC Comics, 1989.

SOBRE GENTES, TEXTOS E DANÇAS**149****Giovana Consorte¹**

giovana.souza@ifg.edu.br

Resumo

A presente escrita se propõe a partilhar os caminhos de pesquisa do Grupo Corpo Composto que levaram a publicação da obra *Uma dança para além do livro, um livro para além da dança*, bem como sua transdução para espetáculo cênico. Através do relato de experiência apresentamos a semente da ideia, passando por cada passo de sua pesquisa e execução. Escolhemos a bricolagem como metodologia, amparadas no entendimento de Kincheloe (2007, p.30), “a bricolagem se dedica a uma forma de rigor que dialoga com inúmeros modos de produção de sentido e de conhecimento, que tem origem em diversos locais sociais”. Dessa forma, produzir sentido em uma abordagem *bricoleur* envolve compreender a pesquisa como criação (NUNES, 2007, p. 32). Esse relato se ampara nos fazeres do Grupo Composto, projeto de pesquisa artística que busca abordagens metodológicas para ensino e criação em dança com olhares para a juventude.

Palavras-chave; arte; instabilidade; adolescência.**Abstract**

This writing aims to share the research paths of Grupo Corpo Composto that led to the publication of the work ‘A dance beyond the book, a book beyond dance’, as well as its transduction into a scenic show. Through the experience report we present the seed of the idea, going through each step of its research and execution. We chose bricolage as a methodology, supported by the understanding of Kincheloe (2007, p.30), “bricolage is dedicated to a form of rigor that dialogues with countless ways of producing meaning and knowledge, which originate in different social locations”. Therefore, producing meaning in a bricoleur approach involves understanding research as creation (NUNES, 2007, p. 32). This report is based on the work of Grupo Composto, an artistic research project that seeks methodological approaches for teaching and creating dance with an eye on youth.

Key words: art; instability; adolescence.**Sobre primeiros movimentos**

O presente artigo se propõe a partilhar os caminhos de pesquisa do Grupo Corpo Composto que levaram a publicação da obra *Uma dança para além do livro, um livro para além da dança*², bem como sua transdução para espetáculo cênico. O Grupo Composto é projeto de pesquisa e grupo de dança vinculado ao curso superior de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia, o qual lhe dá abrigo e escopo teórico. O grupo surgiu como um

¹ Instituto Federal de Goiás - IFG

² Publicação disponível no endereço <https://linktr.ee/corpo composto>



projeto de pesquisa cadastrado na instituição no primeiro semestre de 2016, movido pelo interesse em investigar dança ao lado dos alunos do Ensino Médio Técnico Integrado, e desde então tem se dedicado a uma série de experimentos artísticos significativos para muito além das salas de aula do instituto. Os encontros para aulas, montagem e ensaios acontecem duas vezes por semana e tem duração média de uma hora cada. Neles são trabalhadas práticas específicas de dança e movimento, bem como processos de composição coreográfica e laboratórios de improvisação.

Essa escrita contempla uma ação que começa a ser gestada em 2021, durante o regime do ensino remoto³ no IFG, e se prolonga no tempo até os dias em que escrevo esse relato. Entre fatos e memórias, partilho um pouco dessa produção e da história do grupo como um todo, já que são temas que se entrelaçam e conferem camadas extras de sentido a cada descoberta. O desenho do relato examina com atenção o processo de gestação da ideia e produção da obra escrita - Sobre textos, desejos e memórias -, bem como o processo de produção e circulação do espetáculo - Sobre gentes e danças -, finalizando com considerações em processo evidenciando a importância da pesquisa em Arte nos Institutos Federais.

Sobre textos, desejos e memórias

Embora o foco das pesquisas do grupo seja o movimento dançado, desde a criação do projeto buscamos uma atuação interartes, que se interessa pelas margens borradas e por artísticas diversas. Abraçamos uma estética da instabilidade no sentido desenhado por MEYER (2006, p.96) quando pontua que “embora a instabilidade provoque desconforto na maioria das situações cotidianas, parece que é nela que se abrem as possibilidades (ou probabilidades), na natureza como um todo, de se alcançar maiores vãos criativos.” Considerando a instabilidade do adolescer, buscamos uma arte que dialogue *de adolescente para adolescente*, de modo que nossas produções se dão através de uma estrutura que almeja a horizontalidade, dando voz e vez aos adolescentes que dão corpo ao projeto.

A história de nossa publicação começa a ser gestada ainda durante o período de isolamento social e ensino remoto, provocados pela epidemia de Covid - 19. Nesse período o grupo investiu na pesquisa artística mediada por tecnologias digitais e manteve investigação e produção de experimentos cênicos dançantes como linha de trabalho. Através da produção artística, o grupo se configurou como resistência, movendo-se na direção de um enfrentamento poético da pandemia, questionando o que queriam dizer e ouvir e, sobretudo, o que era necessário ser dito artisticamente no contexto dado. Apresento esse preâmbulo para situar o leitor de que nossa experiência tem origem durante a produção do último e mais robusto trabalho realizado pelo grupo durante a pandemia: *AdoleSendo - Confinados!*⁴, um experimento cênico em média metragem que era acompanhando

³ Conjunto de procedimentos didático-pedagógicos adotado pelo IFG para mediação da aprendizagem durante o isolamento social decorrente da epidemia de Covid 19, esteve em vigor entre agosto de 2020 e março de 2022

⁴ A obra tensiona as transformações e inseguranças amplificadas pelo momento pandêmico, trazendo uma perspectiva de crescer em isolamento que dialoga de adolescente para adolescente. Disponível em <https://youtu.be/6O987zBGCaE>

de um pequeno material impresso, com dez páginas, trazendo as informações do filme e algumas atividades interativas, pensado para acolher os adolescentes em regime de isolamento social. Durante a construção do material impresso os bailarinos manifestaram interesse em produzir algo maior, talvez um livro.

Movida por essa ideia, uma de nossas pesquisadoras propôs a escrita de um projeto para concorrer ao incentivo da Lei Aldir Blanc, da Secretaria de Estado de Cultura. O projeto foi contemplado e previa a produção e entrega de livros para escolas estaduais e Centros de Atendimento Socioeducativos - CASE, em diversas cidades de Goiás. Com o projeto aprovado foi feito um convite para os bailarinos do grupo que tinham interesse em participar da escrita, e sete deles manifestaram desejo⁵. O grupo de trabalho estabelecido reunia bailarinos de diferentes elencos, com diferentes idades e experiências junto ao Corpo Composto, que traziam consigo distintas perspectivas acerca dos trabalhos.

Nosso primeiro movimento foi investigar na memória de cada um quais as experiências dançantes que tivemos junto ao grupo consideradas mais marcantes e/ou divertidas. As respostas alimentaram um documento compartilhado que recebia sugestões de todos os pesquisadores do grupo de trabalho. Também estabelecemos perguntas que deveriam ser respondidas por todos, questionando entendimentos de Arte e Dança. Para além disso pedimos que construíssem um currículo divertido para integrar o livro e dar cara a cada um que participou da escrita. Como referido anteriormente, esse trabalho envolve o período de distanciamento social, de modo que era durante os encontros síncronos via GoogleMeet, que apreciávamos as propostas do arquivo compartilhado e debatíamos acerca de desenhos possíveis para a publicação.

Acabamos optando por dividir a publicação em quatro sessões intercambiáveis, permitindo que a pessoa leitora construísse um trajeto interativo e múltiplo - como uma dança letrada em par que pode ser ressignificada a cada novo contato. Uma vez delimitada a estrutura, partimos em busca de referências estéticas, de atividades interativas e também de memórias de práticas do grupo para construir a sessão de acolhida. Paralelo a isso, fomos examinando os materiais produzidos e estruturando as primeiras páginas do projeto.

⁵ Ana Luísa Souto, Evellyn Raquel, Lucas Santos, Mirele Silva, Rafaela Pereira, Yasmim Alencar e Ysa Cardoso.

Figura 1: Capa e índice (SOUTO et all, 2022)



O livro abre com a indicação *Por onde andamos* que traz instruções em convite, na intenção de provocar a pessoa leitora em direção a uma experiência múltipla. Na sequência dá espaço a uma nota explicativa acerca da linguagem neutra, em um exercício de dar visibilidade para as diversidades que busca acolher também o lugar de fala de grande parte do elenco do grupo. Ainda antes das sessões propõe uma apresentação mútua convidando a pessoa que lê a partilhar um pouco de si. Essa estrutura de abertura foi inspirada por algumas práticas de investigação do grupo que se repetem anualmente junto a turma de calouros. Ao final dessa apresentação, é ofertada ao leitor a primeira possibilidade de salto, em duas versões distintas: convidando o leitor a dançar imediatamente saltando até a sessão 2; acolhendo a pessoa que não está tendo um bom dia saltando até a sessão 3; Caso a decisão seja por seguir a leitura linear, haverá uma apresentação do Corpo Composto, que envolve a partilha dos currículos dos autores, uma breve descrição do grupo - e do livro - como sujeito coletivo que convida a dançar.

Na sequência é apresentada a primeira sessão que se chama *Arte de nós por nós*, trazendo uma discussão acerca do que é Arte e Dança pela perspectiva da juventude, construída coletivamente na construção da práxis do grupo. Nas palavras do grupo:

Arte parece um conceito complicado, né?! Às vezes um pouco mais difícil de definir em palavras. Arte é um jeito de perceber, criticar, refletir e provocar o mundo. Para isso, nós artistas transformamos a realidade através de nossos corpos, do som, dos materiais da natureza e tudo mais o que servir para comunicar um ponto de vista sobre algo. (SOUTO et all, 2022 p. 18)

Através de uma linguagem acessível a sessão inaugura uma discussão sobre arte, enquanto provoca a pessoa leitora a se reconhecer como artista e a refletir acerca de como a arte pode se relacionar com o sentimento de cada um. Ao mesmo tempo, disponibiliza espaço para que a pessoa faça suas próprias anotações e reflexões, personalizando sua relação com o livro e se aproximando de uma discussão mais ampla acerca dessas questões. A sessão finaliza com um convite para pensar a dança sem estereótipos ou preconceitos, e apresenta a possibilidade do leitor aprofundar a discussão sobre diversidade na dança - saltando para a sessão 4 - ou continuar uma leitura linear em direção às práticas dançantes da parte seguinte.

Para tirar dança do papel, é a segunda sessão apresentada e contempla propostas dançantes para fazer em casa. Ela mistura exercícios interativos de imaginação em dança, com o intuito de convidar o leitor a dançar para além da leitura curiosa. Composta por quatro propostas dançantes que convidam a processos distintos de improvisação em dança, e podem ser realizadas inúmeras vezes - sempre mantendo um aspecto inaugural. Para além disso, contempla outras atividades interativas de caráter mais reflexivo, trazendo a dança como condutora de diferentes experiências. Ao final da sessão a pessoa leitora é convidada para seguir dançando - saltando para a sessão 4 - ou continuar uma leitura linear mais intimista.

Em *Práticas para dias ruins*, - é apresentado um apanhado de atividades interativas de corpo e escrita para acolher os leitores. Ela contempla espaço para escritas pessoais e confidências, convidando a pessoa leitora a refletir sobre si e aquilo que considera relevante de ser escrito. Traz ainda páginas de celebração de si e auto- cuidado, e também uma página para registrar boas memórias. A ideia dessa escrita foi endereçar a angústia dos jovens escritores que desenharam essa sessão para acolher a si e a outras juventudes possíveis, em um exercício de celebração que vai muito além da dança. Essa sessão contempla ainda uma prática de improvisação livre acessível em áudio por QRCode, também inspirada nas práticas de pesquisa do Corpo Composto.

A última sessão do trabalho foi construída após discussões sobre o corpo que habita o imaginário das pessoas quando pensamos em *bailarinos* - nela os pesquisadores saíram em busca de referências de artistas com necessidades especiais, queers, gordos, negros e indígenas. A ideia era expandir referências e incitar no leitor o desejo de buscar artistas e constituir também suas preferências. *Para ninguém ficar de fora da dança* desdobra uma discussão acerca da diversidade na cena enquanto apresenta artistas que desviam do padrão hegemônico presente no imaginário coletivo acerca do perfil da pessoa que dança. Além de trazer referências de artistas diversos, a sessão apresenta a plataforma TePi que disponibiliza gratuitamente peças, performances, conversas e diversos outros conteúdos de arte indígena. A ideia desse bloco como um todo era possibilitar horizontes mais amplos para

pensar dança, razão pela qual é feito um convite a pessoa leitora para que busque por suas próprias referências de diversidade e complete o livro a seu gosto. O capítulo se encerra com uma proposta de dança inclusiva que também pode ser acessada em áudio via QRCode.

O livro finaliza com uma reflexão partilhada e um convite:

Esse livro foi escrito como um grande lembrete. Para que você nunca esqueça de dançar. Para que nunca limite sua ideia de dança. Para que nunca se sinta sozinho. A dança mora em você, como mora em cada pessoa que deseja dançar. Dancemos! (SOUTO et al, 2022 p. 48)

Esse trecho final, adaptado pela transdução da linguagem, também acaba sendo usado como encerramento do espetáculo e reforça o caráter relacional da proposta como um todo. Uma vez definidas as sessões e construído o arquivo coletivo, o conteúdo das sessões foi aprovado pelo grupo de trabalho e o arquivo passou por uma revisão de escrita - para uniformizar a linguagem - , além de uma revisão ortográfica e gramatical.

Todo esse processo ocorreu entre outubro de 2021 e junho de 2022. Já a definição do projeto gráfico, catalogação de ISBN e impressão dos exemplares ocorreu entre julho e outubro de 2022. A previsão de lançamento alcançava outubro de 2022, época prevista para a realização da Mostra de Ações Culturais e Artísticas - COMBOIO do IFG. A proposta do evento, que já estava em sua segunda edição, era movimentar e fortalecer a cena cultural de Aparecida de Goiânia, através do encontro das artes urbanas nas suas mais diversas linguagens e estilos com ações voltadas para a população do município, produzidas por agentes locais e também por estudantes do Instituto Federal de Goiás. Em meio a esse contexto o Corpo Composto foi convidado a compor a programação do evento com alguma proposta cênica. No entanto, o elenco do grupo estava se estabelecendo pós pandemia e não havia nenhuma proposta pronta para que pudéssemos aceitar o convite.

Sobre danças e gentes

É importante lembrar que no Corpo Composto exercemos nossa artístaria em coletivo e a ideia de horizontalidade contagia o trabalho para além do que é visto em cena, como ideia de rede colaborativa. Por essa razão, discutimos em grupo caminhos possíveis para lidar com essa feliz coincidência de datas, momento em que surgiu o desejo de transformar o livro em algo maior, em uma proposta cênica interativa. Para tanto, era necessário um compromisso muito forte com a produção e com o coletivo, visto que o tempo disponível para montagem era curto. Esse movimento de partilha de decisões e responsabilidades permite o desenvolvimento de estudantes mais autônomos, na linha do que sugere Thereza Rocha

Fomentar no aluno a sua autonomia correlata ao responsabilizar-se por si, significa aceitar como princípio a descontinuidade intrínseca ao ato de aprender implícita na máxima da educação contemporânea que afirma: não é o professor que ensina, mas o aluno que aprende. Nessa descontinuidade, há possibilidade da formação de um criador pensador em dança (ROCHA, 2016, p. 33)

Essa autonomia reverbera para além da postura individual, atravessando também a forma como construímos nossa estética. Os experimentos de movimento do grupo são construídos de modo a valorizar o potencial criativo dos pesquisadores- artistas, possibilitando um envolvimento mais profundo com o experimentar, fazer, produzir e refletir dança. Toda essa riqueza de material contribuiu para o processo de construção do espetáculo que se deu entre agosto e outubro. A concepção do trabalho foi coordenada por mim enquanto professora responsável e por três estudantes artistas que integram o Corpo Composto desde sua criação, e hoje são estudantes da Licenciatura em Dança do IFG Rafaela Pereira, Ysa Cardoso e Haunay Aquino - também proponente do projeto que viabilizou o livro.

Considerando que a proposta do Corpo Composto busca uma lógica horizontal de trabalho, era necessário que os novos integrantes do grupo se apropriassem do material do livro para então decidirmos o que gostaríamos de levar para a cena. Visto que a escrita do livro se amparou nas memórias construídas através da vivência no grupo, decidimos que a transdução cênica deveria também se relacionar com a memória do Corpo Composto. Por essa razão, decidimos realizar algumas releituras de nossos repertórios costuradas à novas propostas em texto e dança. Como uma celebração à memória, compreendemos como um desdobramento natural que a construção cênica fizesse referência aos trabalhos do grupo, visto que a obra escrita se amparava no exame de nossas práticas anteriores.

Nos perguntamos o que poderia saltar das páginas do livro e ganhar o movimento da cena, quais propostas poderiam provocar o espectador e envolvê-lo em nossa narrativa. A ideia era contemplar as distintas sessões do livro entremeadas pela narrativa cênica, ou seja, era necessário além de uma breve apresentação, construir propostas que pudessem provocar a criação de novas danças - nossas e do público -, discutir a dança para que ninguém ficasse fora dela, e também acolher a plateia em propostas mais emotivas. Para dar conta desses objetivos sem perder de vista nossa base de memórias, era necessário questionar o que seria relevante resgatar de nosso repertório e quais as modificações necessárias para compor o trabalho atual e fazê-lo relevante.

Conduzimos a construção artística do livro e do trabalho cênico através de uma bricolagem metodológica. Para o livro a partir da coletividade da proposta e da seleção dos materiais, tendo princípios que balizaram os aceites e os descartes de acordo com o movimento da pesquisa. Para a cena a partir da criação de um multiverso de experiências que encontram no fazer da pesquisa um lugar de criação.

A bricolagem em termos de investigação deve ser entendida como criação. Criação de um processo marcado pela experimentação, pelo uso/ desuso de procedimentos, pelos achados e descartes de referências, de objetos de estudo, de perguntas e objetivos... Poderia dizer que esta condição de “fazer você mesmo” um modo próprio de pesquisar é o que empreende esta abordagem metodológica. (NUNES, 2014, p. 32)

Partindo do texto do livro fomos construindo coletivamente o texto que iria para a cena, considerando a oralidade dos adolescentes em estilo, ritmo e escolhas. Alguns trechos do texto falado

foram retirados diretamente do livro, outros foram construídos pelos bailarinos fazendo alusão às páginas e sessões do livro. A adaptação do texto foi coordenada pela Rafaela Pereira, que além de bailarina foi uma das escritoras da obra original. Ao lado dela trabalharam Ester Linhares, Laisla Borges e Lucas Santos - também autor do livro. Optamos por uma alternância de quadros, entre o texto que se conecta ao livro e o movimento do corpo que sugere ao público um pouco do universo do Corpo Composto.

Figura 2: Autora Rafaela Pereira em cena no espetáculo, foto de Layza Vasconcelos



Era nossa intenção permitir que o espectador conhecesse ao mesmo tempo o livro e o grupo, em uma grande celebração dançada de nossa trajetória. Por essa razão, trouxemos a crueza da aula de dança, quando optamos por levar a correção para o palco enquanto partilhamos um dos exercícios de aquecimento que realizamos ao longo de 2022. Embora na cena não estejam todos os bailarinos do trabalho⁶ - por razões de logística da obra - , ela representa fielmente uma das práticas que acompanharam nossas investigações ao longo do ano.

A segunda cena faz menção direta ao livro quando propõe fazer dança com palavras. Em cena são construídas partituras de ação a partir dos verbos disponibilizados no livro e escolhidos pelas artistas, essas combinações acabam se transfigurando em uma história curta de narrativa própria, atravessadas pelas ações corporais simples e estudo da expressividade de Rudolph Laban. Essa coreografia foi iniciada como um exercício prático em sala de aula e ganhou desenhos mais narrativos sugerindo que mesmo a combinação de ações simples pode contar histórias dançante verdadeiramente interessantes. A construção dessa cena envolveu partituras dirigidas e experimentações livres realizadas pelos

⁶ Essa cena foi construída junto dos intérpretes-criadores Anthony Rodrigues de Jesus, Bruna Walker, Karitha Sousa, Mayara Lucena e Wanderson Santos.

estudantes Izadhora Oliveira, Evellyn Raquel, Rérald de Matos, Hauany Aquino, Hedilaine Marinho, Jay Brbosa e Yasmin Alencar.

A terceira cena propõe uma experiência mais interativa que permite ao espectador escutar um pouco da experimentação em áudio que é proposta no livro e agora transposta para a cena. É uma dança da memória que também permite que façamos uma homenagem às bailarinas que hoje são referências como professoras da nova geração do Corpo Composto. A partir da memória da bailarina Ysa Cardoso construímos um vídeo com trechos de sua trajetória de pesquisa junto ao grupo, que começou em 2017 e permanece até os dias atuais. No movimento solo do corpo da Ysa honramos também a trajetória de Hauany Aquino e Rafaela Pereira, bailarinas que vem dançando juntas desde então, e que também aparecem nas memórias projetadas no vídeo. É uma cena que fala sobre crescer e convida o espectador a construir outras memórias, a aventurar-se em uma dança significativa, sonhadora e delirante.

Era nossa intenção propor um trabalho leve, com um teor de convite, pensando numa dimensão educativa para a dança, sem deixar de lado a dimensão humana de cada sujeito. Era importante para nós que o público pudesse se envolver, ser surpreendido de diferentes formas, com foco em uma multiexperiência. A cena seguinte constrói referência à sessão de práticas para dias ruins, fazendo alusão a uma coreografia construída para o espetáculo Rolê (2020) - que nunca teve estreia porque foi devastadoramente atravessado pela pandemia. A narrativa constrói uma situação de bullying e convidando o espectador a refletir por diferentes perspectivas, ao mesmo tempo em que menciona o livro como possível ferramenta de apoio.

Figura 3: Para ninguém ficar de fora da dança em cena, foto de Layza Vasconcelos.





Dividimos nosso elenco por desejos de montagens e fomos experimentando formas de compor as danças e textos, mexendo em ordens e modos de fazer até encontrarmos a versão final que teve estreia no mesmo dia do lançamento do livro. Ao longo dessa experiência diferentes sujeitos revisitaram memórias de movimento e atualizaram novas corporeidades, provocativas dos tempos de agora. A cena seguinte apresenta ao espectador uma parte do livro que é reservada para confissões pessoais, e costura sua trama em uma releitura coreográfica de uma cena do espetáculo de estreia do grupo - *AdoleSendo* (2017). Essa montagem foi coordenada pela Ysa Cardoso e construída a partir de um triângulo amoroso Queer que endereça os encantos e desencantos do amor na adolescência. A versão original teve como intérpretes-criadores Rérald Matos, Wanderson Santos e Yasmim Alencar - também autora do livro.

Como penúltima cena, construímos um elo com a última sessão do livro - *Para ninguém ficar de fora da dança*, na medida em que convidamos o público a pensar sobre o corpo na/para a dança. Através de uma provocação-convite o texto da cena convida o espectador a ampliar seu imaginário, enquanto apresenta uma construção protagonizada por uma jovem negra e fora do padrão hegemônico de dança. Na cena a intérprete-criadora Hedilaine Marinho contagia os colegas a repensarem suas relações com o espelho ao mesmo tempo em que convida a plateia a fazer o mesmo. Uma cena de celebração coletiva, coordenada pela Hauany Aquino e que contou com a colaboração dos intérpretes-criadores Evellyn Raquel - também autora do livro -, Izadhora Oliveira, Jay Barbosa, Rérald Matos e Yasmim Alencar.

A última cena traz em seu texto a referência à escrita final do livro, uma proposta calorosa e sincera de dança partilhada, sentida e rememorada em distintas complexidades a depender do vínculo que se tenha com o grupo. Escolhemos uma singela homenagem à coreografia mais dançada na história do grupo, uma das mais emocionantes e significativas que já construímos, a coreografia final do espetáculo *AdoleSendo* (2017). No entanto, propomos um final diferente, que foi para nós um movimento importante de resgate de afetividade e memória. Lançamos uma convocatória em nosso perfil de instagram convidando ex-alunos a dançarem essa coreografia conosco, a saírem do público e retomarem seus lugares de direito como eternos integrantes do Corpo Composto. A resposta foi emocionante e permitiu esse elo construído em cena, surpreendendo o público presente com um levante da plateia, acariciando nossas memórias e saudades. *Dancemos!* - diz o livro, o espetáculo, a vida. Para as versões apresentadas depois da estreia, o final foi ligeiramente modificado fazendo alusão ao encontro entre a juventude e a arte através dos movimentos do Corpo Composto.

Figura 3: Apresentação no IFG - Campus Uruaçu, foto de Cayla Azevedo.



Após a estreia e lançamento do livro, o espetáculo circulou por diversas cidades do estado de Goiás, chegando a se apresentar também na cidade do Rio de Janeiro. Esse trânsito nos permitiu discutir dança e também divulgar o livro e seu download gratuito, em ações que reverberaram para muito além de Aparecida de Goiânia. Para além disso, tem feito parte da prática docente de professores das escolas estaduais de Goiás e também das práticas dos Centros de Atendimento Socioeducativos - CASE, nas unidades que receberam as versões impressas do livro.

Considerações em movimento

A experiência de produzir o livro e o espetáculo foi também para o elenco e escritores uma multiexperiência, porque exigiu uma disponibilidade curiosa para investigar propostas muito distintas. Toda a sua construção é permeada pelo olhar adolescente e pensada para esse público, porque desde a criação do grupo percebemos a carência de produções na área da dança que sejam feitas para conversar com as juventudes e nos sentimos motivados a atuar nesse contexto. Esse processo como um todo foi uma oportunidade ímpar para nossos estudantes, que puderam assumir um protagonismo nos processos criativos, envolvendo-se na produção de atividades que colaboram para a construção do eu, do pensamento crítico e autonomia.

Nossa bricolagem envolveu cada resgate de memória, cada reflexão sobre arte e dança escrita, cada tentativa de encontrar um denominador comum entre escritas e movimentos, cada descarte, instabilidade e mudança de curso. Percebemos nesse caminhar a importância e potência do trabalho em arte no ensino médio na construção de ações que percebam o espaço da escola como um possível catalisador de novas criações - instáveis, corajosas e arteiras.



Referências

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação: conceituando abricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LABAN, Rudolph. **O Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

NUNES, Aline. **Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur** Revista Digital do LAV, vol. 7, núm. 2. Santa Maria: UFSM, 2014. pp. 30-41

NUNES, Sandra Meyer. **O corpo em equilíbrio, desequilíbrio e fora do equilíbrio**. Florianópolis: UDESC, 2002. 90-99

ROCHA, Thereza. **O que é Dança Contemporânea?** uma aprendizagem e um livro dos prazeres. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

SOUTO, Ana et al. **Uma dança para além do livro, um livro para além da dança**. Aparecida de Goiânia: Print, 2022. ISBN 978-65-00-51646-3.



VIDEORRELATOS: UM CAMINHO AUDIOVISUAL PARA A DOCÊNCIA¹

161

Renato Naves Prado²

renato.prado@ifg.edu.br

Resumo

Videorrelatos é uma metodologia pedagógica em desenvolvimento que visa ofertar a docentes do ensino médio, independentemente da área de conhecimento, uma maneira de trabalhar a produção audiovisual por discentes em sala de aula com o objetivo de desenvolver investigações pedagógicas. A pesquisa parte do pressuposto de que a linguagem audiovisual é, quase sempre, subutilizada em sala de aula e que os processos de produção audiovisual e de produção científica guardam semelhanças que podem ser exploradas a fim de se estabelecer uma relação educativa tendo a pesquisa como princípio pedagógico. Para executar uma pesquisa de campo que vise a formação e o acompanhamento de docentes na aplicação do método em seus contextos escolares (momento atual do trabalho), foi necessário discutir previamente as premissas pedagógicas, a relação histórica entre audiovisual e educação no Brasil, acrescentando à discussão a perspectiva da cultura visual, e o estudo estratégico de técnicas de cinema documentário. Um videorrelato é, portanto, um relato em forma de vídeo, feito por discentes, sobre um processo de investigação pedagógica.

Palavras-chave: Audiovisual; Docência; Ensino Médio; Vídeo; Cultura Visual.

VIDEORELATOS: UN CAMINO AUDIOVISUAL PARA LA DOCENCIA

Resumen

Videorelatos es una metodología pedagógica en desarrollo que tiene como objetivo ofrecer a los docentes de enseñanza media, independientemente del área de conocimiento, una forma de trabajar la producción audiovisual por parte de los estudiantes en el aula con el fin de desarrollar investigaciones pedagógicas. La investigación parte del supuesto de que el lenguaje audiovisual es, casi siempre, subvalorado en el aula y que los procesos de producción audiovisual y de producción científica comparten similitudes que pueden ser exploradas para establecer una relación educativa teniendo la investigación como principio pedagógico. Para llevar a cabo una investigación de campo que busque la formación y el acompañamiento de los docentes en la aplicación del método en sus contextos escolares (momento actual del trabajo), fue necesario discutir previamente las premisas pedagógicas, la relación histórica entre lo audiovisual y la educación en Brasil, agregando a la discusión la perspectiva de la cultura visual, y el estudio estratégico de técnicas de cine documental. Un videorrelato es, por lo tanto, un relato en forma de video, realizado por estudiantes, sobre un proceso de investigación pedagógica.

Palabras clave: Audiovisual; Docencia; Enseñanza Media; Video; Cultura Visual.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Instituto Federal de Goiás - IFG

Introdução

A tese em desenvolvimento, “Videorrelatos: um caminho para a docência audiovisual”, concentra sua atuação na criação, aplicação e avaliação de um curso de formação para docentes mediarem a utilização linguagem audiovisual em sala de aula a partir da produção de vídeo por discentes. O público-alvo da formação são docentes que atuem no ensino de nível médio, o que no Brasil representa uma etapa da educação em que disciplinas de todas as áreas do conhecimento convivem no âmbito escolar de estudantes majoritariamente entre 14 e 18 anos de idade.

Os Videorrelatos, termo criado no âmbito da tese, são relatos em forma de vídeo sobre experiências de investigação pedagógicas que podem ser utilizados por docentes de quaisquer áreas do conhecimento. A proposta é que docentes serão responsáveis por coordenar a produção de vídeo por discentes, sobretudo auxiliando nas discussões sobre os conteúdos e os métodos para realizar as experiências de investigação, sem se furtar a auxiliar em alguns pontos da técnica audiovisual necessária à construção dos vídeos, tal qual ocorre, por exemplo, ao auxiliar a produção de um relato textual para uma disciplina que não seja de português.

A tese partiu da problematização das necessidades pedagógicas no âmbito do Instituto Federal de Goiás - Campus Cidade de Goiás, mais especificamente no curso técnico de Produção de Áudio e Vídeo, cuja a produção de vídeos é uma necessidade a ser integrada às demais disciplinas do ensino médio. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no Brasil, dispõem de um arcabouço teórico e pedagógico relativo à educação profissional, técnica e tecnológica (EPT), pelo que o estudo inicial necessitou discutir de maneira crítica os conceitos de *trabalho como princípio e educativo* e da *pesquisa como princípio pedagógico* para delinear o que isso significaria para a proposta de formação pretendida.

A ênfase em se ter a pesquisa como princípio pedagógico oferta à tese a oportunidade para ampliar o que poderia ser um estudo de solução para o problema particular de um curso técnico específico, mas que pode ser uma alternativa pedagógica em outros contextos, desde que existam as condições materiais e pedagógicas que favoreçam seu uso. Ou seja, se em alguns lugares a utilização do audiovisual para a investigação é uma demanda obrigatória, em outros lugares ela pode ser uma diversificação pedagógica que contribua para a formação crítica e para a autonomia intelectual, técnica e tecnológica necessárias ao exercício pleno da cidadania.

As discussões relativas à cultura visual, que invariavelmente se aplicam a um método de trabalho que se vale da produção de vídeo digital atrelado a todo aparato de circulação de dados via internet, se fazem imprescindíveis no contexto estudado, sobretudo quando se galga a ampliação da utilização da proposta para, supostamente, ser utilizado por docentes de diferentes áreas do conhecimento. Isso implica dizer que além de discutir a própria formação docente e suas competências para o exercício profissional, é necessário atentar para as questões de mediação das visualidades em sala de aula e desdobramentos éticos que lhes são inerentes.

O próprio uso de tecnologias digitais e da linguagem audiovisual, apontado na tese como alternativa pedagógica, também pode ser apontado como agente causador ou ampliador de desigualdades sociais na medida em que há exclusões visíveis em seu acesso. Estar conectado ao mundo digital que trafega via internet implica primeiro residir em lugares que são capazes de acessar a rede, e sabemos que mesmo nos lugares onde há acesso, a qualidade não é igual do ponto de vista de transferência de dados. Ademais temos a problemática de acesso aos dispositivos necessários tanto à produção de vídeos quanto ao acesso da internet, que foram sintetizados nos *smartphones*, mas que são dominados por grandes corporações que produzem e ofertam tais tecnologias. Também é assim com a própria internet, uma vez que o cidadão comum nada possui realmente ali, ele apenas pode ocupar espaços que lhe são cedidos por corporações que, muitas vezes, sequer sabemos os nomes. Por outro lado, se as pessoas em formação escolar, sobretudo filhos e filhas de pessoas da classe trabalhadora às quais a educação profissional se dedica majoritariamente, não acessarem tais aparatos tecnológicos e culturais, o fosso da exclusão social e tecnológica tende a ficar cada vez maior, algo abordado por Saviani (2012) quando diz que é necessário instrumentalizar para que estudantes possam acessar o acervo tecnológico e cultural das elites.

Ainda que tenha analisado no contexto desta pesquisa (Prado, 2022), o impacto da utilização audiovisual na prática docente ao constatar que ofertas de trabalho em contexto local e nacional já trazem como habilidade indispensável ou desejável a capacidade de produção de videoaulas, o caminho audiovisual que tento pavimentar não tem esse intuito, embora possa ajuda-lo indiretamente. Tampouco há aqui a ideia de que o audiovisual ou quaisquer novas pedagogias próprias das novidades contemporâneas que impactam a forma como nos comunicamos e, por conseguinte, as relações educacionais, são uma maneira de *substituir* as práticas do passado por outras, supostamente mais eficientes, tecnológicas e quaisquer outros superlativos que possam aparecer. O que trato aqui é de possibilidades que diversifiquem as relações educativas em um mundo que também se diversifica, se complexifica, mas cuja a simplicidade não desaparece ou deixa de ter seu valor. Se o audiovisual pode ser uma grande experiência educativa, sobretudo onde há facilidade de acesso aos aparatos necessários à sua produção e circulação, também as experiências em laboratórios, bibliotecas, debaixo de uma sombra de árvore e/ou com inteligências artificiais ofertam tantas outras possibilidades de aprendizado. Não vejo o porquê de tentar evitar quaisquer uma delas.

Metodologia

A tese está estruturada em duas partes. A primeira parte é o estudo teórico que discute e embasa a proposta de formação, dividida em três capítulos relativos aos tópicos de teorias educacionais; audiovisual, docência e cultura visual; e documentário e sala de aula. A segunda parte, por hora dividida em três capítulos, apresenta a proposta de formação; o processo de aplicação da formação com um grupo de docentes; e o relato de uma iniciação científica com dois estudantes que se utilizaram do método para sua pesquisa.



A metodologia, portanto, é comporta pela discussão crítica mediante revisão bibliográfica e pela prática de campo. É possível dizer que os 4 primeiros capítulos funcionam de maneira similar a uma estrutura de Projeto Pedagógico de Curso (PPC), mas por se tratar de uma tese, há mais discussões críticas do que uma simples apresentação de curso, pelo que nelas se concentram as discussões da pesquisa bibliográfica e a proposta a ser aplicada em campo. Os capítulos 5 e 6 são dedicados aos relatos das experiências de campo.

O estudo teórico

Para construir um arcabouço teórico e crítico, o primeiro passo foi discutir as concepções pedagógicas que sustentam a proposta, uma vez que se trata de um estudo para formação de docentes concentrado na linha C do programa de Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás, a saber, Educação, Arte e Cultura Visual.

Os principais teóricos abordados nesse capítulo foram Lukesi (1994) com sua conceituação das diferentes abordagens pedagógicas: a reprodutora, a redentora e a mediadora. Mais adiante, definido o posicionamento na busca de uma educação mediadora, discutimos o princípio de inacabamento docente de Freire (2019) e também as bases de sua educação dialógica (Freire, 2015) que, de maneira complementar, dialoga com Saviani (2007) em sua relação entre educação e trabalho e as bases da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2012). Por fim a contribuição de Ciavatta (2015) colabora com uma compreensão mais aprofundada da educação profissional e tecnológica em sua perspectiva histórica no Brasil, ajudando a definir as questões relativas ao trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. É possível dizer que o primeiro capítulo é responsável por forjar o DNA pedagógico da proposta de formação.

No segundo capítulo endereço as questões relativas à relação entre cinema e educação e à relação entre docência, cultura visual e audiovisual. Falar sobre cinema e educação foi inevitável não só pelo contexto do qual parte a pesquisa, mas principalmente porque essa relação dispõe de uma trajetória suficientemente robusta na história da educação brasileira e, ainda hoje, se faz presente nos congressos da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE), que é, provavelmente, a instituição de maior relevância nas discussões de temas acadêmicos que envolvem cinema e audiovisual no Brasil.

É preciso dizer ainda que o tema cinema e educação não só está presente nos debates da SOCINE, mas que os estudos da última década ou um pouco mais que isso, indicaram uma renovação da relação que por praticamente todo o século XX mantinha discentes no papel de espectadores e/ou debatedores para dar lugar a propostas em que discentes passavam a realizar filmes. Nesse ponto, os trabalhos de Fresquet (2017) e de Migliorin (2015) são marcos importantes de experiências desenvolvidas no Brasil neste século, resultando inclusive em um pequeno manifesto conjunto (Fresquet & Migliorin, 2015) acerca da lei 13.006 de 2014 que instituiu a obrigatoriedade de exibição de cinema nacional nas escolas e de como essa lei cuja a fundamentação surgiu da “necessidade” de formação de público



para o cinema nacional poderia ser reinterpretada ou reapropriada para um tipo de pedagogia em que o cinema fosse ensinado ou se fizesse presente a partir do *fazer* cinematográfico.

A perspectiva de realização audiovisual é, pedagogicamente, muito diferente da postura tradicional de assistir e debater ou analisar. A crítica relativa à postura tradicional não intenta relegá-la ao ostracismo ou classificá-la como errada, mas apenas ressaltar que ater-se a ela é subutilizar o potencial da utilização da linguagem audiovisual em sala de aula. Passar da postura de audiência para de realização, por outro lado, têm grande impacto na função docente, exigindo uma série de questões práticas e teóricas que não são estudadas nas formações específicas para exercício do ofício, embora faça o esforço de tentar que a proposta de formação siga princípios pedagógicos, como abordados no primeiro capítulo.

Discutir questões relativas à cultura visual e ao uso do audiovisual do ponto de vista técnico tendo em perspectiva a atividade docente é necessário para responder a alguns questionamentos pertinentes: para ter a produção audiovisual como alternativa pedagógica nas escolas, será necessário que as instituições contratem profissionais com conhecimento técnico da área? Os profissionais com conhecimento técnico em audiovisual necessitam também serem profissionais com formação específica para a docência?

De certo que a Licenciatura em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense □ a única desse tipo no Brasil enquanto a tese é escrita □ visa um caminho para formar esse profissional ainda raro, praticamente um ornitorrinco. Mas ainda parece pouco diante da escala brasileira e as necessidades e dificuldades do sistema de educação, pelo que sabemos que ter professores da área de artes não é uma realidade em muitas escolas, que dirá ter docentes de diversas áreas das artes (visuais, cênicas, música, dança, audiovisual e etc.). Longe de esvaziar os esforços para que consigamos, como país, aumentar a presença de docentes das artes nas escolas, a tese tenta explorar um caminho de utilização da linguagem audiovisual naquilo que ela tem de mais cotidiano e popular: o compartilhamento de vídeos na internet.

É nesse sentido que, a partir da perspectiva da cultura visual, que é interdisciplinar por natureza e que influencia a sociedade como um todo, é possível costurar problematizações pedagógicas, culturais e sociais para discutir caminhos para a utilização da linguagem audiovisual em sala de aula por docentes de quaisquer áreas do conhecimento, posto que é notório, nos contextos em que o acesso à internet e seus respectivos dispositivos para tanto são abundantes, que a comunicação audiovisual acontece em volumes sem precedentes na história humana e que grande parte disso se dá sem que as pessoas necessitem de formação técnica específica. Ou seja, é possível dizer que a comunicação audiovisual já acontece apesar da escola, ou para além dela, o que cabe a ela, portanto, é decidir se participará de tal comunicação ou não e, quando participar, como o fará. Os principais teóricos dessa etapa são Mirzoeff (2016), com seu trabalho massivo sobre a cultura visual que vivemos em interação com o mundo digital e suas práticas populares, e Moreno Acosta (2019) e Luis (2020) com a perspectiva interdisciplinar entre cultura visual e educação a partir de suas pesquisas no México.



Ao considerar as discussões entre educação, cultura visual e docência, proponho um caminho que se distancie do cinema do ponto de vista formal, ainda que o estudo técnico que embasa a proposta parta do estudo do cinema. O distanciamento do cinema se dá por sua natureza artística e pelo peso que sua história traz para a sala de aula. Se por um lado, como apontam os estudos de cinema e educação, a realização cinematográfica pode ser uma oportunidade imensa para aprendizagens, para o desenvolvimento da expressão artística e, conseqüentemente, de nossos universos interiores e mais subjetivos, fazer cinema é uma decisão que influencia completamente na estética daquilo que é produzido, ou seja, no tipo de imagens e sons e nas escolhas da edição (montagem) do material final. Ainda que haja cinemas mais políticos e experimentais, o cinema é da dimensão artística ou pelo menos tem essa liberdade garantida para uso a qualquer momento.

A estratégia de se distanciar do cinema, nesse sentido, é para tratar de outro tipo de comunicação audiovisual que também pode levar a aprendizagem, mas que não necessariamente precisa ser através da postura artística, sobretudo em áreas que a prática artística pode até intimidar. Importante dizer que não se trata de diminuir o valor ou extinguir a prática artística da escola, mas de diversificar o uso da linguagem audiovisual de uma maneira que o ponto de partida da produção audiovisual seja menos rotulado, pelo que uso mais ou menos sensível da linguagem dependerá mais das pessoas envolvidas do que do estabelecimento prévio, ou seja, é uma proposta de diversificação para ampliar as possibilidades e não restringir ou substituir.

E para mostrar o quanto a contradição pode ser bem-vinda, o método não cinematográfico, neste caso, bebe diretamente na fonte do cinema documentário, mais especificamente do cinema de Eduardo Coutinho e nas análises de Lins (2004) sobre o diretor. Nesse ponto o objetivo não foi discutir à exaustão o cinema documentário, mas sim buscar referências metodológicas que pudessem ser transformadas em práticas facilitadas do vídeo em sala de aula. Sendo Eduardo Coutinho um exemplo voluptuoso do uso de dispositivos em seu trabalho, decidi utilizar essa longeva referência brasileira para pensar sistematicamente a serem utilizadas na proposta pedagógica.

A intenção foi propor um método que facilitasse ao máximo o uso da linguagem audiovisual. Para tanto, a estratégia foi definir um conjunto de dispositivos com temáticas versáteis, mas com estrutura de funcionamento que induzam um trabalho a partir de uma arquitetura de linguagem e de restrições criativas. A utilização de dispositivos também é uma referência direta aos trabalhos de cinema e educação analisados no capítulo 2, mas, neste caso, com a escolha de distanciamento do cinema e a inclinação para aproximação entre a prática audiovisual e a pesquisa como princípio pedagógico, exaltando aquilo que ambas práticas podem ter em comum: a pesquisa e exploratória, a problematização, a documentação de processos experimentais e a síntese crítica em um material acabado, aqui apresentado em formato de videorrelato.

A prática de campo (o momento atual)

A prática de campo acontece de duas maneiras diferentes, com um grupo de docentes em formato EaD e com dois estudantes via iniciação científica (IC). A primeira forma foi planejada



desde do princípio enquanto que a IC ocorreu após discussão com a orientadora ea conclusão de que concorrer ao edital de bolsa poderia ser interessante para a construção datese, uma vez que o trabalho não é para apenas propor um maneira de se trabalhar, mas para avaliar sua aplicação a fim de melhorar constantemente.

Uma característica importante da IC foi a bolsa de estudos recebida pelos estudantes via CNPq, o que induz uma forma diferente de comprometimento com o projeto - o que não é o mesmo que dizer que o grupo de docentes não tenha comprometimento, como explicarei mais adiante. A aplicação ao edital de IC foi feita para o nível superior e para o ensino médio. Em nível superior trabalhamos com um estudante da Licenciatura em Artes Visuais da UFG, o que também pode ser considerado uma formação docente, e no ensino médio trabalhamos com um estudante do curso Técnico Integrado em Produção de Áudio e Vídeo do IFG - Campus Cidade de Goiás.

A IC durou de setembro de 2022 a agosto de 2023 e cada estudante produziu um videorrelato. A partir de encontros semanais por videoconferência, os estudantes fizeram alguns dispositivos iniciais que testaram suas habilidades técnicas para a produção de vídeo e, ao mesmo tempo, apresentaram um pouco de seus contextos de vida, incluindo a vida escolar/acadêmica. No caso deles, as necessidades básicas referentes à produção de vídeo já apresentavam ótima suficiência, o que fez com que esse tipo de orientação fosse resolvida rapidamente. Para fazer o vídeo, no entanto, que aconteceu em etapas, cada criação audiovisual era dialogada para traçar estratégias de captação e edição de imagens e sons de acordo com as experiências propostas pelos próprios estudantes e aquilo que queriam expressar em suas comunicações.

Uma vez finalizada a parte introdutória, propusemos aos estudantes que eles deveriam escolher um tema de qualquer disciplina que estivesse em curso para construir uma experiência investigativa a ser relatada em vídeo, de preferência um tema que tivessem dificuldade. Ambos decidiram pesquisar a maneira como aprendem certas disciplinas, bem como seus colegas de turma, já que optaram por fazer entrevistas com eles. No ensino superior, a disciplina escolhida foi “Laboratório de Produção Artística II”, e no ensino médio a opção foi por “Matemática”.

A dedicação à construção do videorrelato em si, que durou de janeiro até agosto fez com que ambos necessitassem criar estratégias de investigação, praticar a captação de imagens e sons em diversos momentos, organizando os arquivos e discutindo as etapas da pesquisa, interagir com colegas de turma para conversar sobre as problemáticas escolhidas - a entrevista era um dentre dos dispositivos possíveis -, e editar a experiência de maneira coerente. Ou seja, o nível de atenção que necessitaram endereçar ao assunto foi enorme e seus relatos finais evidenciaram o quanto isso os ajudou a aprender melhor, segundo eles mesmos. Por ter sido uma experiência conduzida “por fora” da sala de aula, não foi possível discutir seus videorrelatos com colegas de turma, o que teria sido interessante para esta experiência.

Com os docentes a aplicação é mais robusta. Na primeira fase a turma precisa experimentar todos os dispositivos criados para depois aplicar em seus contextos escolares da maneira que julgarem



mais pertinente. Ou seja, nem todos os dispositivos criados necessitam ser realizados. Eles, inclusive, serão avaliados pelos docentes e podem ser excluídos de versões futuras a depender do tipo de crítica que receberem.

Todos os docentes que estão no projeto ainda se encontram na primeira fase, uns mais e outros menos adiantados, já que foi permitido que cada pessoa conseguisse realizar em seu tempo. A comparação com o cronograma da IC com pagamento de bolsa é inevitável por que tal comprometimento é impulsionado pela assinatura de documentos e o recebimento de uma bolsa de incentivo financeiro que necessita de contrapartida ou de devolução. Com o grupo de docentes, por mais que tenham determinação e entusiasmo com o método, seus “ganhos” são o aprendizado e um certificado de 60 horas, o que torna difícil a priorização do curso perante tantos desafios profissionais - e pessoais - que surgem durante o semestre. De modo que não é uma questão de falta de comprometimento, pois estamos em contato constante, mas há dificuldades.

Em conversa com a orientadora, decidimos antecipar a primeira etapa de entrevistas qualitativas formais, ou seja, que visam ser analisadas no corpo da tese, para essa etapa, uma vez que só estavam previstas para a etapa de aplicação do método em seus respectivos contextos. Em princípio as respostas à antecipação das entrevistas foram boas com manifestações dizendo é bom mesmo responder a questões agora porque algumas dificuldades são esquecidas com o passar do tempo, mas ainda não é possível comentar mais sobre isso.

O fato é que a tese passa por seu momento mais delicado em que as dificuldades de campo estão surgindo e precisam ser contornadas. Nesse ponto, posso dizer que havia a previsão de que haveria imprevistos, muito embora não fosse possível saber quais seriam ou quando aconteceriam. A tese segue, portanto, seu curso para superar as dificuldades que serão devidamente relatadas ao final, independentemente dos resultados que, espero, sejam satisfatórios.

Considerações finais

Propor uma formação docente é um esforço cuja possibilidade de sucesso é compatível com a dificuldade encontrada. Por um lado, a formação não dispõe de apoio financeiro e depende do comprometimento de docentes que já estão no mercado de trabalho, nem sempre com salários dignos, para aprender algo que lhes é novo e incerto, mas cuja proposta inicial foi cativante. Por outro lado, cada êxito na formação docente representa a oportunidade de multiplicação da aplicação em diferentes contextos com incontáveis estudantes enquanto cada docente leciona e usa o método em sua carreira.

A estratégia de começar o estudo por aquilo que concerne à profissão docente como um todo se deu pela necessidade de melhor compreensão dos atos pedagógicos, dos desafios da maneira como a proposta necessita interagir nos ambientes formais de estudo. As discussões sobre audiovisual, educação e cultura visual são vitais para qualificar a prática a ser desenvolvida e o fato da tese ainda não ser um material finalizado, embora já estivesse devidamente qualificada em banca, é também um desafio para quem embarcou na primeira experiência de formação.



As situações de iniciação científica, não previstas inicialmente, foram fundamentais não só sob o aspecto de animação com o método frente ao desempenho dos estudantes em seus videorrelatos e depoimentos mas também em como esse processo ajudou a definir os dispositivos a serem trabalhados com o grupo de docentes, já que o trabalho da IC precedeu etapa com docentes e, portanto, aquilo que ainda eram ideias de dispositivos puderam ser testados e/ou criados a partir das dificuldades observadas na IC.

Ainda há poucos videorrelatos para servirem de exemplo e inspiração a colegas que colaboram generosamente com a tese. Assim como as conversas semanais pavimentaram o caminho das IC, espero que as conversas com o grupo de docentes, o que é previsto pelo método dialógico escolhido, mostre o caminho para superação das dificuldades que se apresentam e contribuam para o aperfeiçoamento constante.

Referências

Clavatta, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. Rio de Janeiro, São Paulo: Lamparina, 2015.

Freire, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 17^o ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2015.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

Fresquet, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. E-book.

Fresquet, Adriana.; Migliorin, César. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. *Em*: Fresquet, Adriana (org.). **Cinema e educação: a Lei 13.006, reflexões perspectivas e propostas**. Universo Produção, 2015.

Lins, Consuelo. **O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. (E-book)

Luis, Esaú Salvador Bravo. Desigualdad y acceso. Debates pendientes en el uso crítico de la tecnología en el aula. *In*: Moreno Acosta, Adriana Marcela.; Luis, Esaú Salvador Bravo. & Reyna, Machelly Flores (org.). **Experiencias TIC en educación: desigualdad, inclusión y acceso** (pp. 17-31). D.R. 2020, Universidad Autónoma de Coahuila: Saltillo, Coahuila, México.

Migliorin, César. **Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.



MIRZOEFF, Nicholas. **How to See The World**: an introduction to images, from self- portraits to selfies, maps to movies, and more. Nova Iorque, EUA: Basic Books, 2016. (E- book)

MORENO ACOSTA, Adriana Marcela. Producción audiovisual amateur: variaciones y continuidades em la era digital. **INTERdisciplina**, v. 7, n. 18, p. 199-217 - mai./ago. 2019. ISSN: 2395-969X.

PRADO, Renato Naves. Audiovisual, Docência e Ciberespaço: um novo vernáculo? *In*: VERSUTI A.; ZAUITH G. (org). **Comunicação na educação**. Aveiro: Ria Editorial, 2022. P. 15-34. (E-book). Disponível em: <http://www.riaeditorial.com/index.php/comunicacao-na-educacao/>. Acesso em 05 de abr. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.



EXPRESSÃO AUTOBIOGRÁFICA ATRAVÉS DA ARTE ARMORIAL

171

Maria Cecília Rodrigues de Melo¹

ceciliafavufg@gmail.com

Paulo Bareicha²

bareicha@unb.br

Resumo

Este artigo trata de pesquisa de mestrado em andamento, versando a respeito da utilização da linguagem proposta pela arte armorial como metodologia de investigação de pesquisa autobiográfica. A proposta “armorial”, como sugerido e praticado por Ariano Suassuna, se tornou referência incontornável nas aulas de artes do ensino médio, tanto como marco temporal da arte brasileira do século XX, como também conteúdo recorrente em provas de admissão ao ensino superior como o ENEM, PAS e Vestibulares. A motivação da turma para a aula de artes, especialmente no contexto do ensino noturno para jovens e adultos – EJA, tem sido considerada importante desafio aos docentes. Esta pesquisa tem como objetivo incluir a perspectiva da cultura dos alunos, no sentido utilizado por Paulo Freire, promovendo sua expressão em produções visuais a partir dos traços armoriais. O objetivo secundário e didático é valorizar a afirmação identitária dos alunos em uma perspectiva crítica, autônoma e reflexiva. Serão analisados os dados imagéticos produzidos, assim como o desenvolvimento da experiência docente, no sentido proposto por Oscar Holliday. Os primeiros resultados apontam identificação dos estudantes com os signos “animais” e “plantas” características de seu dia a dia, assim como a construção de letras especiais e brasões de família. A experiência pedagógica de expressar-se a si mesmo, atentando para seus referenciais próprios, compartilhando coletivamente suas produções, utilizando linguagem acessível em diferentes suportes (videos, youtube, livros etc) parece oferecer campo de pesquisa, ensino e aprendizagem em artes no ensino noturno da EJA.

Palavras-chave: Arte Armorial; Educação de Jovens e Adultos; Expressão Autobiográfica.

AUTOBIOGRAPHIC EXPRESSION THROUGH ARMORIAL ART

Abstract

This article deals with ongoing master’s research, dealing with the use of language proposed by armorial art as an investigation methodology for autobiographical research. The “armorial” proposal, as suggested and practiced by Ariano Suassuna, became an unavoidable reference in high school art classes, both as a time frame for Brazilian art in the 20th century, as well as recurring content in higher education admission tests such as the ENEM, PAS and Entrance Exams. The motivation of the class for the arts class, especially in the context of evening education for young people and adults – EJA, has been considered an important challenge for teachers. This research aims to include the perspective of the students’ culture, in the sense used by Paulo Freire, promoting its expression in visual productions based on armorial traits. The secondary and didactic objective is to value students’ identity affirmation

¹ Universidade de Brasília

² Universidade de Brasília



from a critical, autonomous and reflective perspective. The image data produced will be analyzed, as well as the development of the teaching experience, in the sense proposed by Oscar Holliday. The first results indicate students' identification with the "animal" and "plant" signs characteristic of their daily lives, as well as the construction of special letters and family coats of arms. The pedagogical experience of expressing oneself, paying attention to one's own references, collectively sharing one's productions, using accessible language in different media (videos, YouTube, books, etc.) seems to offer a field for research, teaching and learning in the arts in evening education. from EJA.

Key words; Armorial Art; Youth and Adult Education; Autobiographical Expression.

Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos

O papel do ensino de arte é vital para o desenvolvimento humano, especialmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Através dessa prática educativa, os estudantes não apenas têm a chance de estimular sua criatividade, mas também de expandir suas habilidades cognitivas e emocionais. Além disso, o ensino de arte proporciona uma oportunidade valiosa para que os estudantes se conectem de forma mais profunda com sua própria cultura e história, enriquecendo assim a experiência educacional.

Nesse sentido, a Arte Armorial surge como uma abordagem significativa para o ensino de arte, destacando a importância da arte popular brasileira. Ademais, de acordo com Melo e André (2016) trabalhar a arte popular nas aulas de arte torna-se evidente. A variedade de técnicas e de estilos, que refletem uma cultura diferente em cada lugar, pode ajudar o aluno a entender a multiculturalidade existente em nosso país e propiciar o acesso à valorização desse conhecimento. (MELO, ANDRÉ, p. 117, 2016).

Desse modo, o ensino de arte tem como objetivo promover e ofertar caminhos para que o estudante se desenvolva de forma integral em todos os aspectos: social, físico, político, cultural, cognitivo e identitário. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar que relações a implicação autobiográfica estabelece com a Arte Armorial e como pode facilitar a aprendizagem dos estudantes no âmbito do ensino da arte para contribuir na formação identitária numa perspectiva crítica, autônoma e reflexiva.

Segundo a Lei de Diretrizes Bases-LDB (BRASIL,1996), a "Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria". Em relação ao público da EJA o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal afirma que:

Essas pessoas, sujeitos de saberes constituídos nas experiências vividas/vivas, encontram-se à margem do acesso aos bens culturais, sociais, econômicos e de direitos. Pelos mais variados motivos, o retorno para a escola constitui uma possibilidade de aquisição do conhecimento formal com vistas à elevação da escolaridade, possibilidade de ascensão social e econômica ou à retomada de sonhos e projetos pessoais e coletivos interrompidos no passado. (DISTRITO FEDERAL, p. 9, 2014a).



O retorno desses alunos à escola representa uma oportunidade de adquirir conhecimento formal, com o objetivo de elevar o nível educacional. Isso pode abrir portas para ascensão social e econômica, bem como possibilitar a retomada de sonhos e projetos pessoais e coletivos que foram interrompidos no passado. Em resumo, o retorno à escola se apresenta como um caminho para transformar a realidade e buscar aspirações individuais e coletivas que foram adiadas.

Freire (1996) diz que não somos apenas objeto da história, mas sujeito igualmente. No mundo de história, da cultura, da política, não podemos nos adaptar, mas mudar. Desse modo, o estudante da Educação de Jovens e Adultos tem o objetivo de mudar sua história ao retornar a estudar, ele está em busca de ser sujeito da sua aprendizagem para avançar na transformação das situações, seja na esfera histórica, cultural ou política.

Conforme o CNE/CEB nº 11/2000 a Educação de Jovens e Adultos apresentam três funções básicas: reparadora, equalizadora e qualificadora. Desse modo, a EJA é uma forma de garantir a estes jovens, adultos e idosos que por seus variados motivos não puderam concluir seus estudos na idade certa. No entanto, garantir o acesso não é o mesmo que garantir a permanência, pois há diversos desafios para que estes estudantes permaneçam e concluam seus estudos. A evasão escolar perpassa pelo fato do aluno abandonar a escola e parar de estudar, interrompendo o fluxo educacional em determinado período letivo, sem conseguir dar continuidade aos estudos e, principalmente, concluir a Educação Básica, ou seja, o educando deixa de estudar (BARBOSA, p. 11, 2017).

O início do período letivo encontra salas de aula repletas de estudantes, mas ao longo dos meses, observa-se uma redução significativa na frequência. Ao serem questionados sobre as razões para abandonar os estudos, os estudantes mencionam cansaço decorrente do trabalho, falta de interesse nas disciplinas ou dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem.

Quando se trata do Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos, surgem questões instigantes que nos convidam à reflexão sobre a utilização do espaço, os recursos materiais disponíveis e os desafios relacionados à motivação dos estudantes. A disciplina de Artes dentro do espaço escolar precisa ter um maior espaço. Em sua pesquisa Flávia (2020) expõe que ocorre é uma hierarquização de disciplinas, algumas mais e outras menos “importantes”. Dentre as que causam mais estranhamento, na EJA, esta é a Arte.

Diante desse cenário, torna-se imperativo reavaliar a Educação de Jovens e Adultos. Esta modalidade apenas não desempenha um papel reparador, buscando equalizar e qualificar aqueles que não conseguiram concluir seus estudos de idade convencional, mas também exige uma discussão aprofundada e a implementação de políticas específicas para abordar essas questões de maneira mais eficaz.

Diante desse contexto, surge uma pesquisa com o objetivo de investigar propostas de ensino de arte capazes de catalisar o interesse, a aprendizagem, o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Ela se propõe a utilizar a expressão autobiográfica como uma ação pedagógica, aliada ao estilo visual Arte Armorial, para motivar e estimular o aprendizado desses estudantes dentro do



ambiente escolar. Serão analisados os dados imagéticos produzidos, assim como o desenvolvimento da experiência docente, no sentido proposto por Oscar Holliday (2006).

O Movimento Armorial e sua importância na arte popular brasileira e no ensino de arte

O Movimento Armorial foi lançado em 18 de outubro de 1970 pelo escritor Ariano Suassuna, dramaturgo, poeta e romancista, sendo um grande defensor da cultura popular brasileira. O objetivo do movimento foi de criar uma Arte Brasileira erudita enraizada na cultura popular. De acordo com Rodrigues (2015) o projeto armorial representa também o sonho suassuniano de integração das diversas artes, para que juntas elas “falem, todas, através de imagens concretas, firmes e brilhantes, verdadeiras insígnias das coisas.

Desse modo, Suassuna tinha como foco reunir essas manifestações usando como particularidade a união com o espírito mágico do Romancero Popular do Nordeste. No início, o Movimento Armorial escolheu o folheto de cordel como uma espécie de símbolo.

Alicerce de toda a criação armorial, a relação com o folheto e a cantoria elabora uma verdadeira “poética da voz” que se evidencia tanto no papel formador e criador da arte poética herdada dos cantadores, no Romance d’A pedra do reino, em particular, quanto na recriação dos gêneros orais, escolhidos como modelos poéticos por todos os poetas armoriais, ou ainda na figura mítica do cantador, que aparece como uma das personagens privilegiadas da narrativa armorial, portador de uma “autêntica” voz popular. (SANTOS, p.107, 2009).

Ainda no Movimento Armorial Ariano Suassuna criou o alfabeto sertanejo a partir dos desenhos dos ferros de marcar bois e o apresentou no livro-álbum *Ferros do Cariri: Uma Heráldica Sertaneja*, publicado em 1974. Em sua pesquisa Rodrigues (2015) diz que ao criar a tipografia do *Alfabeto Sertanejo*, Suassuna reconstruiu a sua própria história e a da sua região, recombinao no tempo presente as referências de seus familiares do século XIX, no Sertão dos Cariris.

Essa contribuição de Ariano Suassuna para o Movimento Armorial, como a criação do Alfabeto Sertanejo, oferece um ponto de partida fascinante para o ensino de arte. Ao introduzir essa obra em aulas de arte, os estudantes podem explorar não apenas os aspectos técnicos e estilísticos da tipografia, mas também compreender o significado cultural e histórico por trás dessa criação. A análise do Alfabeto Sertanejo permite que os estudantes mergulhem no trabalho artístico da história pessoal e regional de Suassuna, explorando a interseção entre a expressão artística e a identidade cultural. Essa abordagem não apenas enriquece o entendimento da arte, mas também incentiva uma apreciação mais profunda da relação entre arte, história e identidade regional.

Ariano Suassuna explorou diversas linguagens artísticas, incluindo gravura, pintura, tipografia, cerâmica e desenho. Através de suas múltiplas experimentações nesse universo artístico, ele concebeu uma linguagem inovadora conhecida como “Iluminogravuras”. O termo foi criado por Suassuna ao combinar as palavras iluminura e gravura, representando uma expressão única e autêntica em seu percurso artístico. O termo serve para transformar um objeto artístico ao mesmo tempo antigo em



moderno, que reúne as técnicas da iluminura medieval. Ainda sobre as iluminogravuras Cardinali afirma que:

As Iluminogravuras criadas por Ariano Suassuna possuem uma forte relação estética com as iluminuras medievais europeias. A tradição religiosa das iluminuras pode ter alguma importância pessoal para o autor, mas foram os aspectos ilustrativos e sintéticos dessas obras que se adequaram aos seus propósitos artísticos e poéticos. (CARDINALI, p.167, 2016)

Essa relação estética entre as Iluminogravuras de Ariano Suassuna e as iluminuras medievais europeias pode ser explorada de maneiras educacionais. Ao introduzir essas conexões históricas e estilísticas em ambientes educacionais, os estudantes têm a oportunidade de ampliar seu entendimento não apenas das criações artísticas de Suassuna, mas também da evolução da arte ao longo do tempo. Essa abordagem interdisciplinar pode enriquecer o currículo, proporcionando uma compreensão mais profunda da influência cultural e estilística na expressão artística, promovendo assim uma apreciação mais abrangente das manifestações artísticas.

Quanto a heráldica Cardinali (2016) explica que é a “arte ou ciência que estuda e determina os brasões, insígnias ou distintivos de uma pessoa ou família nobre. É um código de determinada estrutura social, baseado em um sistema de sinais”. Desse modo, Suassuna caracteriza nos ferros-de-marcas e nas iluminogravuras uma importante insígnia heráldica para a Arte Armorial.

O Movimento Armorial teve quatro fases distintas, sendo a primeira fase denominada Experimental com a apresentação do Quinteto Armorial e a segunda exposição de artes plásticas revelando ao público a existência do movimento. A segunda fase do movimento, chamada Romançal foi marcada com a estreia da Orquestra Romançal Brasileira e a entrada de Ariano Suassuna como Secretário de Educação e Cultura do Município de Recife. A terceira fase do movimento iniciou-se em 1995 com o lançamento do Projeto Cultural Pernambuco-Brasil, e desdobra-se até a morte de Ariano Suassuna. Já a quarta fase, a atual, tem seu começo após o falecimento de Suassuna e será a primeira vez em que a arte armorial estará separada de seu atento criador.

Desse modo, o Movimento Armorial tinha como propósito a coletividade artística em prol da luta contra a vulgarização da arte popular, tendo como objetivo buscar uma arte erudita enraizada na cultura popular. Além de buscar entre as artes uma integração entre todas as linguagens. Como projeto artístico, o Movimento Armorial conduzido pelo escritor pernambucano Ariano Suassuna cumpre o papel de lembrar o indivíduo de seu papel social e cultural, reiterando e reavivando o que é matéria passível de esquecimento: seus rituais, sua herança visual e sua poética. (CARDINALI, p.177, 2016).

A relação entre a heráldica, os ferros-de-marcas e as iluminogravuras no contexto da Arte Armorial oferece uma rica oportunidade para o ensino de arte. Ao abordar esses elementos nas aulas, os estudantes podem explorar não apenas as técnicas artísticas envolvidas na criação de brasões e insígnias, mas também compreender a função simbólica e social desses elementos na sociedade. Isso permite uma análise mais profunda da Arte Armorial como uma expressão artística que vai além da estética visual, incorporando significados culturais e históricos. Além disso, a exploração da



heráldica contribui para uma compreensão mais ampla do papel da arte na representação simbólica de identidades individuais e coletivas.

O ensino da arte e a expressão autobiográfica

A arte impulsiona vivências coletivas e individuais, sendo uma forma de comunicar, de criar e de sensibilizar, tendo o papel de fortalecer laços de identidade do indivíduo para que se reconheça como sujeito de sua própria história. Sendo assim, o ensino e a aprendizagem sobre a arte procuram desenvolver o processo criador e de ressignificação dos períodos históricos e dos movimentos artísticos bem como as visualidades impostas pela cultura visual.

Portanto, vale ressaltar a importância do ensino da arte como elemento cultural de transformação social na valorização identitária de cidadãos. Dentro desse contexto, Martins afirma que:

“Não podemos negar e muito menos ignorar o fato de que na contemporaneidade, objetos e imagens são trabalhados como eixo convergente de narrativas “espetacularizadas” e “ressignificadas” que propõem e discutem conflitos políticos e morais, problemas econômicos e sociais, dilemas éticos e práticas de ensino/pesquisa que acabam por fazer das narrativas imagéticas um recurso importante para pensar, refletir e educar.” (MARTINS, 2010, p. 24).

Desse modo, os objetos e imagens desempenham um papel central como elementos convergentes em narrativas que são transformadas em espetáculos e reinterpretadas. Essas narrativas abordam e exploram uma variedade de questões, como conflitos políticos e morais, problemas econômicos e sociais, dilemas éticos e práticas de ensino/pesquisa. As narrativas visuais tornam-se, assim, um recurso significativo para a reflexão, análise e educação sobre esses temas.

O ensino da arte possibilita ao estudante a compreender de forma crítica a sociedade que o cerca e a cultura. Sendo assim, não pode ser reconhecida como uma disciplina meramente de entreter, ou de relaxar, ou ser vista como uma área menos importante que as demais da grade curricular, o ensino da arte possibilita a formação identitária, valorizando a forma de pensar e desenvolvendo a criatividade dos estudantes.

O professor precisa ir além da ministração de conteúdos, a arte possibilita uma gama de aprendizagem que transpassa o conteúdo formal. A arte, em particular, oferece uma ampla gama de oportunidades de aprendizado que transcende os limites do conteúdo formal. Ela tem o poder de transformar indivíduos, estimulando a reflexão sobre ações pessoais e, por conseguinte, fomentando a valorização do processo de formação identitária.

Desse modo, sabemos que o ensino da arte possui trajetórias que vão além da criatividade humana. O ensino da arte possibilita que o estudante se reconheça como agente ativo de transformação do seu contexto social, político e econômico. É pela apropriação dos recursos e materiais artísticos que o estudante pode expressar sua criatividade, sua identidade e sua história de vida, valorizando e respeitando a história do outro.



Nessa abordagem, o estudo buscará explorar o potencial autobiográfico da arte como meio para enriquecer a valorização da identidade. Pretende-se instigar a reflexão sobre a consciência crítica da singularidade de cada estudante no contexto coletivo. Para atingir esse objetivo, a pesquisa adotará uma abordagem participativa, coletando dados por meio de relatórios e entrevistas.

É pelas diferenças que construímos uma pluralidade das possibilidades que integram as relações e das mesmas a interconexão partidária, comunitária, humana no que tange o convívio e nossa cultura. Desse modo, toda ação arte-educativa estará voltada para o processo da valorização identitária e da aprendizagem dos estudantes.

Diante desse contexto o objetivo central desta pesquisa é aprofundar a compreensão sobre como a integração da expressão autobiográfica com o Movimento Armorial pode impactar na aprendizagem e como pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Planaltina- DF. Busca-se, assim, analisar os possíveis benefícios pedagógicos e motivacionais que surgem a partir dessa abordagem artística específica, considerando suas implicações no engajamento dos estudantes e na promoção de um ambiente educacional mais significativo e enriquecedor. A pesquisa será conduzida por meio de métodos participativos, incluindo observações, entrevistas e análises de expressões artísticas.

O trabalho com a autobiografia promove vários benefícios aos estudantes como sua formação identitária, a autogovernança, a autonomia e emancipação do pensamento do crítico, possibilitando por meio da criação artística o desenvolvimento da criatividade crítica, o processo de inclusão, a afetividade e sensibilização. Ainda sobre a autobiografia Alves afirma:

Quando nos referimos a autobiografia estamos falando da produção de uma própria biografia, ou seja, de uma biografia escrita pelo próprio biografado. E o termo visual se refere a imagens, então é uma biografia feita pelo próprio biografado através do uso de imagens. Essas imagens são aquelas que tem significado especial em sua vida, ou seja, recordações, experiências vividas. (ALVES, p.52, 2017).

Desse modo, uma autobiografia visual é como se fosse um mergulho no álbum de fotos da vida de alguém, mas em formato de narrativa. Ao invés de simplesmente descrever eventos, o autobiografado utiliza imagens para contar sua história, tornando a experiência mais sensorial e rica em significado. É como se as fotos se transformassem em palavras, contando não apenas o que aconteceu, mas também transmitindo emoções, memórias e a essência única da vida da pessoa.

O estudo da autobiografia nas aulas de artes assume um papel crucial, permitindo que os estudantes revivam suas vivências, contem histórias e compartilhem suas experiências passadas por meio de produções de imagens tendo como implicação o Movimento Armorial. Diante disso, ao narrar fatos pessoais, eles não apenas se conectam mais profundamente consigo mesmos, mas também estabelecem pontes de compreensão e empatia com seus colegas, enriquecendo o ambiente de aprendizado com uma troca significativa de vivências.



Nesta pesquisa, a proposta pedagógica autobiográfica será centrada na exploração do Movimento Armorial, por meio da implementação de ações arte-educativas em sala de aula. O objetivo principal é aprimorar a aprendizagem dos estudantes, incentivando sua permanência na escola. Isso será alcançado por meio do estímulo ao diálogo, valorização das experiências de vida e criação autoral, resultando em um processo de sensibilização que busca destacar a importância das histórias pessoais, coletivas, culturais e identitárias de cada indivíduo.

Arte Armorial na Educação de Jovens e Adultos

O Movimento Armorial foi escolhido como o estilo visual a ser explorado na Educação de Jovens e Adultos devido à sua poética artística que ressoa especialmente com esse público. Além disso, as raízes nordestinas desse movimento têm uma importância significativa, considerando que muitos de nossos estudantes têm vínculos ou descendência nordestina. Um aspecto fundamental do Movimento Armorial é uma abordagem da arte popular, o que o torna um tema relevante e impactante na Educação de Jovens e Adultos. De acordo com RODRIGUES:

A arte popular se coloca, portanto, no âmbito escolar, como uma verdadeira impulsionadora de pensamentos críticos, de percepções, de conhecimentos e como elemento de inspiração esteticamente criadora. Assim, não basta incluir obras de arte popular no ensino de artes, mas há que contextualizá-las, lê-las, utilizá-las de forma inovadora e inventiva, proporcionando espaços para novos conhecimentos e instigando uma curiosidade criadora. (RODRIGUES p. 497, 2017).

A presença da arte popular no ambiente escolar emerge como um genuíno foco de pensamentos críticos, percepções estimuladas e conhecimentos enriquecedores, ocasionais também como fonte inspirada para criações estéticas. Assim, não se resume simplesmente a incluir obras de arte populares nas aulas de artes, mas exige a contextualização, leitura atenta, e uma abordagem inovadora e inventiva. Isso não apenas abre caminho para aquisição de novos conhecimentos, mas também estimula uma curiosidade criativa, convidando os estudantes a explorar e questionar o mundo ao seu redor.

O trabalho com a arte popular na Educação de Jovens e Adultos promove a valorização da cultura e da identidade destes estudantes. Segundo Silva (2017) a arte popular que apreciamos traz o conceito de identidade cultural. O Movimento Armorial, em sua essência, destaca-se por valorizar a identidade do artista e a riqueza da cultura popular, especialmente a nordestina. Essa característica fornece uma base sólida para a concepção e implementação de uma proposta pedagógica que explora e aborda esses temas de maneira significativa.

A Arte Armorial assume uma importância vital no ensino de arte direcionado para a Educação de Jovens e Adultos, oferecendo uma abordagem enriquecedora que destaca e valoriza a riqueza da arte popular nordestina. Além disso, ela atua como um estímulo significativo para a expressão criativa



dos estudantes, promovendo um ambiente educacional que celebra a diversidade e a arte artística. Melo e André (2016) afirma que o “trabalho com a arte popular aproxima mais do aluno por fazer parte do seu cotidiano, com temas que são também comuns a ele, mas tratados de forma diferente em cada época e região”.

A Arte Armorial possibilita um trabalho interdisciplinar incorporando diversas linguagens artísticas como dança, literatura, pintura, música e teatro. Promove a valorização da diversidade cultural e o resgate do patrimônio cultural brasileiro. Sua implementação efetiva na educação de jovens e adultos pode resultar em uma formação mais completa, crítica e consciente dos estudantes, contribuindo para sua participação ativa na sociedade.

Desse modo, a proposta pedagógica será norteada pela expressão autobiográfica dos estudantes por meio da arte armorial, para que eles, por meio do contexto histórico e artístico que o Movimento Armorial dialoga, reflitam sobre suas histórias de vida, imprimindo suas visualidades pessoais, emocionais, sociais e culturais por meio da apropriação de uma produção autoral. Tendo como objetivo promover o pensamento crítico, o autorreconhecimento de cada um, da construção da coletividade, aprofundando a singularidade do outro e do eu e a promoção da valorização identitária.

Realizamos uma oficina com os estudantes, fundamentada na Abordagem Triangular proposta de Ana Mae Barbosa. Esta abordagem é uma referência fundamental para compreender a teoria e prática da arte-educação no contexto brasileiro. A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa destaca a interconexão entre os três vértices da arte: leitura de imagem, contextualização e fazer artístico, enfatizando a importância de integrar teoria e prática no ensino de arte.

Iniciamos a oficina apresentando as obras do artista Gilvan Samico, uma figura proeminente no movimento Armorial e um próximo colaborador de Ariano Suassuna. Samico habilmente uniu elementos eruditos e populares no desafio da técnica de xilogravura. Inspiradas pelo contexto romanceiro popular nordestino, suas obras exploram temas como santos, profetas, pássaros de fogo, dragões, serpentes, bois encantados e cavalos misteriosos, todos entrelaçados com a figura humana. Essa expressão artística revela a relação intrínseca entre o homem, a natureza, a religião, as lendas, os mitos e os romances, todos enraizados em um espaço geográfico tão significativo como o Nordeste.

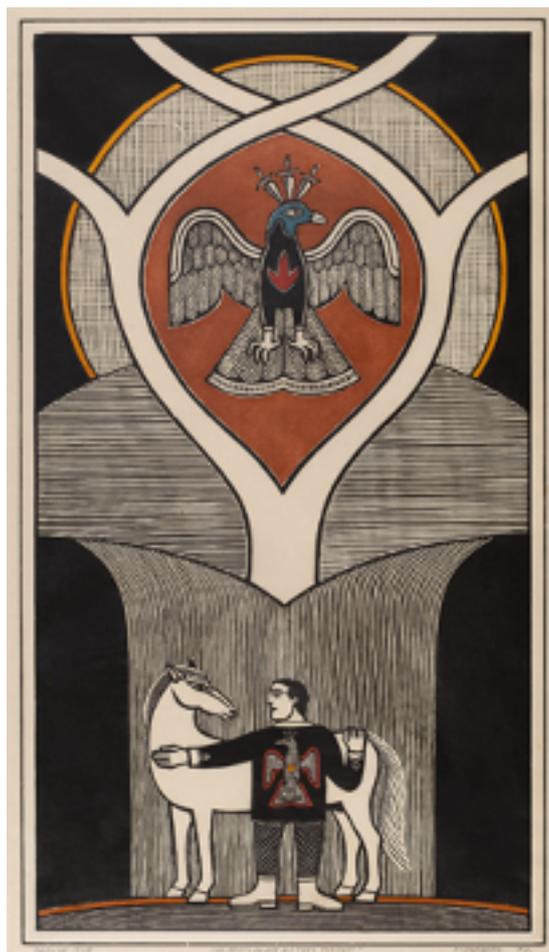
Figura 1: Xilogravura do artista Gilvan Samico



Gilvan Samico | A chave de ouro do reino do vai-não-volta, 1969 | xilogravura/woodcut | 57,5 x 35 cm | Acervo/ Collection MAMAM

Nossa intenção ao propor essa proposta pedagógica foi direcionar a atenção dos estudantes para a valorização de nossa cultura e identidade. Queríamos destacar, por meio das obras de Samico, que é viável narrar nossa história e as raízes do lugar de origem, oferecendo à sociedade uma visão de nossos anseios e tradições. Assim como samico expressava amor e apreço por sua cultura e pela arte, aspiramos instigar esse mesmo sentimento em nossos estudantes por meio do ensino da arte.

Figura 2: Xilogravura do artista Gilvan Samico



Gilvan Samico | No reino da ave dos três punhais, 1975 | xilogravura/woodcut | 77 x 43 cm | Acervo/ Collection MAMAM

Após uma contextualização visual das obras vinculadas ao Movimento Armorial e a discussão com os estudantes sobre suas interpretações das imagens apresentadas, avançamos para a segunda etapa: a reinterpretação das imagens sob a perspectiva de cada estudante, levando em consideração sua cultura, realidade social e identidade. Durante a criação dos desenhos, tivemos a oportunidade de ouvir as histórias de vida dos estudantes, compreendendo seus anseios, sonhos, angústias e esperanças.

Os resultados desta pesquisa revelam uma notável identificação dos estudantes com os signos “animais” e “plantas”, elementos que permeiam seu cotidiano na zona rural de Planaltina-DF. A reinterpretação da figura 3 destaca essa conexão intrínseca com o universo rural, onde os animais e as plantas não apenas compõem a paisagem, mas também desempenham papéis relevantes em suas vidas. A representação não inclui apenas os elementos naturais, mas também a moradia do estudante, que se destaca como parte integrante do cenário, simbolizando a representação do indivíduo em seu contexto.

Figura 3: Releitura do Estudante José Roberto



Fonte: Arquivo dos autores

As escolhas artísticas dos estudantes ao realçar esses elementos indicam não apenas uma identificação visual, mas também uma expressão emocional e cultural. As casas inseridas no contexto das imagens podem refletir não apenas um espaço físico, mas também um espaço emocional e simbólico vital para a construção de suas identidades.

Essa observação inicial aponta para a riqueza de perspectivas e narrativas individuais que os estudantes trouxeram para suas releituras, demonstrando como a arte pode ser uma ferramenta poderosa para expressar não apenas a realidade visual, mas também as nuances emocionais e culturais de suas vidas na zona rural .

Figura 4: Releitura do Estudante Welisson



Fonte: Arquivo dos autores

Na reinterpretação da figura 3, o estudante Welisson apresentou uma abordagem única, incorporando símbolos de plantas e animais, com destaque para o “cacto” como elemento central. Especificamente, ele escolheu retratar o cacto como uma representação simbólica de seu estado natal, o Piauí, enfatizando sua resistência à seca. Em sua autobiografia, Welisson confirmou que o cacto assume para ele um significado profundo, simbolizando não apenas a flora característica de sua região, mas também sua própria jornada de luta e persistência.

A escolha deliberada de Welisson em destacar o cacto revela não apenas uma conexão com a geografia e a ecologia de seu estado, mas também uma metáfora pessoal de superação diante das adversidades. Essa representação transcende o aspecto puramente visual e se transforma em uma expressão poderosa de sua identidade e força interior.

Essa narrativa individual acrescenta camadas sérias à compreensão da relação entre os estudantes e seus ambientes, evidenciando como elementos naturais se tornam veículos simbólicos para transmitir experiências pessoais e valores.

Figura 5: Releitura da Estudante Vera Lúcia



Fonte: Arquivo dos autores

Na interpretação da figura 3, a estudante Maria reflete sua visão única, enraizada nas ricas lendas e mitos do Nordeste. Seu desenho é uma narrativa visual complexa, onde uma serpente, simbolizando perigo, é representada abaixo de uma espécie de campo de proteção. Nesse ambiente seguro, uma vez assume o papel de proteção, guardando uma figura infantil. Maria explica que esta obra é uma representação vívida de sua vida e cotidiano, onde ela enfrenta desafios diários, equilibrando o sustento de sua família com a responsabilidade de cuidar e proteger seus filhos.

A escolha de elementos mitológicos, como a serpente e a onça, acrescenta camadas simbólicas à narrativa, revelando uma dualidade entre ameaças e seguranças. A representação da onça como guardiã pode refletir não apenas a força e a proteção materna, mas também a resiliência diante de desafios iminentes.



A história de Maria destaca como a arte pode transcender a mera expressão estética, tornando-se um meio poderoso para compartilhar experiências pessoais, desafios e triunfos.

Desse modo, os estudantes revelaram uma expressão notável e autêntica ao criar imagens que refletem elementos de seu cotidiano. A abordagem da arte armorial proporcionou um espaço propício para que suas experiências pessoais fossem manifestadas artisticamente. A produção de imagens do cotidiano através da lente da arte armorial permitiu que os estudantes explorassem e expressassem sua identidade cultural. Elementos da cultura local e regional foram incorporados de maneira orgânica, enriquecendo as obras e promovendo um senso de pertencimento.

A arte armorial despertou um engajamento notável por parte dos estudantes. A conexão com elementos de sua própria vida estimulou um interesse genuíno na produção artística, tornando o processo de aprendizado mais significativo e prazeroso. Observou-se um notável desenvolvimento da criatividade entre os estudantes. A liberdade proporcionada pela arte armorial incentivou a experimentação e a inovação na representação de seu cotidiano, resultando em obras únicas e pessoais.

A produção de imagens do cotidiano se tornou uma ferramenta eficaz para a criação de narrativas pessoais. Os estudantes aprenderam a utilizar os elementos arsenais para transmitir emoções, experiências e perspectivas pessoais, promovendo um aprendizado artístico mais profundo e reflexivo. Além da expressão pessoal, os estudantes demonstraram um progresso notável em termos técnicos. A aplicação dos princípios da arte armorial contribuiu para o aprimoramento das habilidades técnicas, como o uso de linhas, núcleos e formas de maneira mais consciente e expressiva.

A inserção da arte armorial permitiu que os estudantes estabelecessem uma conexão mais profunda com a história e a cultura brasileira. A incorporação de elementos tradicionais e contemporâneos enriqueceu as obras, proporcionando uma experiência de aprendizagem culturalmente enraizada.

Em resumo, a produção de imagens do cotidiano utilizando a arte armorial no ensino de arte apresentou impactos positivos significativos, não apenas no desenvolvimento técnico, mas também na expressão autêntica, identidade cultural e aprendizado artístico, promovendo uma abordagem holística e envolvente para o ensino de arte. Desse modo, esperamos que esta pesquisa possa ajudar a outros educadores em suas práticas pedagógicas e na transformação integral de seus estudantes.

Referências

ALVES, Bianca Taiana Santos Linhares. **Educação de Jovens e Adultos: Uma Experiência com Autobiografia Visual**. – João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3444>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. da (Org.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Maria Gorete. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ana Ribeiro / Maria Gorete Barbosa.** – João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/219878212-Evasao-escolar-na-educacao-de-jovens-e-adultos-da-escola-estadual-de-ensino-fundamental-e-medio-ana-ribeiro.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BASTOS DE MELO, A. C. F.; ANDRÉ, B. P. **Arte Popular Brasileira como possibilidade de um ensino multicultural das artes visuais.** Revista *Vértices*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 109–119, 2016. DOI: 10.19180/1809-2667.v18n216-08. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.v18n216-08>. Acesso em: 13 jul. 2023.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000.** Brasília: CNE: MEC mai. 2000.

CARDINALI, Luciano. **A tipografia Armorial: a concepção de uma identidade visual sertaneja.** *dat journal: design, art and technology* – ano 1 – vol. 01 – nº 1 – 11 de outubro de 2016. Disponível em: <https://datjournal.anhembibr.com.br/dat/article/view/20/15>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CORREIA, Flávia Gonzales. **O Ensino de Arte a Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva do Currículo Integrado.** Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204107>. Acesso em: 01 jul. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: Brasília, 2014a. <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 76° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2023.

MARTINS, Raimundo. **Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual.** *Educação & Linguagem* • v. 13 • n. 22 • 19-31, jul.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/2437>. Acesso em: 03 jul. 2023.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências.** 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006.

RODRIGUES, Daniella Carneiro Libânio. **A arte segundo Ariano Suassuna: a intermedialidade e a poética armorial.** Belo Horizonte Faculdade de Letras da UFMG Março/2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/ECAP-9UYL78>. 03 jul. 2023.

RODRIGUES, Wallace. **Imagens de Todos Nós: Valorizando a Arte Popular em aulas de Arte Linguagens** - Revista de Letras, Artes e Comunicação ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 11, n. 2, p. 486-498, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5287/3693>. Acesso em: 12 jul. 2023.



SANTOS, Idelette Muzart Fonseca dos. **Em Demanda da Poética Popular: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial**. Editora da Unicamp, 2a. edição. 2009.

186

SILVA, Gisele Aparecida Corrêa. **A Importância da Valorização da Arte e Cultura Popular por meio do ensino de Artes Visuais**. Universidade de Brasília. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/20019>. Acesso em: 11 jul. 2023.

**O TEATRO NA CIDADE DE MORRINHOS:
ZILDA DINIZ E A SOCIEDADE DRAMÁTICA E LITERÁRIA¹**

187

Ramon Ferreira Teles²

ramonferreirateles@hotmail.com

Para Nilza Diniz Silva, *in memoriam*
(1925-2021)**Resumo**

A presente pesquisa busca compreender o teatro desenvolvido na cidade de Morrinhos, localizada no interior do estado de Goiás, tendo como recorte as atividades artísticas da segunda Sociedade Dramática e Literária, entre os anos de 1960 e 1980. Nosso referencial partiu de obras memorialistas, dissertações de mestrado, artigos científicos e fontes da história oral. No primeiro tópico, fazemos uma reflexão em torno das noções de memória, história e biografia. Em seguida, trazemos uma contextualização histórica e cultural da cidade, apresentando a primeira Sociedade Dramática e Literária, com Juquinha Diniz à frente das produções artísticas em Morrinhos. Por fim, chegamos ao nosso recorte, analisando as atividades teatrais ocorridas no período delimitado, ao mesmo tempo, considerando a biografia de Zilda Diniz. Com este trabalho, esperamos contribuir para futuras pesquisas acerca do teatro brasileiro, enfatizando o protagonismo feminino e a cena no interior goiano.

Palavras-chave: Juquinha Diniz, Morrinhos, Sociedade Dramática e Literária, Teatro, Zilda Diniz.**Abstract**

This research seeks to understand the theater developed in the city of Morrinhos, located in the interior of the state of Goiás, having as a cut the artistic activities of the second Sociedade Dramática e Literária between the years of 1960 and 1980. Our reference was based on memoirist works, master's dissertations, scientific articles and sources of oral history. In the first topic, we reflection on the notions of memory, history and biography. Then, we bring a historical and cultural contextualization of the city, presenting the first Dramatic and Literary Society, with Juquinha Diniz at the head of the artistic productions in Morrinhos. Finally, we come to our cut, analyzing the theatrical activities that took place in the delimited period, at the same time, considering the biography of Zilda Diniz. With this work, we hope to contribute to future research on Brazilian theater, emphasizing the female role and the scene in the interior of Goiás.

Keywords: Juquinha Diniz, Morrinhos, Dramatic and Literary Society, Morrinhos, Theater, Zilda Diniz.

¹ O presente artigo foi desenvolvido para a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso do curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Goiás, com orientação da Prof.^a M.^a Walquiria Pereira Batista.

² Ramon Ferreira Teles, ator e pesquisador goiano, Licenciado em Teatro pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, na mesma instituição. Contato: ramonferreirateles@hotmail.com



Preâmbulo

Durante minha trajetória acadêmica no curso de Teatro Licenciatura da Universidade Federal de Goiás, por diversas vezes me vi pensando sobre o tema que pretendia estudar ao elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso. Eram muitas as possibilidades de pesquisa, mas uma em particular me chamou atenção, quando cursava a matéria de Teatro Goiano, depois do estudo que fizemos da obra *Memória do Teatro Goiano*, de Hugo Zorzetti (2008), especialmente o tomo II dessa obra, com o subtítulo de “A cena no interior”.

No livro, Zorzetti (2008) dedica um capítulo para falar sobre a cidade de Morrinhos, localizada no interior do Estado de Goiás e a sua importante relação com o teatro, através da família Diniz e sua extensa dedicação para a construção de um fazer cultural e teatral na cidade. Enquanto cidadão morrinhense, que nasceu e cresceu na região sem nada ouvir falar sobre essa história, me vi em um local de surpresa e descobertas.

Dessa maneira, todos os fatores me fizeram optar pelo caminho da pesquisa histórica, buscando analisar as atividades artísticas ocorridas na cidade de Morrinhos entre os anos de 1960 e 1980, mediadas pela professora, dramaturga, poetisa e romancista Zilda Diniz Fontes, num ato de retorno e de valorização dessa história que por tanto tempo desconhecia. Assim, pretendemos resgatar aspectos relacionados à história do teatro em Morrinhos ao mesmo tempo em que refletimos sobre o protagonismo feminino na cena em Goiás, a partir do legado de Zilda Diniz.

Histórias de vidas como eixo da escrita historiográfica: biografias e obras memorialistas

Discutir sobre as noções de memória, história e biografia é necessário quando estudamos a história de um lugar, sobretudo quando nosso ponto de partida é constituído por fontes pertencentes ao passado, um campo alicerçado em memória e histórias de vida. Utilizaremos a obra memorialista *Morrinhos: de capela a cidade dos pomares*, escrita pela professora, dramaturga, poetisa e encenadora Zilda Diniz Fontes (1980), como principal referência para a análise aqui proposta.

Dentro da historiografia, as discussões em torno dos conceitos de memória, história e biografia perpassam pelos caminhos da escrita histórica e seu desenvolvimento ao longo do tempo. Tomemos como reflexão, nesse primeiro momento, os escritos biográficos. Por um longo período da história tradicional, a biografia esteve ligada a um modelo de identificação, com o intuito de que as gerações futuras fossem inspiradas pelas trajetórias de vida de figuras biografadas do passado, como um exemplo de conduta a ser seguida. Além disso, reforçava a criação de um herói, destacando os feitos desse indivíduo, em sua maioria homens detentores de poder e prestígio perante a sociedade.

A pesquisadora Alline Rodrigues Bento (2019), em sua dissertação de mestrado sobre a vida e obra de Zilda Diniz Fontes, outra importante fonte para a presente pesquisa, argumenta sobre o assunto. Segundo Bento (ibid., p. 22), “a escrita biográfica e a escrita da história sempre se inspiraram em ações individuais, na qual homens considerados ilustres eram os próprios condutores da história”. Com o tempo, no entanto, as biografias passaram por modificações em sua estruturação, aproximando-



se de um certo rigor metodológico. Nesse sentido, narrativas individuais passaram a ser confrontadas com uma totalidade histórica e social, proporcionando uma perspectiva de análise mais completa, afastando-se de princípios moralizantes em sua abordagem.

Apesar dessas mudanças, um ponto de tensão entre biografia e historiografia continua em pauta. Uma das preocupações quando se trata da escrita histórica é o seu compromisso com a verdade, o que, na biografia, também está presente, apesar das lacunas documentais serem uma problemática recorrente no gênero, levando o historiador-biógrafo a uma certa ficcionalidade em determinados momentos. Outro ponto a considerarmos é a perspectiva de análise escolhida pelo biógrafo ao desenvolver o seu estudo. A partir das reflexões de Alexandre de Sá Avelar (2010), compreendemos que o objeto principal não pode ser englobado em um parâmetro comum, visto que, em se tratando de histórias de vidas, em suas mais diversas identidades, existe um conjunto de ações e emoções que desencadeiam diferentes caminhos percorridos por uma pessoa, cabendo ao biógrafo trazê-los, de acordo com as fontes disponíveis, respeitando sua individualidade enquanto sujeito histórico.

Partindo para a análise dos escritos memorialistas, observamos que são elaborados de maneiras diversificadas, de acordo com fatores socioeconômicos e culturais pertinentes a cada realidade. As obras memorialistas são narrativas escritas por autores, acadêmicos ou não, que se dedicam a pesquisar sobre a história local sob a ótica de experiências pessoais, estabelecendo, assim, uma conexão entre suas vivências e o estudo a ser realizado. Em geral, tais obras não estão isentas de certa ficcionalidade, pois possuem o passado como um dos eixos centrais de sua narrativa e, para acessá-lo, chegamos, assim, ao campo da memória. Nessa relação, segundo Sheila dos Santos Silva (2016, p. 18),

[...] tanto o historiador quanto o memorialista vão reconstruir algo que ficou no passado, entretanto o primeiro apenas descreve objetivamente o evento em questão, ao passo que o segundo visa a traduzir a emoção que o fato lhe provocou, o que confere ao texto do memorialista sua veia primordialmente ficcional.

Por essas razões, as obras memorialistas são, frequentemente, conhecidas por não possuírem preocupação com regras teórico-metodológicas. Toda a problemática em torno das obras memorialistas é válida para que possamos compreender sua totalidade em uma análise histórica. Complementando essa discussão, é necessário frisarmos o valor desses escritos para o fazer histórico, pois, de acordo com Viviane Pedroso Domingues (2011, p. 14), “os memorialistas são fontes preciosas para o historiador porque são sistematizadores de consciências históricas”. E no que se refere à falta de regras teórico-metodológicas, é importante ponderar que muitas obras memorialistas foram escritas por pesquisadores que desenvolveram trabalhos metodologicamente bem elaborados. Logo, observamos um delicado problema no campo da história quando esses estudos têm sua rigorosidade questionada sob perspectiva única e generalizada.

Os processos de construção de cada um dos gêneros aqui referidos devem ser compreendidos de modo que não tomemos uma única linha de raciocínio. Por isso, salientamos que a intenção da presente pesquisa é propor uma reflexão, considerando questões históricas e problematizações ao



longo da narrativa, pois muitos são os pontos de tensão entre os escritos biográficos e memorialistas, principalmente no que se refere à veracidade das informações. Assim, o que for apresentado nos materiais resultantes dessa busca pelo conhecimento histórico são aliados determinantes para que possamos fundamentar nosso discurso acerca da preservação da memória de uma região, possibilitando que tanto pesquisadores quanto moradores desses respectivos locais tenham a oportunidade de conhecer esses registros.

É válido ressaltar, no entanto, que nem sempre é tão simples trazer os registros à tona, visto que, em algumas situações, essas memórias estão em acervos familiares que não são disponibilizados para a maioria das pessoas. Outra dificuldade está relacionada à manutenção dessas memórias coletivas que, em muitos casos, não é de interesse da população ou de instituições municipais. Por isso é pertinente entender alguns aspectos da memória destacados por Silva (2016, p. 6), que os relaciona aos conceitos de história e literatura ressaltando que

[...] a memória possui uma relação mais aberta e afetiva com o passado e por isso intervém e determina boa parte de seus caminhos. Ela não é singular; ao contrário, é plural, na medida em que, na sociedade, apresenta-se sempre um embate em relação às múltiplas leituras acerca do passado: uma vez que cada indivíduo oferece uma versão diferente sobre um mesmo fato o qual foi narrado e vivenciado por outros, não há como existirem relatos exatamente iguais de um mesmo acontecimento, considerando que o registro da memória é seletivo e atua entre a lembrança e o esquecimento.

Compreendemos a memória como instrumento de criação e poder ao mesmo tempo. Enquanto criação, o gênero memória, de acordo com Sheila Dias Maciel (2013, p. 551)

não se apresenta como texto uno, mas segundo uma diversidade de escolhas e de soluções narrativas que ampliam a visão de memórias, deixando esta modalidade narrativa de ser apenas um depósito revivido de fatos do passado.

Já como instrumento de poder, a memória pode ser utilizada como forma de controle social e político, servindo a interesses de grupos específicos. Nessa direção, Bento (2019, p. 32) ressalta que “nas sociedades em que a oralidade é predominante, é possível compreender o uso da memória coletiva como um instrumento de poder, já que serviram à classe dominante como ferramenta de luta pela dominação”.

A partir da apresentação de cada um desses conceitos, procuramos entender as relações entre as memórias e as biografias dentro da perspectiva da escrita histórica. Constatamos que, apesar das problemáticas associadas a esses escritos, suas contribuições para o conhecimento histórico são significativas e singulares, possibilitando o entendimento de fatos, vivências e acontecimentos de uma determinada época por meio de uma análise voltada para trajetórias de vidas.

Dessa maneira, temos a oportunidade de conceber um estudo mais aprofundado das obras que iremos utilizar para a presente pesquisa por se tratar de um material constituído, em sua maioria, de narrativas memorialistas e biográficas. Assim, realizaremos uma “revalorização dos atores sociais,



alargando nossa compreensão do passado sem tomá-lo como uma unidade dada e coerente, mas como um campo de conflitos e de construção de projetos de vida” (AVELAR, 2010, p. 170).

A cidade de Morrinhos e sua construção histórica/cultural

Situada na região sul do estado de Goiás, a cidade de Morrinhos é fruto de diversas transformações ao longo de sua construção. Os primeiros registros de habitantes nas terras onde hoje se constitui a cidade datam de meados do século XIX, com a chegada de Antônio Correia Bueno e seus irmãos, oriundos de Patrocínio, então província de Minas Gerais. Em 1838, cumpriram uma promessa feita assim que chegaram em solo goiano, construindo uma capela em homenagem à Nossa Senhora do Carmo, como agradecimento por toda a graça recebida naquela nova etapa de suas vidas.

Aos poucos, outras famílias, também de Minas Gerais, chegaram ao lugar, firmando suas raízes ao redor da capela e, assim, um pequeno povoado foi surgindo às margens do Córrego Maria Lucinda. O primeiro nome que Morrinhos recebeu foi o de Nossa Senhora do Monte de Carmo. Desde então, várias mudanças aconteceram social e politicamente. De povoado, transformou-se em vila que, posteriormente, elevou-se à cidade. A nomenclatura acompanhou cada uma dessas reivindicações feitas pela população até que, em 1882, a vila foi elevada à cidade e Morrinhos passou a ser o seu nome oficial³.

A dissertação de Maria Lúcia Fonseca (1997), *Coronelismo e cotidiano: Morrinhos (1889/1930)*, traz um estudo sobre política, economia, cultura e comportamento social em Morrinhos durante a Primeira República, quando o coronelismo ainda era um sistema vigente no estado de Goiás, com notória influência em Morrinhos que, segundo a autora “era um dos principais redutos dos coronéis em Goiás” (ibid., p. 22). Ao longo do texto, Fonseca (ibid.) pontua que, com o fim da mineração, a agropecuária passa a ser um dos grandes fatores para o aumento migratório e econômico em todo o estado, com destaque para a região sul⁴.

A cidade está localizada em uma região estratégica geograficamente em relação às estradas e isso propiciou a expansão de sua área territorial, interligando-a com grandes centros comerciais. Um exemplo foi a “construção de uma ponte sobre o Rio Paranaíba, ligando os Estados de Minas Gerais e Goiás, batizada de Afonso Pena” (ibid., p. 48) como também o trecho que liga Morrinhos a Caldas Novas, finalizado em 1921, por meio da parceria entre Tito Teixeira Costa e José Mendes Diniz.

Identificamos, também, características relacionadas à sociedade morrinhense que contribuem para nossa contextualização. Desigualdades sociais evidenciavam a predominância da população rural sobre a urbana, além de certo distanciamento entre ambas. Segundo Fonseca (ibid., p. 175), isso se relaciona a alguns fatores estruturais daquela época, como por exemplo, a escola. O único prédio

³ “Por ordem cronológica Morrinhos teve as seguintes denominações: Nossa Senhora do Monte do Carmo, Nossa Senhora do Carmo dos Morrinhos, Vila Bela do Paranaíba, Nossa Senhora do Carmo de Morrinhos, Vila Bela de N. Senhora do Carmo de Morrinhos, Morrinhos” (FONTES, 1980, p. 18)

⁴ “O censo de 1920 apresenta estatísticas detalhadas sobre a economia agropecuária em Morrinhos, que era o município com o maior número de estabelecimentos rurais do Estado” (FONSECA, 1997, p. 58).



escolar que Morrinhos possuía era público e atendia a estudantes oriundos de famílias ricas e pobres. Porém, no final do século XIX, esses espaços foram privatizados com o surgimento de algumas instituições particulares em todo o estado, denominadas de Grupo Escolar, dificultando o acesso dos estudantes de baixa renda à educação, fato que acentuou as desigualdades sociais, mesmo quando, tempos depois, o ensino público foi restabelecido.

Ao prosseguirmos com a pesquisa de Fonseca (ibid.), percebemos que, em certas manifestações e festividades populares, como as religiosas ou até mesmo o carnaval, tido como profano, essas diferenças, de alguma maneira, davam espaço para uma confraternização mais próxima entre membros da população. Outro ponto referente à cultura em Morrinhos, nesse período, foi a criação de uma identidade cultural muito idealizada, conforme indica Fonseca:

Assim, aspectos aparentemente sem importância foram somados para formar uma identidade cultural em Morrinhos, cujas referências principais são o apego às artes, à literatura e a afabilidade. A recriação de um passado de glória e de união teve um resultado tão convincente que até hoje a população tem uma imagem idealizada de sua cidade e, conseqüentemente, de si mesma (ibid., p. 153).

A história de Morrinhos é constituída por diversas pessoas que, de alguma forma, contribuíram para o seu desenvolvimento ao longo dos anos, assim, não podemos deixar de considerar a importância histórica desses indivíduos, mesmo que os limites da pesquisa impeçam de referenciá-los nesse trabalho. Portanto, estabeleceremos o foco em algumas trajetórias para chegarmos ao nosso eixo central.

Como vimos mais acima, José Mendes Diniz proporcionou a criação de grandes avenidas na cidade, fruto do seu trabalho como agrimensor. Juquinha Diniz, como era mais conhecido, nasceu em Franca, São Paulo, e morou por alguns anos na cidade de Santa Rita do Paranaíba (atual Itumbiara), em Goiás. Mudou-se para Morrinhos em 1916 com sua esposa Laudomila dos Reis Diniz, mais conhecida como Domila, e seus dois filhos, Diniz e Áulio, com a possibilidade de expandir suas oportunidades de trabalho. Tempos depois, a família aumentou com o nascimento dos filhos Célio, Zilda, Maria, Nilza e Mário, em intervalos de dois a três anos, como ressalta Fontes (1980, p. 54). Não havia muita concorrência na área de medição de terras, o que garantiu a Juquinha uma trajetória de muito trabalho.

Além dos trabalhos como agrimensor, Juquinha desenvolveu projetos voltados para educação, política e comércio. Mas é seu legado no teatro que iremos ressaltar daqui em diante. Segundo as fontes analisadas, podemos afirmar que Juquinha Diniz foi pioneiro da cena morrinhense e responsável por criar o primeiro grupo teatral da cidade juntamente com alguns amigos. Ele já havia feito o mesmo quando ainda morava em Santa Rita, chegando a realizar algumas apresentações. Já em Morrinhos, Fontes (ibid., p. 79) explica que Juquinha

Convidou Modesto de Carvalho, Joaquim Gervásio de Souza Perné, João Evangelista da Costa, Deco Mendes e outros companheiros para formarem um grupo amador. A ideia foi bem recebida e resolveram dar personalidade jurídica ao grupo transformando-o em Sociedade. Fundou-se, dessa forma, a Sociedade Dramática e Literária. Cada sócio subscreveria uma

ação no valor de cinquenta mil réis (50\$000), perfazendo um total de dez contos de réis (10:000\$000). Esse dinheiro se destinava à construção do Teatro Recreio Dramático.

Em 1921, o teatro foi inaugurado com uma grande comemoração. A ajuda de membros, apoiadores e amigos próximos possibilitou a realização de uma quermesse com duração de três dias na praça em frente ao teatro, levando toda a comunidade local em peso para a celebração. A primeira peça realizada no edifício teatral foi *A Filha do Estalajadeiro*⁵, e daí em diante, vários títulos passaram por esse palco que acabara de ser levantado.⁶

Durante os anos em que o Teatro Recreio Dramático se manteve de pé, os espetáculos teatrais produzidos pela Sociedade Dramática e Literária foram responsáveis por movimentar a cultura local, e o público comparecia regularmente às apresentações. Hugo Zorzetti (2008), em sua obra *Memória do Teatro Goiano II - A cena no interior*, aponta que esse era um ponto significativo do trabalho desenvolvido por Juquinha, ou seja,

[...] o fato de ter ele atingido com suas peças todas as camadas sociais. Consta que, nas sessões do Teatro Recreio Dramático, podia-se ver gente jamais sonhada em uma plateia de teatro. Para isso, *Diniz tinha uma maneira especial de envolver a comunidade em seus projetos*, fazendo-a acompanhar todos os seus processos preparatórios (ibid., p. 33, grifo nosso).

Conforme verificamos, Juquinha fazia teatro para sua comunidade, dedicando tanto o seu tempo livre, quanto doações em dinheiro para a Sociedade, evidenciando, assim, o seu compromisso com o fazer teatral. Zilda Diniz Fontes (1980, p. 88) aponta que tal comprometimento estava presente nas montagens realizadas por seu pai, pois ele “dirigia com entusiasmo as peças e fazia bem os papéis dramáticos fortes. Dava de si o melhor para o teatro, e só parava de fazê-lo quando era obrigado a ir para as fazendas em serviço de medição. Mal chegava, porém, e juntava o grupo”.

A Sociedade Dramática e Literária produzia cerca de dois espetáculos por mês, isso porque Juquinha e os membros da Sociedade conseguiam convencer outras pessoas a participar, o que possibilitava que mais peças fossem realizadas. As apresentações eram acompanhadas pela banda de música da cidade. Tamanho empenho fez com que o teatro se tornasse parte do cotidiano morrinhense.

No entanto, algumas mudanças aconteceram a partir do momento em que a trajetória de cada integrante tomou rumos diferentes, levando, assim, ao término da primeira Sociedade Dramática e Literária. A presidência, que antes estava nas mãos de Juquinha Diniz, passou para Sylvio de Mello, o

⁵ “A Sociedade Dramática e Literária montou muitas peças, dentre as quais foi possível registrar. *A Filha do Estalajadeiro, Almas de Outro Mundo, O Demônio Familiar, Deus e a Natureza, Moços e Velhos, O Dote, O Diabo Atrás da Porta, O Tio Padre, O Remorso, Veteranos da Liberdade, A Xicara de Chá, Entre o Vermouth e a Sopa*” (FONTES, 1980, p. 88).

⁶ Em seu livro, Zilda Diniz (ibid.) nos traz detalhes que permitem imaginarmos a estrutura do teatro: “O teatro era uma construção singela em cujo frontispício se lia: ‘Sociedade Dramática e Literária’. Salão sem forro e janelas de madeira. Cadeiras também de madeira, com assentos de palhinha e presas umas às outras por duas ripas nos pés, o que lhes permitia formarem filas certas em ambos os lados do salão. Palco de forma retangular, com paredes divisórias de algodão cru pintado conforme a exigência de cada peça. Entre ele e as paredes do prédio um bom espaço para circulação e a *toilette* dos artistas, pois não havia camarins. Ao fundo, à esquerda, uma porta alta terminada por uma escada de madeira fazia o escoamento interno. O pano de boca, representando o Pão de Açúcar, do Rio de Janeiro, abria-se enrolado para o alto” (ibid., p. 80; grifo da autora).



qual, segundo Fontes (ibid., p. 93), “não entendia nada teatro”. Sobre a saída de Juquinha Diniz, explica Zorzetti (2008, p. 35): “requisitado incessantemente pelos fazendeiros para a medição de terras, Diniz não viu alternativa senão a de priorizar as viagens de trabalho em detrimento das atividades artísticas”.

Com isso, o edifício do Teatro Recreio Dramático abriu as portas para grupos vindos de outros lugares do país, além de ceder espaço para o cinema da cidade. Mais adiante, em 1931, Diniz e Aulio, filhos de Juquinha, resolveram seguir o caminho do pai e montaram uma pequena peça com outros amigos. Dos títulos que encenaram, *Satã* foi uma das montagens que mais marcou a passagem do recente grupo, segundo Fontes (1980), com enredo cheio de alegorias e consistindo em uma batalha entre o bem e o mal. Entretanto, esse grupo também se desfez pelos mesmos motivos do grupo de Juquinha.

O Teatro Recreio Dramático possibilitou, também, a realização de musicais, monólogos e apresentações artísticas em geral, organizadas pelas professoras Mariquita Costa e Maria Camargo, em determinados períodos. O edifício chegou ao fim, quando foi doado à prefeitura pela Sociedade Dramática e Literária. Sua estrutura, deteriorada com a ação do tempo, foi arrematada em um leilão em 1938 e demolida, desaparecendo “assim, de Morrinhos, o Teatro Recreio Dramático, nascido do esforço e trabalho de um grupo idealista” (ibid., p. 99)⁷.

A segunda sociedade dramática e literária de Morrinhos: um estudo do teatro de Zilda Diniz fontes

A contribuição de Juquinha Diniz para o teatro em Morrinhos serviu de inspiração para que suas filhas Zilda Diniz Fontes e Nilza Diniz Silva continuassem o trabalho realizado pelo pai com entusiasmo e dedicação. Antes, porém, de chegarmos à segunda Sociedade Dramática e Literária de Morrinhos, apresentaremos alguns aspectos relacionados à trajetória de vida de Zilda Diniz Fontes por meio da dissertação de Bento (2019).

Nascida em 1920, com sua família já estabelecida em Morrinhos, Zilda desde cedo estava inserida no ambiente educacional. Durante o primário, estudou no Grupo Escolar Coronel Pedro Nunes e, mais adiante, na Escola Normal de Morrinhos para concluir o Curso Complementar e o 1º ano do Curso Normal respectivamente. Para o 2º ano, entrou no Colégio Santa Clara, em regime de internato feminino, localizado em Goiânia. Essas instituições de ensino possuíam uma característica em comum, que era a de atenderem estudantes majoritariamente de famílias com posses e de notória influência social, evidenciando um retrato importante sobre a biografia de Zilda Diniz Fontes e de sua estrutura familiar.

O Colégio Santa Clara colaborou significativamente para a formação profissional de Zilda Diniz. Uma das principais características da instituição estava na educação artística das alunas com atividades voltadas para o teatro, música, cinema, pintura, dentre outras. Dessa maneira, de acordo

⁷ Outras atividades teatrais são registradas em Morrinhos, protagonizadas por Alpino d’Stefani e sua esposa, Júlia d’Stefani. De acordo com Zorzetti (2008, p. 41), Alpino d’Stefani, vindo de São Paulo [...] formou com ajuda de sua mulher, Júlia d’Stefani um grupo e levou ao palco, dentre outras, as peças *Amor Louco* e *Erro Judiciário*.



com Bento (ibid., p. 55) a realização dessas atividades possibilitou que Zilda levasse esse aprendizado adiante “em especial na dramaturgia, inferindo que, além da influência paterna, o colégio também pode ter incentivado o gosto de Zilda pelo teatro”.

Além disso, Zilda conciliou por muito tempo a instrução como normalista e o ingresso no magistério com o trabalho artístico e cultural desenvolvido na cidade de Morrinhos. Outro fator relacionado à sua biografia está na constituição de sua família e dedicação aos afazeres domésticos, o que acabou afastando Zilda por alguns anos das escolas e das atividades teatrais que ali desenvolvia, um retrato recorrente nas trajetórias de vida das mulheres da época, como pontua Bento (ibid.).

Voltando para a obra *Morrinhos: de capela a cidade dos pomares* de Fontes (1980), chegamos aos caminhos para criação de uma nova Sociedade Dramática e Literária na cidade, quando Zilda retornou para o ambiente educacional e, ao perceber o entusiasmo e a participação de seus alunos do Colégio Estadual Xavier de Almeida, nas atividades artísticas que promovia, resolveu montar um grupo amador de teatro, levando ao palco a montagem de *A Flor dos Maridos*, de Armando Gonzaga.

Paralelamente a essa apresentação, numa parceria realizada com sua irmã Nilza Diniz Silva, estreava a peça *Feia*, de Magalhães Junior, com outro grupo de teatro formado pelos alunos do Ginásio Senador Hermenegildo de Moraes e a Escola Técnica de Comércio Gaspar Bertoni, instituições onde Zilda também lecionava. Ambas as peças tiveram boa aceitação e participação do público, o que nos leva a perceber, de acordo com Fontes (ibid., p. 103), que “o interesse pelo teatro tinha sido avivado em Morrinhos”.

E mais espetáculos foram produzidos, favorecendo o reencontro da população murrinhense com o teatro. Na sequência, formou-se uma nova Sociedade Dramática e Literária, principalmente depois das experiências bem-sucedidas que o grupo obteve com textos voltados para o público infanto-juvenil, também pela possibilidade de apresentar um espetáculo em outra cidade⁸ e pelas montagens de *A Rosa das Sete Saias* e *Society em Baby Doll*. Logo, a concretização da segunda Sociedade Dramática e Literária de Morrinhos veio a acontecer em 29 de julho de 1967, em reunião organizada pelas irmãs Diniz no Jôquei Clube da cidade, com participação de todos os sócios. Aprovados os estatutos e realizada a eleição da diretoria, Zilda Diniz Fontes foi eleita presidente e, Nilza Diniz Silva, vice-presidente.

Destacaremos, agora, alguns momentos importantes da história teatral em Morrinhos que ocorreram devido a uma série de projetos desenvolvidos pelo grupo de teatro criado por Zilda e às ações realizadas pela Sociedade Dramática e Literária. Além disso, apresentaremos dados obtidos pela história oral, fruto de entrevistas que tive a oportunidade de realizar em janeiro do ano de 2020

⁸ Segundo Fontes (1980, p.105-106), em 1964, o grupo encenou o texto *Cala a Boca, Etelevina*, de Armando Gonzaga. A apresentação teve grande aceitação do público Morrinhos, surgindo, então, a possibilidade de apresentá-la em outra cidade do estado de Goiás.



em Morrinhos⁹, juntamente com fontes documentais adquiridas nessa etapa de campo. Utilizaremos, também, a revista *Sociedade Dramática e Literária - 42 anos de existência* (2009), traçando uma linha histórica de acontecimentos.

O primeiro destaque refere-se às ações sociais e artísticas organizadas pela Sociedade para conseguir arrecadar um caixa financeiro que auxiliasse na elaboração de seus projetos. Para isso, a instituição participou do festejo de aniversário da elevação de Morrinhos à cidade, arrecadando uma quantia que possibilitou a compra de um terreno na Avenida Couto Magalhães, destinado à construção do edifício do Teatro Juquinha Diniz.

Em seguida, o grupo teatral de Zilda conseguiu uma pequena renda com a apresentação de *Da Xepa*, uma comédia de Pedro Bloch, na cidade de Ituiutaba, localizada no Triângulo Mineiro, depois da repercussão positiva do público de Morrinhos. Chegamos, assim, ao segundo destaque dessa trajetória, quando o grupo começou a se consolidar e alguns problemas foram ficando evidentes, como a falta de espaço apropriado para a realização dos ensaios. Em entrevista com Léa Canedo Amorim, que participou do grupo teatral montado por Zilda desde o princípio, percebemos detalhes significativos relacionados a esses processos de ensaio. Em sua fala, Léa Canedo destaca ter participado de quase todas as peças, o que demandou muito trabalho:

A gente trabalhou muito porque recurso a gente não tinha nenhum. Era tudo, praticamente, na base do improviso, na base do sacrifício. [...] Eu estudava à noite. A maioria das pessoas que participava do elenco estudava à noite. Então, depois das 22h30, depois que terminava a aula é que a gente ia ensaiar, durante a semana. Tinha dia que a gente ensaiava na própria escola [...]. O tempo era tão restrito que a gente ensaiava cenas por cenas e nos finais de semana juntava para ensaiar o ato inteiro. Assim a gente foi fazendo. Ensiávamos na escola, ensiávamos no Jôquei Clube [...]. Aos finais de semana, a gente ia para casa de dona Zilda. Tinha um quarador de roupa de cimento, no quintal, era o nosso palco. A gente subia lá em cima para ensaiar (AMORIM, 2020).

Depois de muita procura, o grupo encontrou, numa casa velha na esquina da rua Pará com a Barão do Rio Branco, um espaço possível para comportar os ensaios e apresentações. Dada a autorização pela proprietária, a organização do lugar teve início¹⁰. O que antes servia de depósito, se tornou a sede provisória do Teatro Juquinha Diniz, sendo inaugurado dentro da IV Festa de Arte de

⁹ A primeira pessoa entrevistada foi Nilza Diniz Silva, irmã de Zilda e filha de Juquinha. Dando continuidade ao processo, entrevistei Léa Canedo Amorim, com participação de sua irmã, Zélia Canedo Amorim, ambas integrantes do Grupo Teatral Juquinha Diniz na época, além do Superintendente de Cultura de Morrinhos naquele ano, José Henrique Rodrigues Machado e a presidente da Sociedade Dramática e Literária, Fabiana Aparecida de Oliveira Costa e Silva.

¹⁰ “Contratamos um carpinteiro para armar o palco e um pedreiro para conserto do telhado, que estava com alguns caibros duvidosos e cheio de goteiras. Veio depois o pintor e passou uma mão de cal por dentro e por fora, reparou-se a parte elétrica e, escondeu-se um pouco da madeira no teto com lascas de bambu buscado nas roças pelos artistas e passou-se à operação limpeza. O piso, de cimento vermelho, foi lavado e encerado e 200 cadeiras comuns, emprestadas, formavam o equipamento da plateia. Para o palco, três humildes refletores, comprados com o maior sacrifício, completavam, com as lâmpadas do teto, a iluminação necessária para a peça que estava sendo ensaiada” (ibid., p. 113).

Morrinhos com a primeira dramaturgia escrita por Zilda, chamada *Por quê?*¹¹. Destacamos, então, nosso terceiro momento de análise, aquele em que Zilda estreou como dramaturga. Mais acima, pudemos notar alguns títulos de obras montadas pelo grupo de Zilda que, em sua maioria, foram escritas por autores bastante encenados no teatro brasileiro daquele período.

O êxito da encenação de *Por quê?* pôde ser visto não só pela lotação das 200 cadeiras do teatro provisório e a fervorosa celebração da plateia, como também pela oportunidade de publicá-la através do Departamento Estadual de Cultura. A dramaturgia de Zilda Diniz foi aprovada, mas o processo correu a lentos passos, desfazendo todo entusiasmo que nutria, principalmente depois de Zilda ir atrás de notícias e perceber que nada tinha sido feito. Nas palavras de Fontes (1980, p. 115), percebemos que “o Departamento precisa atender os escritores da Capital e a professora do interior pode ir ficando para depois com seu livro de teatro”.

O Grupo Teatral Juquinha Diniz, como ficou conhecido mais à frente em sua trajetória, trouxe, no ano de 1969, outras montagens: *Tudo na Vida tem seu Preço*; *Quem será o Próximo?*, terceira dramaturgia escrita por Zilda e apresentada na VI Festa de Arte; *A Bruxinha que era Boa*, de Maria Clara Machado, também apresentada no evento, voltada para o público infantil. A Festa de Arte foi idealizada pelas irmãs Diniz e criada com o intuito de movimentar a cultura em Morrinhos, possibilitando que artistas locais apresentassem suas obras para a população, expandido a rede de contato entre artista, criador e público. Nesse evento, que continua presente no calendário cultural de Morrinhos, havia apresentações de teatro, música, literatura, artes visuais e dança. Muitas peças criadas pelo Grupo Teatral Juquinha Diniz eram apresentadas dentro da programação da festa. Outra memória trazida por Léa Canedo, durante a entrevista, perpassa por esses momentos:

A dona Zilda gostava de fazer assim. A cada três meses, ela encenava uma peça para ser levada para o público e o povo gostava muito de teatro. Aqui no Jóquei Clube, que deve caber umas [...] 700 pessoas, nós nunca fizemos uma apresentação lá que não estivesse lotado [...] e outra coisa, sempre foi gratuito. A Festa de Arte nunca teve a intenção de fins lucrativos. Foi sempre mesmo para levar alguma coisa do belo, do bom para as pessoas (AMORIM, 2020).

Ainda no ano de 1969, Flávio Alberto Cascão, ex-integrante do grupo teatral de Zilda, que se dedicou aos estudos na engenharia, elaborou, gratuitamente, um projeto referente à obra do Teatro Juquinha Diniz que fora enviado, juntamente com uma solicitação de auxílio na construção para a Secretária da Educação e, mais adiante, ao Departamento Estadual de Cultura. Porém, não

¹¹ Ao perguntar sobre a construção de figurinos e cenários naquele período, Léa Canedo relembra a peça *Por quê?* de Zilda Diniz. Segundo a entrevistada, a construção do cenário se dava em duas atmosferas, transitando entre o passado e o presente, com palco dividido por um biombo. “Pois imagina trocar de roupa para aparecer no passado e hoje, com prazo só de passar atrás da cortina assim, do palco. Saía do ontem, dava a volta e aparecia no hoje. A primeira vez que eu entrei em cena eu estava com três roupas porque depois era só tirar uma, jogar no chão e aparecer de cá diferente, de cabelo diferente” (AMORIM, 2020).



houve resposta de ambas as instituições, desse modo, o lote na Avenida Couto de Magalhães continuou vago¹².

Mais adiante, em 1973, o Grupo Teatral Juquinha Diniz foi convidado pela diretora do Departamento Estadual de Cultura a participar do I Festival Goiano de Teatro, em Goiânia. Morrinhos e Anápolis foram as únicas cidades do interior de Goiás convidadas a participarem do evento, sendo que o grupo de Anápolis acabou desistindo. O Festival aconteceu no Teatro Inacabado da AGT e estava dividido em duas fases, a primeira destinada a grupos da capital e do interior do Estado e, a segunda, com grupos de outros estados.

Para esse Festival, Zilda escreveu a peça *Ela*, com apoio e dedicação total do grupo para a dramaturgia, ensaios, figurinos e trabalho corporal. Em uma passagem sobre esse fato, Fontes (1980, p. 118) pontua que a peça foi enviada às pressas para a censura, mostrando um retrato importante sobre o período em que a montagem estava inserida, quando a ditadura militar marcava uma onda de intensa repressão, tortura e autoritarismo em todo país. Antes de se apresentar no Festival, o grupo optou por realizar uma apresentação teste no Jôquei Clube de Morrinhos, o que trouxe ainda mais confiança para todos, depois da boa receptividade do público.

O empenho do Grupo Teatral Juquinha Diniz para se organizar no espaço do Teatro da AGT¹³ trouxe um resultado muito positivo, com uma apresentação estruturada e com retorno expressivo da plateia, segundo Fontes (ibid.). Posteriormente, a peça *Ela* foi levada para as cidades de Buriti Alegre, Caldas Novas e Itumbiara, todas dentro do Estado, encerrando um ciclo de montagens feitas pelo grupo em detrimento de outras atividades de Zilda Diniz no magistério. Porém, de acordo com Fontes (ibid.), as apresentações voltadas para o público infantil continuaram com sua irmã Nilza Diniz Silva à frente das produções.

Considerações finais

A segunda Sociedade Dramática e Literária, como pudemos ver, proporcionou uma importante movimentação artística na cidade de Morrinhos, durante os anos em que Zilda Diniz Fontes esteve na presidência. Com o apoio de sua irmã Nilza Diniz e de seus alunos que compuseram o Grupo Teatral Juquinha Diniz, Zilda trouxe para a população de Morrinhos a oportunidade de fazer teatro e assistir a diversos espetáculos, além de contribuir para a realização de festividades culturais na cidade.

¹² De acordo Nilza Diniz Silva (2009, p. 26-27), em texto publicado na revista *Sociedade Dramática e Literária de Morrinhos - 42 anos de existência*, as obras para construção do Teatro Juquinha Diniz só foram acontecer em 1984, mesmo ano do falecimento de Zilda Diniz Fontes. O terreno comprado anteriormente pela Sociedade era impróprio para a construção do teatro, problema que só pôde ser resolvido com a doação de um lote na Praça do Trabalhador, feita pela prefeitura. Tanto a Sociedade quanto seus apoiadores precisaram se dedicar intensamente para conseguirem construir o edifício através de doações e ajudas que recebiam, porém, ainda faltava dinheiro. Somente depois de doze anos, aproximadamente, o edifício pôde ser finalizado, após a Sociedade passar as obras do teatro para Prefeitura em 1996, em acordo proposto pelo órgão, para que terminasse a construção.

¹³ Teatro da Agremiação Goiana de Teatro, conhecido popularmente como Teatro Inacabado pelo seu aspecto incompleto.



Tanto trabalho e dedicação já estavam previstos nos objetivos primordiais estabelecidos pela segunda Sociedade Dramática e Literária de Morrinhos, pautados em: “a - cultivar a arte dramática em nosso meio; b - despertar nos jovens de Morrinhos o amor pelo teatro, incentivando-os a desenvolver a arte dramática; c - desenvolver atividades literárias, musicais e recreativas” (FONTES, 1980, p. 109).

Percebemos, também, o empenho com que o Grupo Teatral Juquinha Diniz se dedicava ao teatro. Desde sua criação, dentro do ambiente escolar, o grupo se fazia presente nos ensaios após a aula, nas apresentações para o grande público e no comprometimento em produzir um material de qualidade, mesmo com poucos recursos. Assim, destacamos a relevância das produções teatrais oriundas da escola que, no caso de Morrinhos e da professora Zilda Diniz, contribuíram significativamente para o segmento artístico na cidade.

Nossas reflexões perpassaram pela análise das atividades teatrais durante os anos de 1960 a 1980, período marcado por um ritmo intenso de produções em que o trabalho coletivo, a dedicação pelo fazer teatral e o protagonismo feminino sob a condução assídua de Zilda juntamente com o apoio de sua irmã Nilza Diniz, foram fatores decisivos para a construção dessa história. Um período de fruição cultural que somente pude conhecer mais precisamente com a realização dessa pesquisa, estudando os materiais coletados nos últimos anos. Por isso, é um desejo que a análise proposta nesse artigo possa expandir-se, possibilitando que mais pessoas tenham acesso a essa história.

Referências

AMORIM, Léa Canedo. **Léa Canedo Amorim: depoimento [jan. 2020]**. Entrevistador: Ramon Ferreira Teles. Morrinhos (GO), 2020. Áudio. Entrevista concedida à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso do curso Teatro Licenciatura da EMAC/IFG.

AVELAR, Alexandre de Sá. **A biografia como escrita da história: possibilidades, limites e tensões**. Revista Dimensões - UFES, Vitória. v.24, p. 157-172, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2528>. Acesso em: 23 out. 2020.

BENTO, Alline Rodrigues. **Zilda Diniz Fontes (1920-1984): uma educadora que não cabe na escola**. Goiânia, 2019. 164 f. (Dissertação de mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação.

DOMINGUES, Viviane Pedroso. **Especificando a validade do estudo sobre memorialistas através do uso da teoria da consciência histórica**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH. São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300879525_ARQUIVO_textoanpuh.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

FONSECA, Maria Lúcia. **Coronelismo e Mandonismo Local - Morrinhos (1889/1930)**. Goiânia, 1997. 212 f. (Dissertação de mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História.

FONTES, Zilda Diniz. **Morrinhos: de capela a cidade dos pomares**. Goiânia: Oriente, 1980.



MACIEL, Sheila Dias. **Sobre a tradição de escritas de memórias no Brasil.** Letras de Hoje, Porto Alegre, v.48, n.4, p. 551-558, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15462>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SILVA, Sheila dos Santos. **Memorialismo: ficção, história, literatura - revisão teórico crítica.** Revista Entre-Parênteses, Alfenas-MG, v. 2, n. 5, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/entrepareses/article/view/553>. Acesso em: 23 out. 2020.

Sociedade Dramática e Literária de Morrinhos. Revista **Sociedade Dramática e Literária de Morrinhos - 42 anos de existência.** Sociedade Dramática e Literária: Morrinhos, 2009.

ZORZETTI, Hugo. **Memória do Teatro Goiano** “Tomo II” A cena no interior. Goiânia: Kelps, 2008.



**RECUPERAR, IRRIGAR E CIRCULAR PARA ENTÃO DILATAR A HISTÓRIA:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE ARTE E LITERATURA ATRAVÉS DE
ABIGAIL DE ANDRADE E MARIA BENEDITA BORMANN**

201

Rayani Melo/PPGACV - UFG¹
rayanimelo@gmail.com

Resumo

Em convergência às instigantes provocações de Hélène Cixous (1937 -) presentes em seu icônico ensaio *O Riso da Medusa* (2020), que nos alerta para a necessidade das mulheres reivindicarem para si o direito a voz, a presente comunicação pretende apresentar os perfis biográficos de duas artistas brasileiras de fins do século XIX: a pintora Abigail de Andrade (1864 - 1890) e a escritora Maria Benedita Câmara Bormann, que assinava sob o pseudônimo Délia (1853 - 1895). Ao propor observar os perfis biográficos de ambas as artistas em paralelo com algumas de suas produções, buscamos melhor visualizar as questões referentes ao devir mulher artista na *belle époque* nacional. Para tanto as considerações de Ana Paula Simioni (2019), sobre a produção artística de autoria feminina no século XIX, assim como as considerações de Laila Silva (2021) sobre ser escritora no Brasil oitocentista, serão basilares.

Palavras-chave: Pintura Brasileira. Literatura Brasileira. Século XIX. Abigail de Andrade. Maria Benedita Bormann.

Recover, irrigate and circulate to then expand history: possible dialogues between art and literature through Abigail de Andrade and Maria Benedita Bormann

Abstract

In convergence with the instigating provocations of Hélène Cixous (1937 -) present in her iconic essay *The Laughter of Medusa* (2020), which alerts us to the need for women to claim the right to have a voice, this communication aims to present the biographical profiles of two Brazilian artists from the end of the 19th century: the painter Abigail de Andrade (1864 - 1890) and the writer Maria Benedita Câmara Bormann, who signed under the pseudonym Délia (1853- 1895). By proposing to observe the biographical profiles of both artists in parallel with some of their productions, we seek to better visualize the issues relating to the becoming of an artist woman in the Brazilian *belle époque*. To this end, the considerations of Ana Paula Simioni (2019), on the artistic production of female authorship in the 19th century, as well as the considerations of Laila Silva (2021) on being a writer in 19th century Brazil, will be fundamental.

Keywords: Brazilian Painting. Brazilian literature. XIX Century. Abigail de Andrade. Maria Benedita Bormann

¹ Rayani Melo doutoranda em Arte e Cultura Visual no PPGACV/UFG, mestre em Arte e Cultura Visual pelo PPGACV/UFG, graduada em Ciências Sociais/ Bacharelado e Artes visuais/Bacharelado pela Universidade Federal de Goiás



Introdução: *Precisamos falar sobre Elas*

“*No final, cansei-me dessas decapitações*”. Assim, a crítica literária francesa, Hélène Cixous (2022), inicia o segundo parágrafo da apresentação elaborada em 2010, que antecede seu icônico ensaio intitulado *Le rire de la Méduse*, ou, em português, *O Riso da Medusa*, publicado pela primeira vez em 1975, na França, em uma edição especial da revista *L’arc*, que homenageou Simone de Beauvoir e a luta das mulheres².

Cixous (2022) construiu um paralelo entre o violento conto mitológico da medusa e a escrita feminina, esta, como um ato político necessário para interromper, ou ao menos tentar conter, o processo de decapitação das mulheres na escrita *da história*. Cixous clama para que o ato de escrita se dê de maneira coletiva, em parceria com outras mulheres e também (por que não?), com outros homens, uma vez que foram também os interlocutores de Cixous, entre eles: Sigmund Freud, Jacques Derrida, Jacques Lacan, que fora um amigo próximo.

A abrupta decapitação de Medusa, com suas línguas afiadas e o olhar petrificante, concebida por uma figura masculina que ao se aproximar da misteriosa e assustadora figura feminina sem encará-la de maneira frontal (por óbvio! Pois reza a lenda que Medusa transformava em pedra aqueles que a olhasse), mas sim voltado de costas e, guiando-se pela imagem refletida em seu escudo, o homem em um só golpe decapita a mulher. E fim do conto. Fim do mistério.

A mulher assustadora, “que bastava *mostrar todas as suas línguas* para que os homens saíssem correndo: eles confundiam essas línguas com serpentes” (Cixous, 2022, p. 27, grifo nosso), tem sua vida interrompida para todo o sempre. Medusa era uma mulher mortal. É inescapável refletir, em consonância com o próprio conto, que tudo aquilo que é desconhecido por uma lógica que imprime previsibilidade aos acontecimentos torna-se algo a ser evitado, a ponto de ser, por um todo, decapitado. A língua das mulheres, por muito tempo foi algo a ser contido, assim como a própria fala das mulheres, e infelizmente ainda hoje é algo constantemente interrompido.

Podar a língua das mulheres, enredá-las em um mutismo social, é uma tradição da cultura androcêntrica ocidental que se arrasta por séculos, como salienta Silva Federici (2017) ao analisar o processo de domesticação das mulheres europeias durante o século XVI e XVII. Foi um período em que o direito das mulheres passou por um profundo processo de erosão, e as leis que a tornavam “incapazes” se multiplicaram por todo o continente. O processo de degradação social das mulheres passou a ser uma estratégia necessária para o adestramento delas, uma vez que, na divisão sexual do trabalho, a mão de obra feminina era fundamental no período de transição do sistema feudal para a economia capitalista. “As mulheres eram acusadas de ser pouco razoáveis, vaidosas, selvagens, esbanjadoras. A língua feminina era especialmente culpável, considerada um instrumento de insubordinação” (Federici, 2017, p. 202).

Figura 1 – *Reprodução fotográfica*: “Uma resmungona é obrigada a desfilhar pela comunidade usando arédea. Engenhoca de ferro empregada para punir mulheres de língua afiada. Significativamente, um aparato similar era usado por europeus

² Cf. CIXOUS, Hélène. *O Riso da Medusa*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

traficantes de escravos na África para dominar os cativos e transportá-los a seus barcos”.

203



Fonte: *Calibã e a Bruxa* (2017, p. 201).

Bastante emblemática é a gravura inglesa do século XVII recuperada por Silvia Federici em sua obra *O Calibã e a Bruxa* (2017) (Figura 1), que evidencia o quanto o uso das imagens contribuiu para uma política de sujeição das mulheres. Dissundi-las de seu pleno direito de fala e submetê-las ao controle masculino era algo que à época era uma espécie de violência necessária.

Em convergência ao propósito das mulheres terem o pleno direito de fala e de exporem suas visões de mundo, Abigail de Andrade e Maria Benedita Bormann, em plena *belle époque* brasileira, se expressaram, especialmente através das tintas, telas, bicos de penas e papel. Fizeram autorrepresentações em suas obras. Através de uma simbiose entre arte e vida, elas ousaram em expor suas próprias vozes, subvertendo assim, a expectativa de feminilidade do século XIX, que reservava a elas o silêncio da subserviência. Todavia, a despeito de todas as suas conquistas e ousadias os seus nomes permanecem esmaecidos nos anais da história. Mas, uma vez que a pesquisa em arte, recupera e analisa tais produções e biografias, é possível perceber o potencial que essas mulheres ainda possuem de irrigar, dilatar e acrescentar mais pluralidade a história da produção artística brasileira. Fazer circular as produções dessas mulheres, é uma maneira de provocar arritmia nos cânones artísticos e também uma eficaz maneira de reidratar nossa história.

Uma vez que estamos falando de mulheres silenciadas, faz-se necessário salientar que aqui estamos abordando a história de mulheres que, apesar de terem experienciado uma inegável opressão,



estas eram dotadas de privilégios, pois a atividade artística para as mulheres demandava tempo ócio para o seu exercício. A expectativa de feminilidade do século XIX que limitou a mulher à função de esposa e mãe, recaiu somente sobre as mulheres brancas e burguesas. Às mulheres negras, o trabalho brutal era compulsório, a fragilidade e a delicadeza não lhes eram atributos inerentes.

Abigail de Andrade e a arte como profissão

Abigail de Andrade nasceu na cidade de Vassouras, no interior do Rio de Janeiro em 1864 e, em 1890, em Paris, com apenas vinte e seis anos, Abigail faleceu acometida por tuberculose, encerrando assim sua breve, mas brilhante, passagem no mundo das artes visuais. Antes de nos debruçarmos sobre os aspectos biográficos de Abigail, faz-se necessário salientarmos os meandros subjetivos no que tange à construção do papel de feminilidade do século XIX, para então compreendermos a dimensão da conduta insubordinada da artista.

Segundo Griselda Pollock (1988), a feminilidade no século XIX tinha uma limitação espacial bastante precisa, em que o ambiente doméstico era entendido como o local natural às mulheres. Como já assinalado anteriormente, esse período foi profundamente marcado pelo binarismo entre polos diametralmente opostos que organizou todo o arranjo social e, não obstante, deixou marcas na constituição subjetiva daquela sociedade e que possui rastros nos dias atuais determinando papéis de feminilidade.

Maria Rita Kehl (2016), ao buscar compreender as relações construídas entre a mulher e a feminilidade nos estudos psicanalíticos da sociedade burguesa europeia do segundo oitocentos - local e período de surgimento das teorias psicanalíticas -, nos fornece um verdadeiro mapeamento da constituição subjetiva da feminilidade. Para Kehl, a eficácia do modelo industrial somada à moralidade da sociedade burguesa, fez surgir uma profunda necessidade de separação entre espaço público e privado (2026, p. 26), em que o lar burguês, constituído necessariamente pela presença da família nuclear, foi fundamental para a elaboração de um padrão de feminilidade que proveu o afastamento da mulher da esfera pública.

Tal determinação dos espaços possíveis às mulheres, inevitavelmente, afetou suas experiências materiais e consequentemente subjetivas durante o século XIX. E tal distinção objetiva na constituição da experiência feminina na sociedade do século XIX, ou seja, a materialidade da diferença sexual, é um ponto de fundamental interesse para Griselda Pollock em seus estudos desde *Vision and Difference* (1988) até às publicações mais atuais.³

³ No artigo *Moments and Temporalities of the Avant-Garde in, of, and from the feminine*, publicado em 2010 na revista *New literary history* (traduzido para o português em 2022 com o título: *Momentos e temporalidades das vanguardas no, do e sobre o feminino*), Pollock segue questionando a dificuldade da cultura modernista de integrar a criatividade feminina em suas narrativas radicais. Para tanto, ela retorna ao conceito de *diferença sexual* para compreender as estruturas materiais e subjetivas que desaguaram no silenciamento da arte produzida por mulheres nas vanguardas modernistas. Cf. POLLOCK, Griselda traduzida por Thiane Nunes para Revista-Valise, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufg.br/RevistaValise/article/view/119020>. Acesso em: 08 out. 2023.

Para Pollock (1988), a delicada esfera de subjetivação das diferenças possui suas origens bem demarcadas na materialidade histórica das experiências sociais. A diferença sexual - e aqui é preciso salientar que não estamos falando das distinções fisiológicas dos corpos, mas da diferença sexual em seus efeitos estruturais de uma sociedade -, em especial, determinando o que era ou não permitido às mulheres.

Um dos efeitos mais imediatos da diferença sexual diz sobre a organização da geografia espacial das cidades nos séculos XIX, determinando onde mulheres e homens poderiam circular, culminando na limitação da experiência estética das mulheres burguesas nas cidades. Flanar era uma prerrogativa masculina, as mulheres não tinham direito à cidade - e ainda hoje é possível nos questionarmos quem tem direito à cidade?

Isso posto, é notável que Abigail, assim como todas as suas pares contemporâneas, precisou fazer escolhas sensíveis e com inescapável necessidade de grande assertividade. Todavia, embora Abigail tenha se empenhado ao máximo na tarefa de ser uma artista profissional e ter colhido bons louros, suas escolhas polêmicas no campo afetivo deixaram uma enorme marca em sua história.

Abigail de Andrade (1864-1890) foi uma pintora carioca que se tornou, em 1884, a primeira mulher a ser condecorada com a medalha de ouro durante a 26ª Exposição Geral de Belas Artes, realizada pela Academia Imperial de Belas Artes, instituição a qual ela nunca pôde ser aluna. Abigail, ainda muito jovem, depois de um romance subversivo com um homem casado, seu professor, Ângelo Agostini (1843-1910), se exilou em Paris, juntamente com Agostini e Angelina Agostini, filha do casal, dada a pressão social que eles, em especial, Abigail, recebiam. Sua morte prematura, decorrente de uma tuberculose, que parece ter sido adquirida durante a viagem a Paris, ceifou sua vida e a de seu segundo filho, dando fim a sua breve e promissora carreira artística.

Simioni (2019) nos lembra outro fator triste e bastante simbólico sobre a trajetória de Abigail de Andrade, e que estende-se ao esquecimento sistemático da historiografia das artes dos nomes de nossas artistas: a sala da Pinacoteca do Estado de São Paulo, dedicada ao salão de 1884 excluiu o nome de Abigail de Andrade da lista dos premiados (Simioni, 2019). Abigail de Andrade, talentosa artista, ganhadora de importantes premiações, pintora de retratos e cenas do subúrbio carioca, devido a sua escolha amorosa, foi submetida ao exílio, e depois de morta teve o seu nome objetivamente retirado da memória.

O termo *memoricídio* aqui nos é muito pertinente pois descreve com precisão o que ocorreu, e ainda ocorre, com vários dos nomes das mulheres artistas do século XIX. O esquecimento não se dá como uma simples “intercorrência” da historiografia artística, mas como um processo ideológico a fim de fazer esmaecer a produção intelectual de todas e todos que produziam desde a margem.

Segundo Constância Lima Duarte, que possui uma robusta pesquisa no que tange à literatura de autoria feminina,

no caso das mulheres, memoricídio pode designar o processo de opressão e negação da sua participação ao longo da história, pois, ao minimizar a memória de luta e resistência

ao patriarcado, a História impôs o silêncio e a invisibilidade às pioneiras, registrando apenas a timidez e o confinamento das jovens oitocentistas ao lar, como a sugerir que as mulheres brancas não tiveram vida pública antes do século XX. Foram portanto, razões históricas e ideológicas as responsáveis por jogar no limbo do esquecimento as primeiras produções das primeiras produções intelectuais das mulheres, bem como sua participação nas lutas sociais. E o apagamento de seus nomes teve como consequência um grave dano ao acervo cultural brasileiro e a identidade feminina, provocando verdadeira amnésia social e desconhecimento generalizado da história de nossa opressão e resistência (Duarte, 2022, p. 16).

Abigail foi a primeira artista brasileira a ser laureada com a medalha de ouro na Exposição Geral de 1884, feito que por si só causa uma torção na ideia de amadorismo tributada à produção das artistas oitocentistas, pois: como poderia uma amadora - portanto, desprovida de capacidade técnica e carente da verdadeira sensibilidade artística -, ser a vencedora de um concurso promovido pela instituição máxima das artes no Brasil?

As conquistas da jovem Abigail, que com apenas vinte anos foi condecorada com medalhas de ouro em primeiro grau pelas obras *O Cesto de Compras* (s.d.) e *Um Canto do meu ateliê* (1884), expõem as contradições de um sistema artístico que possuía em sua lógica a manutenção hegemônica da presença masculina em seus espaços.

Abigail, investida de ousadia o suficiente, enviou para a 26ª Exposição Geral de 1884 - promovida pela Academia Imperial de Belas Artes - instituição a qual, àquela época, as mulheres não poderia ser alunas -, o total de cinco obras⁴, e foi premiada por duas, alcançando um feito inédito enquanto provocava fissuras em uma estrutura tão androcêntrica.

Figura 2 - Abigail de Andrade. *O Cesto de Compras* [s.d.], Col. particular, Rio de Janeiro.



Fonte: <https://medium.com/54artistasbrasil/1-abigail-de-andrade-5ea0b95404e2>. Acesso em: 07 out. 2023.

⁴ As cinco obras enviadas por Abigail para a Exposição Geral de 1884 foram: *Natureza-Morta* (s.d.), *Objetos de Toalete* (s.d.), *Vênus de Milo* (s.d.), *O cesto de Compras* (s.d.) e *Um Canto do meu ateliê* (1884). Cf. SIMIONI, Ana Paula. *Profissão Artista: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras*, 2019, p. 206.

Figura 3 - Abigail de Andrade. *Um Canto do meu Ateliê*, 1884, Col. particular, Rio de Janeiro.



Fonte: <https://medium.com/54artistasbrasil/1-abigail-de-andrade-5ea0b95404e2>. Acesso em: 07 out. 2023.

Abigail Andrade, dotada de certa insubordinação necessária a todas as mulheres burguesas que desejavam ter uma carreira, não se submeteu à segura e entediante teatralização da vida que impunha às mulheres papéis previsíveis, e muitas vezes enfadonhos, de ser uma matriarca exemplar. Abigail claramente buscou estar para além da *casa de bonecas*⁵, ou seja, desejou ser sujeita de sua própria vida e não objeto de um outro. Todavia, esse é um caminho cheio de armadilhas para as mulheres. Refutar o papel previsível da esposa exemplar e boa mãe era, em partes, rejeitar o discurso da feminilidade, tão em voga no século XIX e que moldou toda a construção subjetiva das mulheres.

Proveniente de uma família abastada, Abigail não hesitou em fazer parte do corpo discente de uma instituição profissionalizante voltada a atender as classes mais baixas. Seu companheiro, Ângelo Agostini, também foi um homem bastante ativo politicamente; jornalista e caricaturista, não se furtou em usar a imprensa, sua ferramenta de trabalho, para expressar seus ideais progressistas, fortemente abolicionista.

⁵ O termo faz referência à peça teatral homônima de Henri Ibsen (1828-1906), em que a protagonista Nora se recusa a viver sob o teto seguro e claustrofóbico de um lar burguês, onde a felicidade da mulher estava necessariamente atrelada ao casamento e à maternidade. Nora, em um ato de rebeldia e coragem, abandona seu lar. Ela também abandona a casa de bonecas a fim de constituir-se como sujeito de sua própria vida, não como objeto de um outro.



Agostini, mesmo sendo um homem estrangeiro em terras brasileiras, demonstrou uma postura de respeito com essa jovem nação, como podemos observar na seguinte réplica que Agostini proferiu ao *Jornal do Comércio*:

Quanto a mim, estando no Brasil desde 1859, não tendo tido senão este publico para julgar dos meus trabalhos, e estou muito reconhecido pelo bom acolhimento que me tem sempre dispensado. Estou certo porém, que se eu seguir o conselho do ilustre folhetinista e fosse para Paris, encontraria talvez a mesma aceitação. Não vejo porque razão o público de lá deva ser melhor do que o d'aqui. (sic) (AGOSTINI apud SILVA, s.d., p. 107)

Abigail “se atrapalhou” com as linhas do desejo e liberdade, não soube tão bem caminhar sobre o terreno escorregadio da vida social. Seu relacionamento com o professor e crítico de arte Ângelo Agostini, um homem casado e cerca de vinte anos mais velho do que ela, não saiu incólume. Visando a contenção de danos, ambos saíram do Brasil a fim de estancar qualquer difamação.

A cidade luz, território de sonhos para todos aqueles que desejavam viver da arte e vivenciar a festividade artística, foi também sua rota de fuga para Abigail e seu destino final. Em Paris, segundo Cláudia de Oliveira (2011), Abigail morreu ainda muito jovem, com vinte e sete anos e apenas dois anos após sua chegada. Em 1891, a artista encerra sua passagem pela vida após ter sido acometida por tuberculose.

Através do autorretrato, especialmente aqueles que retratam as artistas em atividade; a mulher, de maneira intencional e conscientemente política, é quem se desembrulha e se explica, sem intermediação de pincéis e tintas guiados pelo olhar de um *outro* criador. Todo o percurso entre intenção e materialização da comunicação através da imagem, é feito pela própria artista. O lugar da reclusão de uma mulher esgueirada na sombra e destinada ao silêncio parece não ter encontrado eco no modo como Abigail se apresentou para a vida.

É interessante observar a quantidade de sinais iconográficos presentes em seu primeiro autorretrato, de 1881, que remetem a uma artista em plena atividade. É inescapável o viés interpretativo de que a jovem Abigail, àquela época com apenas dezoito anos e talvez já em seu primeiro ano como aluna do Liceu, já estava investida da necessidade de demarcar sua identidade como uma artista profissional, mesmo inserida em uma sociedade em que o imaginário social elaborava papéis muito restritos para o exercício da feminilidade, e todos eles passavam ao largo da constituição de uma mulher enquanto profissional das artes ou das letras.

Figura 4 - Abigail de Andrade. Sem título, 1881, Col. particular de Fernando Aguiar, Salvador.



Fonte: http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?pag=articles/article_2.php&obj=119&vol=3. Acesso em: 11 out. 2023.

Na tela, podemos ver que o ímpeto de artista obstinada, para além de sua postura altiva, que se apresenta para o espectador de perfil, segurando uma paleta com a mão esquerda e o pincel com a mão direita, encontra-se especialmente demarcado no objeto que, localizado abaixo da mesa utilizada para apoiar a prancheta da artista, está transbordando papéis. Possíveis rascunhos, como salienta Simioni (2019), demonstrando que aquela mulher ali representada, elegantemente trajada, em atividade, tratava-se sobretudo de uma artista profissional, que não hesitou em se fiar em inúmeros estudos a fim de atingir um ponto de excelência em seu ofício. Excelência essa, que como podemos ver foi alcançada, e legitimada, especialmente por meio de suas premiações e críticas positivas.

Ainda na tela de 1881, de Abigail de Andrade, podemos ver no canto inferior direito um papel amassado, e o tapete vermelho que estabelece uma pequena diagonal próximo ao limite inferior do quadro, está desajustado, com a ponta enrolada, remetendo a um ateliê vivo, onde a artista circulava bastante naquele ambiente, e que sua ocupação maior, era dar vazão ao seu desejo criativo.



Outro elemento iconográfico presente nessa tela e que constitui um demarcador de feminilidade, como bem demonstrou Simioni (2019), é a presença das flores, que não foram esquecidas pela artista em nenhum de seus autorretratos. Na presente tela, é possível ver um singelo vaso com três pequenas flores, e no canto superior esquerdo, quase escapando ao limite do quadro, é possível ver outro vaso com um robusto arranjo de flores vermelhas. Com o uso das flores “fórmula adotada por homens ao fixarem as pintoras em atividade” (Simioni, 2019, p. 2015), Abigail tenta equacionar o cálculo sensível e, por que não, exaustivo, de se apresentar como uma artista profissional e uma mulher dada à delicadeza previsível inerente ao ser mulher. É como se a artista de maneira majestosa afirmasse: *“Profissional sim, e feminina também; as flores estão aqui para lembrá-los disso.”*

Em seu último autorretrato, também sem título, podemos ver, novamente em perfil, não somente uma artista que em muito aprimorou suas técnicas - a julgar especialmente pela medalha de ouro pelo autorretrato *Um canto do meu ateliê* (1884), [figura 3], que entre todos os elementos, nos apresenta um domínio de iluminação bastante notável -, mas uma mulher amadurecida, elegantemente trajada em tons brancos, e que sentada em frente a sua escrivaninha está plenamente absorta em pensamentos. Novamente vemos demarcadores iconográficos que sinalizam que aquela mulher, ainda que estática com um olhar para além da janela aberta em sua frente, estava em plena atividade, não como artista, mas como estudiosa, cercada de livros, e novamente papéis amassados espalhados sobre a mesa. Com o bico de pena em uma mão e com a outra apoiando-se delicadamente no queixo, a tela faz alusão a um momento bastante intimista, tanto na representação do ambiente que foi apresentado em uma luz delicada que vai se diluindo a ponto que se afasta da janela, quanto na própria postura reflexiva da artista.

Figura 5. Abigail de Andrade. *Sem título*, s.d, Col. particular de Sérgio e Hecilda Fadel, Rio de Janeiro.



Fonte: http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?pag=articles/article_2.php&obj=119&vol=3

É interessante vermos que em seu último autorretrato, Abigail se afirma socialmente em uma potência dupla: a pintura e a escrita. Potências essas que circunscrevem toda a presente pesquisa. Na tela, vemos uma mulher que se representou dedicando-se a um momento de escrita, ou seja, ela afirma-se pela escrita/palavra, e acima de tudo pela pintura. Duas maneiras potentes de comunicação que contaminam o *modus operandi* da época, que reservava às mulheres o papel previsível da musa, que por sua vez poderia ser doce ou demoníaca. Se insubordinado assim à lógica de apenas ser “o espelho mágico entre o artista e o Desconhecido” (Telles, 2020, p. 408).

Segundo Marie-Jo Bonnet (2002), o autorretrato não tratou-se especificamente tão somente de uma reivindicação de um *status* profissional mais igualitário às mulheres, mas, não obstante, houve um eminente desejo em mostrar uma imagem da mulher enquanto artista diferente daquela que David e outros pintores consagrados de história difundiram em suas obras inspiradas em mitologias gregas e romanas. As mulheres não queriam fazer da pintura apenas sua profissão, mas estavam reivindicando seu direito de intervenção no campo simbólico, desenvolvendo e expressando uma visão própria sobre seu lugar na cidade.⁶

⁶ Cf. BONNET, Marie-Jo. *Femmes peintres à leur travail: de l'autoportrait comme un manifeste politique (XVIIIe - XIXe siècles)*. 2022, p. 142.



Lésbia: o nascimento da escritora

Partindo agora para o romance *Lésbia* (1890), de Maria Benedita da Câmara Bormann, proeminente escritora brasileira de fins do século XIX, que assinou suas obras com o pseudônimo de Délia, veremos, através da protagonista Arabela, a gênese de uma escritora, que de maneira obstinada buscou romper as fronteiras da vida doméstica ao se lançar na audaciosa e penosa seara da produção literária para as mulheres brasileiras do século XIX.

É curioso notar que mesmo Bormann tendo contribuído com vários jornais, tendo seus folhetins publicados por anos em primeira página em periódicos de grande circulação, como *A Família*, jornal de vertente feminista, assim como em *Gazeta da Tarde*, *Gazeta de Notícias* e *O País* (Correa, 2021), ainda assim, estes não foram feitos suficientes para fazer com que seu nome escapasse ao triste esquecimento. Infelizmente, muito ao contrário disso, seu nome passou por uma espécie de silenciamento prematuro. Já no início do século XX, período ainda muito próximo à morte da escritora, a história também cuidou de enterrar seu nome. Laila Corrêa (2021) assinala que Ignez Sabino Pinho Maia (1853-1911), escritora baiana que dedicou-se ao estudo da condição feminina das mulheres oitocentistas e o silenciamento das escritoras brasileiras, amiga próxima de Bormann, dedicou à Délia um perfil biográfico em sua mais importante obra, *Mulheres Ilustres do Brasil* (1899).

É preciso retirar o véu do simples acaso que levou o nome de mulheres artistas para o limbo da história. Muito ao contrário de um simples acaso, há um propósito ideológico por trás da tentativa incessante em silenciar as produções de autoria feminina. Um conluio, como sublinha Constância Duarte (2022), de razões históricas e ideológicas a fim de fazer esquecer os nomes daquelas que ousaram demonstrar o brilho de seu intelecto. Seguindo essa mesma proposição, Tereza Schmit (2000) chama a atenção para o nível de violência institucional e simbólica referente à exclusão de produção de autoria feminina no século XIX:

período formativo da identidade nacional, em que a literatura se institucionalizou como instrumento pedagógico de viabilização da nossa diferença cultural em razão de sua força simbólica para sustentar a coerência e a unidade política da concepção romântica da nação como “o todos em um” (Schmit, 2000, p. 84).

No que tange ao estilo linguístico presente no romance *Lésbia*, permeado de um linguajar rebuscado, mas marcadamente irônico e ácido, e dado o nível de ataque à cultura burguesa e a exposição da inveja masculina, desferido por Délia através de sua protagonista, Arabela, podemos ver essa produção como uma obra de essência beligerante, o que conseqüentemente a tornou alvo fácil de uma contrarreação, que se deu com a rápida tentativa de fazer esquecer tanto a obra, quanto a escritora. Empurraram Bormann e toda sua vasta produção para o limbo da história.

Através do romance *Lésbia*, Délia estabeleceu uma flagrante simbiose entre arte e vida, especialmente verificável por meio das relações da profissão de escritora e na utilização de pseudônimos. Délia fora o nome de pena de Bormann, ao passo que *Lésbia*, fora o pseudônimo da personagem-escritora, Arabela. Tanto no que diz respeito à vida da criadora/escritora, quanto à vida



de sua criatura/escrita, a profissão de escritora se faz presente. Maria do Rosário Pereira (2021) refere-se à estrutura narrativa de *Lésbia* de certo modo espelhada, uma vez que a *persona* literária se faz presente na vida e na obra de Bormann.

Tal espelhamento entre vida real e ficção conduz o leitor a uma premissa fundamental no romance em questão: a importância das mulheres assumirem sua *persona* literária, isto é, reconhecer em seu lugar de protagonismo como intelectuais escritoras. Assim como Bormann exerceu esse protagonismo em sua vida, também o faz Bela, independentemente de todas as críticas ou cobranças sociais adidas desse processo (Rosário, 2021, p. 13).

Outro aspecto de grande importância no que tange à simbiose entre arte e vida de Bormann, encontra-se na escolha pelos pseudônimos, tanto de Bormann, a escritora por trás de Délia, quanto Arabela, a personagem-escritora por trás de Lésbia. Segundo Norma Telles (1998), Délia e Lésbia fazem referências à antiguidade clássica. No caso de Délia, o nome alude à erudição do mundo clássico, arena outrora estritamente interdita às mulheres. Já Lésbia foi uma personagem famosa dos versos de Catulo que faz referência à famosa Safo, poetisa grega que viveu no século 6 a.C., na ilha de Lesbos.

De acordo com Telles (1998), durante a antiguidade clássica, vários poetas cantavam suas amadas fazendo referências também à Safo. Pois Safo tornou-se símbolo da imagem das mulheres livres e que escolhiam os seus amantes. Assim sendo, Bormann ao adotar esse nome de pena, buscou borrar as linhas divisórias que separavam o que era próprio dos homens e o que era conveniente para as mulheres.

Utilizando-se da voz de sua protagonista Arabela, Délia fez uma profusão de questionamentos, todos tangenciando a não aceitação da construção de identidade feminina atrelada ao devir matrimonial e materno, denunciando logo nos primeiros capítulos do romance literário, as violências psicológicas vividas por sua personagem e as limitações que a instituição matrimonial impunha às mulheres. Através de uma escrita sofisticada, permeada de referências filosóficas, Délia não furtou sua protagonista de um linguajar ácido. As falas irônicas são uma forte característica de Arabela, que desde tenra idade fora agraciada de um espírito inquieto e questionador e de grande inteligência.

Délia não podou a língua de sua protagonista Bela, ao contrário, afiou todas as suas línguas possíveis, a fim de dar contorno à existência em literatura a uma mulher destemida, pouco afeita a conter seus pensamentos, o que por óbvio incomodou alguns a sua volta, especialmente o seu ex-marido que, envenenado pela inveja e pelo ciúmes não hesitou em dizer, durante uma pequena reunião que acontecia em sua casa, “como são insuportáveis as mulheres pretensivas!” (Délia, 2021, p. 13). Em *Lésbia*, fica perceptível então um jogo de projeção da escritora, uma verdadeira fusão entre vida e arte, na qual Bormann elaborou uma protagonista audaciosa, de fina inteligência e sofisticados conhecimentos. Conhecidora de filósofos alemães e franceses e apreciadora de compositores de música clássica, como Chopin.

Dada a característica crítica do romance e, em especial, a clareza como Délia explana e até mesmo exemplifica a importância da mulher ter “um quarto todo seu”, para então poder se aventurar



no exercício da escrita, isso quase quarenta anos antes de Virginia Woolf também conchamar para que as mulheres pudessem ter um espaço reservado a si para então poder escrever uma ficção, *Lésbia* é uma espécie de romance de artista e também um protesto em nome das mulheres oitocentistas que foram enclausuradas nos únicos dois papéis possíveis: esposa e mãe, os destinos social e biológico aos quais elas dificilmente poderiam escapar.

O romance *Lésbia*, assinado por Délia, foi escrito em 1884 e publicado anos mais tarde, em 1890, pela tipografia Evaristo da Costa. Trata-se de um romance de artista ambientado no Rio de Janeiro em plena *belle époque*, no qual podemos acompanhar os louros e desventuras da protagonista Arabela, ou Bela - como era conhecida pelos mais íntimos -, referentes ao devir escritora profissional no Brasil do final do século XIX.

Antes de seguirmos a respeito da obra *Lésbia*, faz-se necessário fazermos um pequeno adendo sobre o gênero narrativo *romance de artista*:

Segundo Cristina Bailey (2005)

o *Künstlerroman*, ou “romance do/a artista”, é um importante gênero romanesco que surge na literatura ocidental no século XVIII. Sua origem remonta ao famoso livro de Goethe *Wilhelm Meisters Lehrjahre* ou *O aprendizado* de Wilhelm Meister (1795–1796), obra que originou também o gênero do *Bildungsroman*, o qual significa “romance de aprendizado” ou “romance de desenvolvimento”. Tal aprendizado refere-se ao processo de formação psicológica, espiritual e social da personagem central da obra, geralmente narrado a partir de sua infância até o início da idade madura, quando a personagem se encontraria “formada”, tendo terminado seu aprendizado de vida. O *Künstlerroman*, enquanto “romance do/a artista”, retrata a formação de uma personagem que desempenha atividades artísticas – como escritor, ator, músico, etc. (Bailey, 2005, p. 444).

Bailey (2005) nos chama a atenção para a obra de Eliane Campello, *O Künstlerroman de autoria feminina* (2003), como um importante estudo sobre esse gênero narrativo no Brasil — que há muito vem sendo negligenciado —, ao passo que este estudo também se firma como uma importante fonte de análise da crítica feminista na literatura nacional. Segundo Bailey, além do detalhado estudo sobre o *Künstlerroman*, Campello também sublinha o caráter androcêntrico dos parâmetros definidores desse gênero narrativo, utilizados por críticos e teóricos ao longo da tradição de estudos literários. Estes estudos tendem a levar em consideração, enquanto válido como romance de artista, apenas as produções centradas em protagonistas masculinos, ao mesmo tempo em que grande parte dos romances de artistas que apresentam protagonistas mulheres são julgados como falhos pela crítica, pois “o modelo narrativo representativo do artista foi construído a partir das experiências masculinas, entendidas como universais” (Campello, 2003 apud Abreu, 2016).

Isso posto, seria então impossível a escrita de uma mulher ser incluída no gênero narrativo de escrita de artista, uma vez que suas próprias experiências sociais eram absolutamente limitadas quando comparadas às experiências dos homens. As ruas não lhes pertenciam, os temas boêmios lhes eram distantes, as guerras e as grandes conquistas cabiam exclusivamente aos homens. E tanto foi assim que, segundo Norma Telles (1999), a tradição literária dos últimos séculos considerou que as mulheres passaram a alcançar esse gênero narrativo somente a partir do século XX.



Centrado na experiência da mulher no devir artista, Délia não só demonstrou as dificuldades vivenciadas pelas mulheres que decidiram não limitar suas vidas ao espaço reservado, e por vezes tedioso, dos ambientes privados, como também subverte as expectativas de feminilidade de sua época ao evidenciar uma mulher ocupando um espaço profissional firmando-se como escritora, colocando-se, assim, inevitavelmente em uma delicada via transgressora. Norma Telles (1999) também assinala o caráter inovador de Bormann que não desfrutou em solo brasileiro de uma longa tradição de escritoras anteriores a si como foi o caso das escritoras inglesas, buscando então nas escritoras francesas, George Sand e Mme. Stael, inspiração sobre o tema.

Outro demarcador de intelectualidade e racionalidade utilizados pela escritora, se deu sobretudo na construção psicológica de sua personagem. Arabela era uma mulher muito intelectual, de raciocínio sagaz, falas destemidas e, por vezes, bastante irônica. Há uma passagem no romance em que podemos ver com mais clareza a escritora Bormann utilizando-se da voz de sua personagem para se demonstrar uma mulher racional e profissional. Ocorre no capítulo VIII, momento em que vemos nascer efetivamente a personagem-escritora. Arabela opta por elencar um amigo médico, para ler e avaliar seu primeiro romance intitulado *Histórias de uma paixão*. Arabela, depois de um surto de inspiração que veio a selar sua fase melancólica, transformou seu tocador em um gabinete de estudos e lá se pôs a estudar e escrever incessantemente, até que, passados alguns meses, fez surgir sua primeira obra.

Animada e sedenta por opinião externa sobre o seu trabalho, Bela, agora Lésbia, buscou primeiramente em seus pais uma avaliação sobre sua obra, mas percebendo que os mesmos reagiram de maneira exageradamente deslumbrada — pois segundo Arabela, os pais sempre tendem a “duplicar o mérito filial e associar-se a esperanças, muitas vezes infundadas” (2021, p. 55) —, ela busca então o parecer do médico amigo, Luiz Augusto. Portanto, uma opinião menos afetada e mais racional, sobre sua primeira produção. Ele logo lhe avisa que, embora seja pouco conhecedor de literatura — pois dedica suas leituras ao cientificismo médico —, buscará dar a mais sincera opinião sobre o primeiro romance de Arabela.

Não à toa Bormann evidencia a necessidade de sua personagem buscar por uma opinião mais desapassionada, pois as mulheres no século XIX, além de serem vistas como detentoras de um baixo intelecto, também (ou decorrente de), eram vistas de maneira infantilizadas, tendo sempre o pai, e depois o marido, como tuteladores de suas vidas. A fim de demonstrar a plenamaturidade e o espírito obstinado de sua personagem, e, embora tenha se separado e retornado a casa dos pais, Bela busca a avaliação de um homem das ciências sobre a sua produção literária. Portanto, a inserção de variadas referências filosóficas em sua escrita e o comportamento de sua protagonista com a busca de uma opinião racional sobre sua primeira escrita literária podem ser vistos como recursos demarcadores da escritora para evidenciar que o romance *Lésbia* trata-se de uma obra feita por uma mulher, mas uma mulher profissional das letras.



Infelizmente não ficou documentado para posteridade muitas informações sobre a vida da escritora Maria Benedita Bormann, mas em coincidência com a protagonista Bela, até onde foi possível saber, Bormann também não foi mãe. Segundo Maria do Rosário Pereira (2021), Bormann mudou-se com a família, aos dez anos de idade, para o Rio de Janeiro, cidade em que veio residir até o fim de sua vida. Em 1872, casou-se com seu tio, não deixando descendentes.

É possível presumir que Maria Benedita Bormann tenha sido oriunda de uma família de posses, pois sua educação fora extremamente sofisticada, o que era um fator quase intrínseco às mulheres que aspiravam alçar ao universo artístico do século XIX. Por modismo, as famílias abastadas ofereciam uma educação elaborada para suas filhas, sem perder de vista os cuidados para que tal educação fosse utilizada pelas mulheres mais como um demarcador de nobreza a meios de reivindicar qualquer tipo de autonomia feminina.

Retornando ao romance *Lésbia*, a obra aborda uma miríade de incômodos referentes ao universo das mulheres oitocentistas, como o matrimônio compulsivo, a violência doméstica, a inveja masculina e a necessidade de condições materiais mínimas para a mulher se realizar enquanto escritora. Délia, através de sua protagonista, ressaltou o quanto a relação matrimonial poderia ser uma verdadeira pedra no caminho daquelas que aspiravam ser escritoras profissionais, como foi o caso de Arabela. Aliás, foi necessário que a protagonista Arabela rompesse seu matrimônio deteriorado para então surgir Lésbia, a escritora.

Portanto, os dissabores referentes à instituição matrimonial delineiam o início do romance, como podemos observar no trecho a seguir, encontrado já no primeiro capítulo:

No fim de oito dias (de casamento), já ela se arrependia, medindo a profundidade do abismo onde se deparara; suspirou, pôs ao ombro o pesado lenho do matrimônio, abafando os queixumes que lhe subiam aos lábios e devorando as lágrimas que lhe escaldavam as faces (Délia, 2021, p. 26).

Arabela já farta das humilhações desferidas por seu invejoso marido, que não suportava sua inteligência e via como arrogância o interesse dela pelos livros, e após saber que o então marido, espalhou uma série de boatos negativos sobre seu casamento e a personalidade da esposa, Arabela, com o importante apoio de seus pais, decidiu pôr fim ao casamento, expondo a todos que fora “desgraçadíssima” nessa malfadada relação. Expulsou seu marido de casa e, logo em seguida, retornou para a casa dos pais.

Após o rompimento de seu casamento, Arabela se permite envolver com diferentes homens, sendo todos eles escolhas amorosas racionais, estabelecendo uma possível referência às personagens cantadas pelos poetas na antiguidade; mulheres independentes que escolhiam seus parceiros, como mencionado anteriormente. Ainda que Arabela tenha tido o infortúnio de algumas companhias masculinas, todos os seus envolvimento eróticos possuem ligação direta com o intelecto sofisticado que determinado parceiro em algum momento demonstrou possuir. “Quanto mais conhecia os homens, mais se apegava aos livros a fim de os evitar e esquecer, subindo sempre para as regiões superiores,



onde somente imperam os grandes de espírito” (Delia, 2021, p. 66). A então Bela, instigada pelas proposições de Epicteto, e tomada por uma revolta interna sobre sua condição individual — de decepções amorosas, somadas à enclausurante educação moral das mulheres —, cede espaço para fazer surgir então Lésbia.

Arabela, dirige-se ao seu toucador, transformando aquele espaço de vaidade e cuidados femininos em um pequeno ambiente de trabalho. Tomada por um espírito revoltoso, ela se questiona:

e por que não escreverei tudo que me vem à mente? Acaso sofreram mais do que eu os que escrevem? Talvez, nem tanto! Possuem talento é certo [...] necessitam do aplauso [...] eu só ambiciono desabafar o peito oprimido! Para eles tudo - os risos do triunfo, as emoções da luta e as lágrimas lacrimoniosas; para mim - a quietação do desafio! (Delia, 2021, p. 53)

Assim, o ímpeto revoltoso da escritora incipiente a fez reaver o seu próprio corpo, que outrora fora quase esquecido, tornando-o vivo e canal de expressão, não somente de Arabela, mas de uma sufocante condição feminina de sua época. Segundo Hélène Cixous, como escrita, a mulher faz seu corpo falar e ser assimilado, retirando-o do lugar exclusivo da censura; permitindo-lhe então “o acesso às suas próprias forças; que lhe devolverá seus bens seus prazeres, seus órgãos, seus imensos territórios corporais mantidos lacrados” (Cixous, 2020, p. 51-2). Arabela, depois de um período de convalescença, conseguiu, através da literatura, libertar sua voz e, assim, também curou seu corpo. Fez de sua escrita um meio para manter saudável e munição para atacar a hipócrita sociedade burguesa da qual ela fazia parte.

Arabela então entrega-se aos estudos de maneira compulsiva, e meses depois termina o seu primeiro romance intitulado *História de uma Paixão*, que teve uma discreta recepção pela crítica literária. Mas é perceptível que nesse momento da trama, Délia dirige uma acentuada atenção à maneira como sua protagonista-escritora é recebida nos espaços oficiais das letras, como a redação do jornal que publicou sua primeira obra, do que para a baixa repercussão alcançada pelo romance de estreia. A presença de Lésbia na redação do jornal, ou seja, em um espaço oficial de trabalho resguardado quase exclusivamente aos homens, não passou despercebida, muito ao contrário, Lésbia chamava atenção por ser mulher, por ser bela e em especial recebia olhares de censura por ser uma mulher *deslocada*, pois estava em um ambiente profissional.

Quanto à presença feminina na arena pública, como a do espaço editorial, Laila Silva afirma que:

A procura por um espaço no mundo editorial dominado pelos homens foi uma constante na vida dessas escritoras do século XIX. É de se supor que Délia, assim como sua amiga Josephina Álvares de Azevedo, tivessem percorrido muitas redações e solicitado a vários editores o apoio necessário para prosseguir. Dois exemplos disto são as cartas deixadas (Silva, 2021, p. 261-62)

Após seis meses do lançamento de seu primeiro romance, Lésbia faz sua segunda publicação, intitulada *Blandina*. Esta alcançou mais notoriedade entre seus pares literatos, mas, talvez por inveja,



eles se calaram, seguindo então o silêncio da imprensa que recebeu novamente esse romance que frieza. O relativo falatório que o romance repercutiu, infelizmente, foi negativo, e especialmente proveniente do público feminino. As mulheres investiram-se moralmente contra alguns personagens de *Blandina*, e começaram a vociferar contra a própria escritora.

Explicitando os variados relacionamentos experienciados pela personagem Lésbia, Délia desorganiza o tabu a respeito da sexualidade feminina, emitindo aos seus interlocutores — em especial aos seus pares literatos —, a mensagem de que: primeiramente, as mulheres não são meros agentes passivos no que tange à vivência erótica, ao contrário, elas são sobretudo seres desejantes, e seus desejos sexuais se mantêm ativos mesmo depois de uma separação, ou mesmo depois de se tornarem viúvas (em um dado momento o ex-marido de Arabela vem a falecer; fator este que é um alívio declarado pela protagonista), e a possibilidade de se sentir atraída por novas paixões, mesmo sendo considerada uma mulher de idade avançada para a época.

Este posicionamento, que desestabilizava a concepção de “natureza feminina”, estava alinhado às figurações da sexualidade feminina que ganham forma na medicina entre as décadas de 1880 e 1890, as quais se afastavam de uma perspectiva reforçada na metade do século a respeito de certa “anestesia sexual” ou uma “falta de paixão da mulher” (Silva, 2017, p. 2013).

O pensamento finissecular a respeito da sexualidade feminina, buscou inúmeros métodos para impor a concepção de que a natureza feminina pré-determinava às mulheres a indisposição sexual, e aquelas que manifestavam tais desejos eram consideradas doentes. Todavia, Délia, de maneira propositiva nos apresentou uma protagonista ousada, plena de suas capacidades intelectuais, bela e desejante, que não se furtou em envolver-se com diferentes homens, ainda que esse comportamento pudesse colocar em risco a sua reputação e o nome de sua família. Délia, através de sua escrita incisiva sobre a busca de uma mulher brasileira em tornar-se artista nos anos finais do século XIX, nos oferece uma perspectiva mais plural sobre o ambiente artístico oitocentista para as mulheres brasileiras, assim como também esmiúça as experiências vividas pelas mulheres burguesas em uma sociedade profundamente castradora. A escrita irônica e bastante crítica de Délia, quando observada com devida atenção, tem a capacidade de provocar pequenas fissuras na estrutura do pensamento patriarcal finissecular, ao apresentar uma mulher como um ser desejante. Desejante de fala, de autonomia e desejante também de vivências sexuais múltiplas. Através de Lésbia, Délia expõe uma escrita profundamente ácida e precisa a respeito de sua sociedade, se furtando assim a “jogar o jogo da supressão e do corte” (Regard, 2020, p. 17), impondo o compartilhamento de uma visão mais heterogênea de sua sociedade através da escrita de autoria feminina.

Embora Délia, ao fim do romance tenha matado sua heroína com o suicídio de sua personagem, repetindo um assunto recorrente nos romances finisseculares — o qual talvez um dos exemplos mais emblemáticos seja o suicídio de Emma Bovary —, é possível observar que a morte de Lésbia não tenha sido necessariamente, ou tão puro e simplesmente, o fracasso dessa personagem. Indo ao encontro das observações de Maria Pereira (2021) e Eliane Campelo (2007), o suicídio da personagem-escritora

pode ser visto como um recurso estético da autora para demarcar a morte de sua personagem como uma metáfora relativa à morte do anjo do lar.

É possível ver o suicídio de Lésbia como uma analogia à falência do regime moral sob as mulheres oitocentistas. O destino reservado a essa *nova mulher*, em especial as que apresentavam aspirações artísticas; estas que eram as mesmas que muito desejavam e pouco podiam, era cruel: ou elas matavam o corpo da personagem aludindo a uma rebelião contra o único destino social e biológico possível para essas mulheres: casamento e maternidade, ou a sociedade as matava pelo sufocamento imposto aos seus desejos.

Todavia, Delia também parece deixar em aberto a possibilidade interpretativa de que a morte de sua personagem-escritora talvez possa ser uma morte por exaustão e frustração. Foram inúmeras as barreiras que Lésbia precisou transpor para cruzar a linha da arte amadora para a profissional. Ela colocou-se de maneira corajosa nas redações dos jornais, arena à época exclusivamente masculina, e fitou olhares de contragosto dirigidos a ela enquanto caminhava nas ruas. Ficou exposta à fúria das mulheres que se revoltaram contra a suposta imoralidade de seus escritos. Justamente as mulheres, categoria a qual Lésbia lutava através de sua produção literária, por uma vida mais liberta.

Lésbia, contudo, atenta como fora a respeito da condição feminina de sua época, reconheceu que aquelas que se levantaram contra ela, assim fizeram em decorrência de uma educação feminina misógina e descerebrante, tal como Cixous se refere no *Riso da Medusa* (2021). A misoginia foi bastante eficaz em isolar as mulheres, especialmente por meio da ideia de uma constante rivalidade feminina. Cixous nomeia tal cultura como um ato criminoso contra as mulheres, pois “eles levaram, insidiosamente violentamente, a odiarem as mulheres, a serem suas próprias inimigas, a mobilizarem sua imensa potência contra elas mesmas, a serem as executoras da obra viril deles” (Cixous, 2021, p. 47). E é justamente esse dispêndio equivocado de energia feminina que Délia evidencia em *Lésbia*. Embora Lésbia não deixe de apontar a hipocrisia das mulheres que viam excessiva imoralidade em seus escritos, ela não se furta em dizer que essas mesmas mulheres, infelizmente, ao fim e ao cabo, são incapazes de enunciar qualquer opinião sobre literatura justamente por não terem recebido educação adequada para tal. Em uma só tacada, Délia ironiza as puritanas e denuncia a árida educação oferecida às mulheres.

O caminho rumo à expressão das subjetividades femininas através da arte era por demais tortuoso e arriscado para as mulheres. Mesmo aquelas que tinham um pensamento transgressor, como fora o caso da protagonista Lésbia, sucumbiam ao cansaço das imposições morais de gênero sobre as mulheres burguesas. Desejo e força, Lésbia, felizmente os teve por muito tempo, todavia, até mesmo o ímpeto para luta se esgota.

Lésbia destinou algumas cartas a fim de justificar o seu ato extremo. Na primeira carta, destinada ao agente policial, ela inicia já dizendo estar plena de suas faculdades mentais e que pôr fim a sua existência lhe apraz. Assim sendo, Délia enquanto escritora, de uma só vez provoca a recorrente patologização das mulheres ao mesmo tempo que ironiza afirmando que seu suicídio



era uma excentricidade de uma mulher de letras “raça inútil e perniciosa, segundo alguns cérebros resistentes e incapazes de vertigem” (Delia, 2021, p. 165).

Outra temática tratada com certa atenção por Délia no romance *Lésbia*, foi a já mencionada inveja masculina. Arabela enfrentou a inveja masculina tanto dentro de seu casamento quanto fora de casa por seus pares literatos e respondeu com ironia aos invejosos, através de sua mais potente arma: a escrita. Tal ocorrência podemos observar no capítulo XIII, em que certa feita, Lésbia decidiu se vingar dos homens que depreciaram seus trabalhos. “Para vingar-se dos zangões literatos, escreveu Lésbia *Os garotos*, um poemeto satírico no gênero veemente de Bocage” (DELIA, 2021, P. 76) mas, para o pleno desgosto daqueles que a invejaram, o poema teve uma ótima repercussão.

A dura crítica masculina que Lésbia enfrentou durante sua carreira pode ser entendida como uma transposição da mesma crítica que Délia enfrentou durante toda a sua vida de escritora profissional. Vide as ácidas palavras desferidas pelo crítico literário Araripe Júnior (1848-1911), em 1890, a respeito do romance *Lésbia*. Ele mostrou-se particularmente afetado com a astúcia e sexualidade da protagonista, como podemos observar no trecho a seguir, publicado no *Correio do Povo*, em novembro de 1890, recuperado por Laila Silva (2021) em sua tese. Araripe Júnior “afirma ser *Lésbia* um livro nada original que apenas pinta o “retrato vulgar de uma mulher tola e orgulhosa”.⁷ Ou seja, quanto mais acessamos sobre os aspectos biográficos de Maria Benedita Bormann, mais podemos reconhecer o quanto o romance *Lésbia* é estruturado através de uma profunda simbiose entre a arte e a artista.

Isso posto, podemos observar o quanto Délia demonstra, através da literatura, a necessidade de um certo nível de autonomia feminina. Em especial, fazendo uso da voz de sua corajosa protagonista, Délia, em *Lésbia*, conclama a autonomia feminina, tanto em relação às suas escolhas mais íntimas, quanto à necessidade de serem dados às mulheres meios materiais para viabilizar a autonomia profissional das mesmas. Pois somente gozando de alguma independência a mulher pode se recusar a ocupar o território opaco que lhe destinaram, território este do silêncio subserviente do lar e da maternidade, para transpor e alçar ao território da produção artística profissional, abandonando ao fim e ao cabo, o papel de mera criatura na arte, passando então a ser sujeito e criadora de arte.

Considerações finais

Hélène Cixous afirmou que é necessário que a mulher escreva. Insista e resista, para então ter gerência de sua própria história (Cixous, 2022). E assim Abigail de Andrade e Délia fizeram. Através de suas obras, elas se inseriram como observadoras do mundo ao seu redor. Observam a cidade, foram à rua, “espionaram” esse lugar o qual disseram que as mulheres não eram bem-vindas.

Abigail de Andrade, observou e expôs os subúrbios do Rio de Janeiro, elaborou narrativas visuais com um olhar apurado para os aspectos sociais daquela cidade “partida” que à época existiu

⁷ SILVA, Laila Silva. *Dos projetos literários dos “homens de letras” à literatura combativa das “mulheres deletras”: imprensa, literatura e gênero no Brasil de fins do século XIX*. 2021, p. 256.



equilibrando-se entre o desejo de modernidade e o passado colonial que precisa ser ultrapassado e superado, mas que ainda estava fortemente presente. E em seus autorretratos, Abigail se apresentou sem intermediador, sem ceder espaço para que seu corpo ou sua imagem fossem território livre de expressão de fantasias de um *outro*. Em seus autorretratos, ela se apresentou não somente como mulher, mas como artista, como aquela que reivindica o direito de falar sobre ela: mulher.

Délia, através dos dos questionamentos de sua protagonista Arabela, no momento em que a escritora dentro de si sai do estado de latência e emerge em potência de escrita, desfere um grito simbólico, arrancando a revolta de dentro de si, canalizando sua agitação interior através das palavras, demarcando e ironizando o fato de que aos homens cabiam todas as dores e também todas as glórias, já às mulheres restavam apenas as dores, e estas tinham que ser sufocadas. Todavia, Arabela não quis asfixiar sua revolta em nome da manutenção de uma conduta moral que previa às mulheres oitocentistas, apenas a subserviência; muito ao contrário, Arabela se apodera da palavra escrita. Assim sendo, Arabela através da escrita retorna à sua mente revoltada que outrora golpeou o seu corpo, empalidecendo-o, para então, com as palavras, retomar as rédeas de seu próprio corpo e sua vida.

Observar as obras dessas mulheres que produziram nos arredores do período da *belle époque* brasileira, substancialmente é uma forma de resistência frente ao modelo de uma história hegemônica, androcêntrica, que construiu e ainda insiste em construir narrativas de apagamento seletivo, fazendo desbotar diante da historiografia a arte produzida por mulheres.

Recuperar seus nomes, biografias e produções, e questionar os modelos hegemônicos de documentar a história, é uma tarefa árdua e também prazerosa, pois uma vez que não são fartos os registros que sobreviveram até os dias atuais, tais registros são fontes inesgotáveis, uma vez que sempre há o que se observar a respeito do que sobreviveu para a história, como sobreviveu, e especialmente sobre o que foi relegado ao ostracismo histórico. Assim sendo, parece bastante frutífero causar arritmias nos cânones artísticos, pois tais arritmias no mínimo dilatam as artérias da história.

Referências

BAILEY, Cristina Ferreira-Pinto. **Künstlerroman: a mulher artista e a escrita do ser**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/vxTX58GPCFhVPcG8xbNDtJ/?lang=pt>. Acesso em 16 ago. 2023

BORMANN, Maria Benedita Câmara de. **Lésbia**. São Paulo: Editora 106, 2021 CIXOUS, Hélène. **O Riso da Medusa**. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2020

BONNET, Marie-Jo. **Femmes peintres à leur travail: de l'autoportrait comme manifeste politique (XVIIIe-XIXe siècles)**. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2002-3-page-140.htm>. Acesso em: 19 jan. 2023.



OLIVEIRA, Cláudia. **Cultura, História e Gênero: a pintora Abigail de Andrade e a geração carioca de 1880.** Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/artistas/co_abigail.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

POLLOCK, Griselda. **Vision and Difference - Feminism, femininity and Histories of Art.** Routledge, 1988.

SIMIONI, Ana Paula. **Entre convenções e discretas ousadias: Georgina de Albuquerque e a pintura feminina no Brasil.** (2004). Acesso em Fevereiro/2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092002000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>

SILVA, Laila Correa Thais. **Dos projetos literários dos “homens de letras” à literatura combativa das “mulheres de letras”: imprensa, literatura e gênero no Brasil de fins do século XIX.** Campinas, SP. 2021

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Lendo e agenciando imagens: o rei, a natureza e seus belos naturais.** 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2238-38752014000200391&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 abr. 2022.

TELLES, Norma. **Um palacete todo seu.** Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634937>. Acesso em: 18 abr. 2022.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

O GRAFFITE COMO FORMA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM UM CONTEXTO PÓS-COVID 19

223

Lorrainy Rocha Lima¹
lorrainyrocha18@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa propõe um estudo de caso que visa explorar o Graffiti como uma forma de colaboração entre estudantes em uma escola pública do Distrito Federal. O objetivo é investigar os efeitos dessa prática colaborativa na expressão criativa, no trabalho em equipe e no desenvolvimento de habilidades sociais dos participantes no contexto pós-pandêmico COVID-19. A pesquisa será realizada por meio de observações da aplicação de uma proposta pedagógica que utiliza o Graffiti como ferramenta colaborativa. Para tanto serão feitas entrevistas, diário de bordo e análise bibliográfica, buscando compreender como o Graffiti pode promover a cooperação, a comunicação e a interação positiva entre os estudantes envolvidos. Os resultados deste estudo podem fornecer insights valiosos para educadores e profissionais da área de educação artística, auxiliando na criação de abordagens pedagógicas com práticas mais inclusivas e reflexivas por meio da colaboração.

Palavras-chave: Graffiti. Colaboração. Expressão criativa. Habilidades emocionais. Educação artística.

GRAFFITI AS A FORM OF COLLABORATIVE LEARNING IN A POST-COVID 19 CONTEXT

Abstract

This research proposes a case study that aims to explore Graffiti as a form of collaboration between students in a public school in the Federal District. The objective is to investigate the effects of this collaborative practice on creative expression, teamwork and the development of social skills of participants in the post-pandemic COVID-19 context. The research will be carried out through observations of the application of a pedagogical proposal that uses Graffiti as a collaborative tool. For that purpose, interviews, logbook and bibliographical analysis will be carried out, seeking to understand how Graffiti can promote cooperation, communication and positive interaction between the students involved. The results of this study can provide valuable insights for educators and professionals in the field of arts education, helping to create more inclusive and reflective practical pedagogical approaches through collaboration

Keywords: Graffiti. Collaboration. Creative expression. Emotional skills. Art education.

¹ Universidade de Brasília



A pandemia da COVID-19 e seus impactos no ensino de Artes

Em 2020, a pandemia da COVID-19, se espalhou pelo mundo, tendo impactos profundos em todas as esferas da vida em sociedade, incluindo a maneira como os estudantes interagem entre si e vivenciam a educação. Visto que as medidas de distanciamento social e as restrições adotadas para conter o vírus alteraram significativamente a forma como os estudantes se relacionam.

A interação social era fundamental na vida dos estudantes, tanto dentro quanto fora da escola, antes da pandemia. Através dessas interações, os alunos construíam amizades, desenvolviam habilidades sociais e experimentavam um senso de comunidade. No entanto, com a disseminação do vírus e a necessidade de distanciamento físico, as interações sociais entre estudantes foram drasticamente reduzidas.

As salas de aula migraram para o ambiente virtual devido a uma decisão do Ministério da Educação, fazendo com que as interações entre estudantes passassem a ocorrer principalmente por meio de plataformas digitais de videoconferência e comunicação online. Isso levou as escolas a se adaptarem rapidamente ao ensino remoto e ao distanciamento social, resultando na ausência de atividades presenciais e na busca por métodos de ensino que possibilitassem de alguma forma a aprendizagem. Embora essas ferramentas tenham permitido algum grau de continuidade na educação, a falta de interações sociais presenciais teve um impacto significativo na vida dos estudantes.

Diante desse contexto, surge a necessidade de refletir sobre se as experiências vividas durante a pandemia da Covid-19 realmente levarão a variações substanciais, não apenas em termos econômicos, culturais ou sociais, mas também na atitude como encaramos a vida, nossas interações, relacionamentos, trabalho, produção, consumo e especialmente nossa educação (Gatti, 2020).

A pesquisadora Bernardete A. Gatti (2020) aponta em sua pesquisa que está é uma reflexão que explora a possibilidade de uma transformação duradoura ou de um retorno aos padrões pré-pandêmicos, levando em consideração os desafios enfrentados durante a quarentena, a quase paralisação das atividades produtivas e comerciais, os dilemas na área da saúde, as soluções temporárias adotadas, as alternativas criadas e as dificuldades nas relações interpessoais, que são fundamentais para nossa convivência social (Gatti, 2020).

Dentro dessas reflexões Gatti (2020) também analisa a emergência de trajetórias intermediárias, com mudanças pontuais em diversos aspectos da vida humana, que, é importante destacar, é intrinsecamente social. Ela coloca que somos seres orgânicos e gregários, dependentes uns dos outros, assim como da natureza, para nossa sobrevivência.

Somos parte da natureza e construímos uma sociedade que alcançou avanços notáveis em conquistas sociais, científicas, habitacionais, alimentares e de saúde, graças à expansão da educação e ao diálogo contínuo com os conhecimentos estabelecidos por meio do consenso e da comprovação de sua validade (Gatti, 2020). Assim, esse estudo se dá, por uma reflexão no contexto pós-covid 19, ao compreender a importância da reflexão dialógica entre pares para a construção do conhecimento.



Essa pesquisa surge a partir de uma visão docente da rede pública de ensino do Distrito Federal em turmas de 8º e 9º anos de Artes. Juntamente com a necessidade de relatar a mudança de foco, no que tange saberes a serem desenvolvidos nas aulas de Artes, com práticas metodológicas colaborativas de ensino na transição do modelo de ensino híbrido para o ensino presencial.

Até a implementação das medidas sanitárias estabelecidas em 2020, os principais objetivos das aulas de artes para esta docente eram: estimular a sensibilidade estética, incitar a criatividade, promover a apreciação e a compreensão das artes; a historicidade e o desenvolvimento de habilidades motoras. Após as primeiras semanas de aula no modelo híbrido, percebeu-se que as habilidades que os estudantes não dispunham para que as outras fossem desenvolvidas, eram as menos trabalhadas em suas aulas, ao negligenciar a promoção do trabalho em equipe e a colaboração entre discentes.

Com intuito de expor esta experiência de arte-educação, essa pesquisa se realizará a partir de um estudo de caso, utilizando o diário de bordo no cotidiano docente no ano letivo de 2023, serão feitas ainda entrevistas em formato de grupo focal, seguindo preceitos de Michael Angrosino (2009) para análise deste estudo. Por conseguinte, se propõe compreender como a prática do Graffiti na escola pode promover a colaboração na aprendizagem, a comunicação e a interação positiva entre os estudantes no contexto pós- pandêmico.

Foi em agosto de 2021 que os gestores das escolas públicas do Distrito Federal decidiram retornar as aulas presenciais de forma híbrida, seguindo as medidas sanitárias cabíveis, contra o Corona Vírus. Foi assim que finalmente se tornaram conhecidos quem dava voz às aulas online, já que os estudantes durante as aulas tinham resistência em interagir naquele modelo e raros abriam as câmeras para interação direta. Com a volta das aulas presenciais se percebeu o impacto direto da pandemia na vida dos estudantes. Eles tiveram que lidar não só com a perda de entes queridos, mas dificuldades econômicas e de forma geral, problemas emocionais.

Era comum nas aulas interações violentas entre os estudantes, assim, eles se mantinham distantes dos colegas, não só fisicamente, mas emocionalmente também. A grande surpresa naquele contexto foi que os estudantes não demonstravam inicialmente interesse de conhecer seus pares e nem de interagir com a professora, o que resultava em uma aula de Artes silenciosa, até então uma experiência inédita.

Em fevereiro de 2022 o retorno as aulas revelou uma modificação na cultura estudantil. Segundo Juliá (2001: 10), a cultura escolar diz respeito ao “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. O medo de interagir com os colegas de classe já não estava presente, conseqüentemente as regras de distanciamento social começaram a ser burladas pelos estudantes, devido sua necessidade de interação. Essas interações se tornaram recorrentes e muitas vezes dentro de um contexto de conflitos emocionais que resultavam em agressões verbais e algumas vezes físicas.



No primeiro mês de aula, 5 brigas já tinham ocorrido dentro de sala de aula. Em sua pesquisa Alcântara (2022) expõem que a ausência de interação social estudantil durante a pandemia teve implicações emocionais, sociais e acadêmicas. A solidão, o isolamento e a falta de conexão com os colegas afetaram negativamente o bem-estar emocional dos estudantes, aumentando os níveis de estresse e ansiedade. Além disso, a interação social desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades sociais; como a comunicação e a resolução de conflitos, que são essenciais para o crescimento pessoal e para a preparação dos alunos para a vida adulta.

Nesse contexto pós-pandêmico, é fundamental debatermos o papel da função interpessoal na escola e na vida dos estudantes. Visto que, a mudança dessa instituição transformou diretamente comportamentos de interação estudantil, implicando em desdobramentos que se fizeram necessária a aplicação de metodologias de aprendizagem que antes eram executadas com outras finalidades no ensino de Artes.

A importância das práticas colaborativas artísticas no contexto educacional atual

Após a pandemia a educação artística no ensino público do DF mudou, professores tiveram que ressignificar suas práticas inseridas em um modelo *online*. Foi uma transição fluida para alguns e penosa para outros. Percebeu-se durante os cursos de formação a dificuldade que grande parte dos docentes tinham com a mudança, muitos se sentiam seguros no modelo de ensino tradicional. Atualmente, tais comportamentos foram se extinguindo devido ao interesse por formação continuada para suprir essas dificuldades, tanto por parte da instituição quanto dos próprios professores.

Conforme a análise das pesquisadoras Teresinha Sueli Franz e Lila Emmanuele Kugler em 2004, o modelo educacional convencional abordava o ensino de Arte de maneira restrita, limitando-se à mera transmissão de conceitos reprodutivos de natureza essencialista e universalista, desvinculados da realidade social e cultural. Esse paradigma frequentemente defendia uma verdade absoluta, muitas vezes associada à expressão artística de um contexto eurocêntrico, branco e erudito.

Hoje em dia, a responsabilidade do educador é transformar essas práticas, buscando metodologias que permitam aos estudantes se sentir integrados ao ambiente escolar, proporcionando uma educação envolvente e inclusiva.

Essas pesquisadoras criticam o propósito de ensinar aos estudantes a identificação de elementos como pontos, linhas, cores, formas e figuras com base em padrões estéticos universais, quando a arte contemporânea, assim como seus artistas, não demonstra grande interesse por tais abordagens. Elas apontam que a abordagem da educação artística sob a perspectiva pós-modernista está profundamente enraizada na totalidade da vida, rompendo as barreiras entre arte, contexto social e cultural. (FRANZ e KUGLER, 2004)

No contexto pós-pandêmico, em que os estudantes passaram por situações em que as interações presenciais e o acesso a espaços artísticos ficaram limitados, a prática do Graffiti em grupo assume uma importância significativa como uma atividade de aprendizagem colaborativa.

Ao adotar uma abordagem pós-modernista na educação artística, a prática do Graffiti transcende os limites da educação artística tradicional, conectando-se com a vida cotidiana, o contexto social e o cultural estudantil de forma integrada. Ainda assim, essa proposta pode apresentar obstáculos na prática.

Apesar do Graffiti fazer parte do conjunto de conhecimentos artísticos pertencentes à História da Arte, ele permanece à margem não apenas na sociedade, mas também nas escolas. Segundo Maria Elena Ramalho e Consuelo A. B. D. Schlichta (2010) diversos educadores de artes, influenciados por preconceitos, optam por não abordar o Graffiti em suas aulas. Outros, preocupados com possíveis reações negativas por parte dos pais, devido à sua associação com vandalismo no senso comum, evitam completamente o tema. Há também um grupo que, por não possuir um domínio do conteúdo, simplesmente ignora essa discussão. Assim, embora o Graffiti faça parte do conjunto de conhecimentos artísticos presentes na História da Arte, ele permanece marginalizado tanto na sociedade quanto na escola.

No ano de 2022, a equipe escolar na qual o projeto de Graffiti se inseria foi resistente com essa prática devido alguns preconceitos ligados a esse tipo de linguagem. Assim, mesmo que a afinidade evidenciada no trabalho práticos dos estudantes convergisse para a linguagem do Graffiti, a linguagem para que se propusesse a criação de imagens em colaboração se deu pelo muralismo. Hoje, a escola em que o projeto é aplicado foi favorável a linguagem e a incentivou prontamente.

A criação de murais permitiu que os estudantes explorassem diversas expressões artísticas, permitindo combinar conceitos artísticos que foram apropriados de forma indireta e reflexiva nas aulas. Temas comuns dos fundamentos da linguagem visual foram objeto de estudo prático e de pesquisa diário e de maneira coletiva, em um processo colaborativo de construção de significados.

Imagem 1: Mural em TNT, “Existe África em nós”, 2022

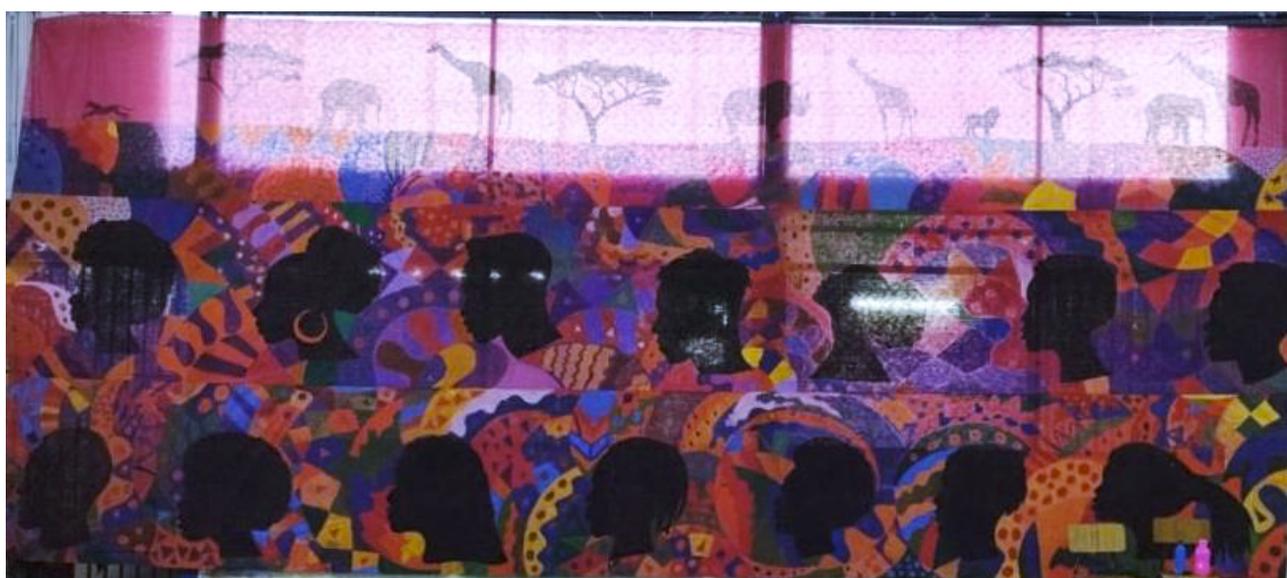


Figura 1: fotografia do mural em TNT e tinta guache, 5m X 9m (acervo pessoal)

Atualmente, essa prática pedagógica ainda tem como finalidade a colaboração, tendo como alicerce a criação colaborativa e o trabalho de criação de imagens a partir do consenso. Já foram aplicadas 6 atividades metodológicas práticas com 1 turma do ensino fundamental 2, 9º ano utilizando a linguagem do Graffiti.

Explorando o Graffiti como Forma de Colaboração entre Estudantes

Ao longo da história, o ser humano sempre teve o desejo de registrar suas ideias e representar imagens que refletisse sua vida em sociedade. Segundo a pesquisadora Angelina Maria Luna Tavares Duarte (2006) no início, a forma mais rudimentar de concretizar esse anseio era por meio da escrita nas paredes das cavernas, quando essa era a única maneira de deixar uma marca de seus pensamentos e experiências.

Mesmo com todo o avanço tecnológico, ainda é possível observar a persistência das escritas e desenhos nos muros, o que demonstra que o percurso desde as cavernas não conseguiu eliminar essa necessidade humana de expressar sua visão de mundo construída através da interação com o ambiente social urbano (DUARTE, 2006).

Imagem 2: Grupo de estudantes grafitando na aula de arte do CEF 3

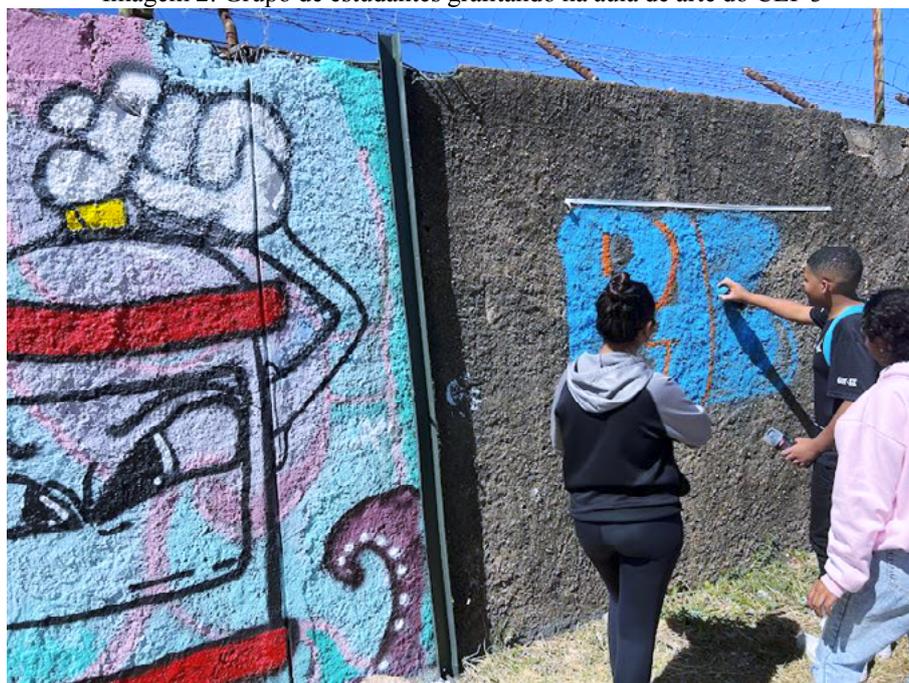


Figura 2: Graffiti Paz, muro da escola, 2023 (Acervo pessoal)

O objetivo desta pesquisa é investigar e compreender como o Graffiti pode ser utilizado como uma forma de colaboração entre estudantes, explorando seus efeitos na expressão criativa, no trabalho em equipe e no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Para que essa pesquisa se concretize especificamente, foi desenvolvida uma proposta pedagógica, que estruturou

o conhecimento artístico curricular, inserido em uma metodologia colaborativa, utilizando o Graffiti como linguagem artística para promover a cooperação, a comunicação e a interação positiva entre os estudantes envolvidos.

Para os pesquisadores Patrícia Lupion Torres, Paulo R. Alcantara e Esrom Adriano Freitas Irala (2004) há equívocos recorrentes entre as terminologias do que possa ser aprendizagem colaborativa (TORRES, ALCÂNTARA e IRALA, 2004, p.130):

“Muitas pessoas acreditam que o conhecimento é uma entidade que se transfere de uma cabeça para outra. A aprendizagem colaborativa, no entanto, parte da ideia de que o conhecimento é resultante de um concernente de membros de uma comunidade de conhecimento, algo que as pessoas constroem conversando, trabalhando juntas direta ou indiretamente (i.e., resolução de problemas, projetos, estudos de caso, etc.) e chegando a um acordo. Aprendizagem Colaborativa é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo. É um conjunto de abordagens educacionais também chamadas de aprendizagem cooperativa ou aprendizagem em grupo pequeno.” (TORRES, ALCÂNTARA e IRALA, 2004, p.130)

As pesquisadoras Maria Elena Ramalho e Consuelo Schlichta (2010) expõem em seu trabalho o potencial do Graffiti enquanto linguagem artística na escola, demonstrando como possibilidade de estimular a expressão individual e coletiva. Permitindo ainda que os estudantes se sintam ouvidos e valorizados em um ambiente de aprendizado que tenha em sua prática a análise de imagens em que a escola está circunscrita (RAMALHO e SCHLICHTA, 2010). Essa pesquisa evidencia o potencial dessa linguagem no contexto escolar, confirmando a possibilidade de se examinar os efeitos do trabalho em equipe no processo de criação do Graffiti, identificando os benefícios e desafios enfrentados pelos estudantes durante a colaboração.

De acordo com Luciane Izabel Ferreira Henckemaier (2016) a instituição de ensino desempenha um papel fundamental ao introduzir os estudantes em novos cenários, permitindo-lhes compreender o mundo ao seu redor. A interação da arte com a realidade desses indivíduos possui um poder transformador, pois possibilita a observação de abordagens educacionais que utilizam o Graffiti como uma forma de aprendizado e expressão.

Logo, propostas adaptadas à contemporaneidade indicam uma maior integração e participação, além da socialização do conhecimento. Essas propostas, partindo do contexto proporcionado pelas relações sociais historicamente estabelecidas, podem promover a humanização das escolas e estimular o envolvimento em uma sociedade que se inclina à padronização (HENCKEMAIER, 2016).

A aprendizagem colaborativa na escola se destaca como uma abordagem que questiona a estrutura tradicional das relações no ambiente escolar, ao buscar construir conhecimento a partir das experiências dos estudantes (TORRES, ALCÂNTARA e IRALA 2004). Nesse contexto, a utilização do Graffiti como ferramenta de conhecimento e expressão na educação artística contemporânea possibilitaria a observação de práticas educativas que possam promover maior integração, participação e socialização dos conhecimentos.



Assim, um dos objetivos dessa pesquisa será identificar as estratégias pedagógicas mais eficazes para incentivar a criatividade colaborativa por meio do Graffiti, considerando a diversidade de habilidades e perspectivas dos estudantes envolvidos.

Em sua pesquisa sobre o Graffiti na escola Vagner Da Silva Barros (2014) esclarece que é evidente a carência dessa forma de expressão na educação e na formação dos acadêmicos. Se comprova na pesquisa, tanto através de relatórios de estágio quanto pela observação direta, que os alunos apreciam trabalhar com essa linguagem, o que foi demonstrado por momentos de entusiasmo, especialmente quando se envolveram na prática do Graffiti.

Logo essa proposta pedagógica visa explorar a percepção dos estudantes, professores e comunidade escolar em relação ao Graffiti como forma de colaboração, investigando possíveis barreiras associados à prática e propor reflexão sobre o espaço da Arte e sua prática na escola.

Ainda, este estudo oferece uma visão clara do poder transformador do Graffiti como uma linguagem educacional na escola. Baseado nos resultados apontados pelos pesquisadores como Ramalho e Schlichta (2010), Henckemaier (2016) e Barros (2020), essas pesquisas demonstram que a prática do Graffiti não é apenas uma expressão artística, mas uma plataforma para promover o diálogo e fortalecer o protagonismo dos estudantes de forma integrada com a comunidade escolar.

Os resultados desta pesquisa qualitativa até então obtidos, a partir das análises dos diários de bordo, revelaram reflexões significativas sobre a dinâmica de colaboração e a redução de conflitos escolares a partir dessa prática artística. Visto que, no contexto da criação dos Graffitis, os estudantes demonstraram um notável nível de engajamento e cooperação. Durante as fases criativas desse processo artístico, observou-se uma atmosfera de trabalho em equipe, onde os estudantes compartilhavam ideias, ofereciam ajuda mútua e celebravam suas conquistas coletivas.

Essa colaboração ativa durante a criação de Graffitis pareceu transcender a simples produção artística, contribuindo para a formação de relações mais saudáveis entre os estudantes. Além disso, os resultados indicaram que o engajamento e a colaboração experimentados durante a prática do Graffiti tinham efeitos duradouros após a conclusão dos projetos, já que não ocorriam mais as agressões físicas dentro do espaço escolar.

Destarte, houve uma notável redução nos conflitos escolares entre os estudantes que participaram do projeto. Visto que, o senso de conquista compartilhado, juntamente com a valorização de suas contribuições criativas, contribuiu para um ambiente mais positivo e respeitoso na escola.

Esses achados são altamente encorajadores e destacam o potencial do Graffiti como uma forma para promover não apenas a expressão artística, mas também o protagonismo estudantil, a colaboração e a redução de conflitos nas escolas de ensino fundamental.

Eles sugerem que iniciativas desse tipo podem desempenhar um papel importante na construção de ambientes escolares mais inclusivos e harmoniosos, nos quais os estudantes se sintam valorizados e engajados em seu processo educacional, contribuindo para um aprendizado mais significativo e uma convivência mais pacífica, a partir da produção artística reflexiva e contextualizada.



Após a pandemia da COVID-19, as escolas enfrentam desafios significativos em termos de reconstrução das dinâmicas escolares e das relações entre estudantes. A prática do Graffiti, que demonstrou promover a colaboração, o engajamento e a redução de conflitos entre os estudantes, ganha ainda mais importância neste cenário pós-pandêmico.

Primeiramente, a colaboração entre os estudantes, incentivada pela prática do Graffiti, pode ser vista como uma maneira eficaz de mitigar os efeitos do distanciamento social imposto durante a pandemia. Percebido que a interação entre pares é crucial para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, e as atividades colaborativas, como o Graffiti, ajudam a reforçar essas conexões e a reconstruir o senso de comunidade nas escolas.

Além disso, o engajamento dos estudantes durante a prática do Graffiti, pode ser uma ferramenta para combater a apatia e a desmotivação. Sentimentos esses que se intensificaram durante o período de ensino remoto e isolamento social como apontado pela pesquisadora Bernadete A. Gatti (2020). A possibilidade de se envolver em projetos criativos e coletivos pode reavivar o entusiasmo dos estudantes pelo aprendizado e pela escola, elementos cruciais na recuperação do sistema educacional.

A redução de conflitos escolares, como apontado na pesquisa, é ainda mais relevante no contexto pós-pandêmico, onde os estudantes podem estar enfrentando desafios emocionais e sociais relacionados ao período de isolamento como apontou Gatti (2020). Um ambiente escolar harmonioso e respeitoso é essencial para apoiar o bem-estar emocional e o ajuste dos estudantes à volta à escola.

O pesquisador Houard Gardner (1999) enfatiza em suas pesquisas a importância de um ambiente seguro e encorajador para o desenvolvimento emocional no ensino de arte. Os estudantes devem se sentir livres para explorar seus sentimentos, expressá-los por meio da arte e compartilhá-los com os outros. Isso promove o autoconhecimento, a consciência emocional e a capacidade de lidar de maneira saudável com as próprias emoções (GARDNER, 1999).

A comunicação entre pares desempenhou um papel crucial no processo de aprendizagem colaborativa, permitindo que os estudantes compartilhem conhecimentos, ideias e perspectivas durante a prática artística. Isso criou um ambiente em que os estudantes podem aprender uns com os outros, construindo coletivamente o conhecimento e a compreensão. Logo, a prática do Graffiti, ao encorajar a interação entre estudantes na criação de arte, facilitou a troca de informações e a expressão de diferentes pontos de vista. Isso não apenas promoveu a aprendizagem, mas também fortaleceu as habilidades de comunicação, empatia e respeito pelos outros.

Por isso, um dos pontos fundamentais do projeto de aprendizagem foi a criação artística pelo consenso, aspecto enfatizado pelos pesquisadores David e Roger Johnson (1995), que mostraram o quanto é importante para garantir que os estudantes trabalhem juntos para atingir objetivos comuns em um projeto de aprendizagem colaborativa. No contexto do Graffiti, alcançar um consenso sobre o design, a mensagem ou os elementos da arte pôde envolver negociação e tomada de decisões conjuntas. Essa prática ensinou aos estudantes a importância de trabalhar em harmonia com os outros, respeitando opiniões divergentes e alcançando soluções que todos possam apoiar. O consenso

também ajuda a reforçar o senso de comunidade, promovendo a coesão e a colaboração (JOHNSON e JOHNSON, 1995).

Em suma, a visão de David e Roger Johnson (1995) sobre a aprendizagem colaborativa destaca a comunicação entre pares e a busca de consenso como elementos essenciais para o desenvolvimento dos estudantes. Esses princípios se alinham perfeitamente com a ideia de que o Graffiti pode ser uma ferramenta eficaz para promover a interação, a colaboração e a construção coletiva de conhecimento.

Portanto, os resultados dessa pesquisa sobre a prática do Graffiti fornecem reflexões valiosas sobre como as escolas podem enfrentar os desafios do contexto pós-pandêmico, promovendo a colaboração, o engajamento e a redução de conflitos entre os estudantes. Essas descobertas podem orientar iniciativas educacionais que buscam criar ambientes mais acolhedores e preparar os estudantes para um ambiente escolar saudável após a pandemia

Ao explorar o Graffiti como um meio de colaboração, identifica-se barreiras e desafios, bem como os benefícios que essa abordagem pode trazer para a comunidade escolar. Visto que os resultados colhidos até o momento apontam que a aprendizagem colaborativa no contexto do Graffiti permite que os alunos compartilhem suas perspectivas e habilidades, criando um ambiente inclusivo e integrado, a partir da própria vivência imagética.

A partir desta pesquisa, fica claro que as instituições de ensino têm um papel fundamental em introduzir abordagens educacionais contemporâneas, como o uso do Graffiti, que humanizam as escolas e capacitam os alunos a se envolverem em uma sociedade diversificada. Ao incentivar a expressão individual e coletiva, o Graffiti pode ajudar a dar voz aos estudantes, promover a diversidade e estimular a criatividade colaborativa.

Assim sendo, o Graffiti na escola tem o potencial de ser muito mais do que uma forma de arte. É uma ferramenta de transformação, enriquecendo a experiência educacional e proporcionando uma plataforma onde o diálogo, a colaboração e o protagonismo dos alunos podem florescer. Visto que o Graffiti representa uma janela para um futuro educacional mais inclusivo, diversificado e participativo

Espera-se que essa pesquisa contribua para o conhecimento sobre o potencial do Graffiti como instrumento pedagógico para promover a colaboração, a expressão criativa e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes no contexto pós-pandêmico. Os resultados obtidos poderão embasar a criação de programas educacionais mais inclusivos e estimulantes, valorizando a diversidade de saberes e perspectivas dos alunos sobre a visualidade do ambiente em que transitam.

Referências

ALCÂNTARA, W. (2022). **Escuela y cultura escolar durante y pospandémica: Caminos de reflexión.** Prometeica - Revista De Filosofía Y Ciencias, (24), 169–181. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/prometeica.2022.24.12952>. Acesso: 27 jun. 2023.



ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. São Paulo: Editora Artmed S. A. 2009.

BARROS, Vagner da Silva. **Graffiti: uma linguagem da arte possível na escola**. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de licenciatura no curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. 2014. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/4663>. Acesso: 2 jul. 2023.

DUARTE, Angelina Maria Luna Tavares. **SE ESSA RUA FOSSE MINHA, EU MANDAVA GRAFITAR!!! A construção discursiva do Graffiti de muro em Campina Grande PB**, 2000. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Cultura; Políticas Sociais) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2000. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/tede/jspui/handle/tede/1951>. Acesso: 5 mai. 2023.

FRANZ, T.S; KUGLER Lila Emmanuele. **Educação para uma compreensão crítica da Arte no ensino fundamental: Finalidades e Tendências**. Revista de investigação em artes. Disponível em: fvcb.com.br 200. Acesso em: 15 mai 2023.

GARDNER, Howard. **Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GATTI, Bernardete A. **“Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós- pandemia.”** Estudos avançados 34 (2020): 29-41.

HENCKEMAIER, L. I. F. **Educação pela Arte do Graffiti em uma escola pública: uma proposta de participação**. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 141-157, 2016. DOI: 10.5965/1984317812022016141. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/8130>. Acesso em: 5 jul. 2023.

JOHNSON, David, W.; JOHNSON, Roger T. **Reducing School Violence Through Conflict Resolution**, Association for Supervision & Curriculum Development; Illustrated edição (1995)

JULIÁ, D (2001). **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1: 9-44. Acesso em: 27 jun. 2023. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1- PB.pdf. Acesso: 27 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020 que Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de**



pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. MEC. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2020.

234

RAMALHO Maria Elena, SCHLICHTA Consuelo A. B. D. **GRAFFITI NA ESCOLA?** Curitiba. 2010. Em: <file:///D:/Usu%C3%A1rio/Download/Graffiti%20na%20escola.pdf>. Acesso: 2 jul.2023

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. **Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.13, p. 129-145, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117791011.pdf>. Acesso: 3 jul. 2023.



PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE ARTE: COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

235

Tatiane Conceição da Silva Romeu¹

tatiromeu@mac.com

Resumo

Este estudo pretende analisar de que forma a experiência artística na ação docente afeta a aprendizagem dos estudantes, compreendendo a experiência artística como caminho para a construção de possíveis experiências estéticas. Através de uma análise de artigos e teses, examinarei o distanciamento criado entre o grande público e o universo artístico; a experiência estética como uma interação dinâmica entre o indivíduo, a obra de arte e o cotidiano dos estudantes; e a prática docente de professores pedagogos e especialistas no ensino de artes. Além disso, pretende-se observar as contribuições das escolas-parque no diálogo e na intersecção entre a formação docente para um ensino de arte dinâmico.

Palavras-chave; prática docente; experiência artística; experiência estética; ensino de artes; prática docente.

PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE: COMPRENSIÓN DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA - PRIMEROS AÑOS

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar cómo la experiencia artística en la acción docente afecta el aprendizaje de los estudiantes, comprendiendo la experiencia artística como un camino hacia la construcción de posibles experiencias estéticas. A través de un análisis de artículos y tesis, examinaré la brecha creada entre el gran público y el universo artístico; la experiencia estética como una interacción dinámica entre el individuo, la obra de arte y la vida cotidiana de los estudiantes; y la práctica docente de profesores pedagogos y especialistas en la enseñanza de las artes. Además, se pretende observar las contribuciones de las escuelas-parque en el diálogo y la intersección entre la formación docente para una enseñanza de arte dinámica.

Palabras clave: práctica docente; experiencia artística; experiencias estéticas; educación artística; práctica docente.

Introdução

Pensar o ensino de artes é sempre um exercício desafiador. Sabe-se que as aulas de artes precisam ir muito além da simples transmissão de conhecimentos prontos e acabados. É fundamental que a sala

¹ Universidade de Brasília (profartes)



de aula seja um espaço de criação de oportunidades de entendimento crítico e de aprofundamento, onde o estudante possa estabelecer conexões entre os conceitos trabalhados e a sua vida cotidiana. Por ser uma forma relevante de expressão, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, apresenta a compreensão de que o ensino artístico tem como objetivo desenvolver o educando individualmente e coletivamente, valorizando a criatividade, a sensibilidade e a reflexão (BRASIL, 2018, p. 198-199).

Segundo o documento da BNCC, mais do que transmissão de conteúdos e reproduções de saberes consolidados, as aulas de artes precisam transformar o olhar dos estudantes e motivá-los a participarem do universo artístico como apreciadores, consumidores críticos e, quem sabe, como futuros artistas. Utilizando o que o documento sugere como possibilidades didáticas, as aulas podem levar os educandos por caminhos de experiências conscientes, onde façam sentido para eles o universo artístico e o caminho percorrido por artistas.

Atentando-se para a relevância do ensino das artes e para o que é apresentado pela BNCC como caminho para o ensino dessa linguagem, encontramos em John Dewey (2010) ponderações sobre a complexidade do entendimento artístico quando pensado dentro de uma interpretação mais aprofundada. Dewey (2010) nomeia essa interpretação mais aprofundada como “compreensão estética”. Tal dificuldade de entender e interpretar uma obra de arte de forma mais aprofundada acontece porque existe uma interferência entre a criação artística e o observador, mostrando que o objeto de apreciação fica distante do entendimento de quem a aprecia. O filósofo destaca que são muitas as variáveis que distanciam possíveis experiências estéticas e interpretações do observador em relação ao objeto artístico.

A elevação das obras a um status quase que sacralizado criado por museus e galerias de artes, a distância entre criador e público e principalmente a desvinculação entre arte e vida, são apontados por Dewey (2010) como causas do afastamento entre o público e o mundo das artes. Esses apontamentos, sobre o afastamento entre observador e objeto artísticos, devem ser levados em consideração na formação dos estudantes porque fazem parte de uma construção social que exclui do diálogo artístico quem não tem contato direto com obras de artes por vivência ou por aproximação intelectual.

A utilização de experiências artísticas, que para John Dewey (2010) são atividades que envolvem interação ativa e crítica entre o observador e a obra, são importantes para que os estudantes tenham possíveis experiências estéticas e uma compreensão mais aprofundada de conteúdos típicos das aulas de artes. Dewey considera ser importante recuperar a ação da experiência estética “com os processos normais da vida” (2010, p. 70). Isso é necessário porque começamos a nossa interação com o mundo dos signos ainda com elementos que fazem parte da nossa vida comum, para depois sermos inseridos e apresentados ao universo artístico.

O documento da BNCC, indo ao encontro das ideias de Dewey (2010), observa que “A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (2018, p. 193). Dessa forma, compreende-se que as aulas de artes são ambientes propícios para a criação de oportunidades de aprendizagens

que aproximam os estudantes dos signos artísticos, além de ser um local de confluências entre a vida desses aprendizes e o universo das artes. Essa é uma forma de os educandos terem acesso a diferentes experiências artísticas-culturais que se materializam através da intersecção entre atividades práticas, vivências e conteúdos teóricos. No entanto, observa-se que muitas vezes, em relação a outras áreas de conhecimento, as aulas de artes são inferiorizadas e consideradas menos importantes. Diante dessa realidade, surge a necessidade de conhecer de que forma a experiência artística na ação docente afeta a aprendizagem dos estudantes.

Em 2010 trabalhei como mediadora da exposição *Hélio Oiticica - O Museu é o Mundo*, que aconteceu no Museu Nacional da República em Brasília. A exposição era aberta a visitas de escolas, e em certa ocasião, um estudante, ao entrar na obra *Tropicália - Penetráveis*, relatou que dias antes seu professor de artes havia mostrado no livro aquela mesma obra de arte. O educando relatou que não tinha gostado muito da imagem da obra apresentada em aula, mas que quando ele a viu pessoalmente, e descobriu que poderia entrar dentro dela, ficou muito feliz.

A descrição dessa experiência nos leva a compreender que a obra *Tropicália - Penetráveis* fez sentido para o estudante. Ao ter uma experiência artística de visitar a exposição e experienciar a obra, entendeu que ela é interativa. Na situação descrita, o professor desempenhou a função de mediador na construção de novos saberes que foram adquiridos pelo estudante.

Porém, como fazer das aulas de artes uma ponte entre conteúdos típicos do universo artístico, objetos de arte e o entendimento do estudante/aprendiz? Quais atividades inovadoras, que estimulem a criatividade dos estudantes, podem ser realizadas durante as aulas? Como os educandos podem ser avaliados tendo o universo artístico como linguagem subjetiva? Quais são os limites que separam o entendimento dos estudantes e obras de artes que foram pensadas e criadas para habitarem museus e galerias de artes? Essas perguntas apresentam alguns dos desafios que os educadores precisam lidar para planejar suas aulas. Segundo Dewey (2010), um caminho para as possibilidades de desconstrução dos desafios que permeiam essa problemática pode ser encontrado no uso de experiências artísticas, como uma tentativa de proporcionar aos educandos experiências estéticas práticas e aprofundadas.

Dessa forma, esse estudo pretende analisar de forma geral como as experiências artísticas na ação docente podem afetar a aprendizagem dos estudantes; e de forma específica, identificar, através da análise de um relato de experiência artística desenvolvida na Escola- Parque 210/211 Sul em Brasília, como a utilização de experiências artísticas e de vivências contribuem para o entendimento dos estudantes.

Esses objetivos serão observados e desenvolvidos segundo as proposições do filósofo John Dewey, observando-se estudos recentes que dialoguem com as práticas sugeridas por esse filósofo. Pretende-se inicialmente fazer uma breve análise sobre a recepção do olhar do observador e a sacralização da obra de arte como possível causadora do distanciamento entre o público e o objeto artístico, e, por conseguinte conceituar experiências artísticas e estéticas, e a importância da formação do educador para a construção de saberes artísticos que apontem para a aproximação do estudante com



o universo artístico. Pretende-se ainda fazer uma breve explanação sobre a importância das escolas-parque de Brasília, por serem locais que proporcionam a interação e a aproximação dos estudantes com conteúdo de natureza artístico cultural, e por trazerem discussões importantes sobre a formação de professores pedagogos e professores especialistas no ensino de artes para crianças da Educação Fundamental - Anos Iniciais.

Sacralização da Obra de Arte e o Conceito de Experiência Estética

Antes de adentrarmos no conceito de experiências artística e estética segundo John Dewey, é necessário fazer uma breve explanação sobre a recepção do público em relação ao que uma obra de arte quer comunicar. Essa reflexão é produtora uma vez que tem se adotado como prática o uso de imagens de obras de arte como mediadoras do fazer artístico dentro das escolas, e muitas vezes essa prática se mostra descontextualizada e sem ligação com o cotidiano dos estudantes, o que acaba contribuindo para o afastamento entre educandos/público e objeto de arte.

Inicialmente, quando entramos em uma sala de aula, é notório que os estudantes possuem suas preferências nas formas artísticas de se expressarem. Muitos deles gostam de fazer desenhos, pinturas, escutar músicas e dançar. Mas esses mesmos estudantes sentem um certo distanciamento quando apresentados às obras de artistas que ilustram os livros didáticos, ou ainda quando são instigados a visitarem exposições de artes.

O que se observa é que muitos educandos desconhecem a importância de estudar artes, e não conseguem compreender o objeto artístico como reflexo e produto originário de um artista que age culturalmente. Não é raro ver durante as atividades desenvolvidas as expressões faciais dos estudantes que demonstram dúvida, espanto e muitas vezes indiferença. Essa postura também é vista com o grande público em geral, que não teve acesso às informações prévias sobre uma determinada obra de arte, e por isso a julga sem valor e sem significado de comunicação.

Com experiências de sala de aula, os professores de arte percebem que a aproximação entre o objeto artístico e a compreensão crítica acontece primeiramente pela identificação e com conexões visuais que o estudante faz com referências do seu próprio cotidiano e, posteriormente, com as explicações dadas pelos educadores sobre o objeto em questão.

Barbosa (2008), apoiada nos estudos de Pierre Bourdieu (1996) e Walter Benjamin (1994), observa que o distanciamento entre o grande público e o objeto artístico, tem como possível impulsionador a sacralização criada em torno do conhecimento artístico. Esse foi um movimento criado ao longo da história, privilegiando uma elite e afastando do diálogo arte-público as camadas populares. Barbosa (2008) cita:

A sacralização é aqui considerada em dois grandes eixos: a sacralização da arte, que se refere à obra de arte eterna e intocável, ao elitismo no acesso e fruição artística e a sacralização do artista, que diz respeito à mistificação da atividade criadora e a existência em relação ao artista e seu público. (Barbosa, 2008, p. 140)



A autora observa que essa ideia de sacralização das artes, colocando objetos em um nível de divindade totalmente distante do grande público, foi referenciada e encontra semelhanças com a postura construída ainda na Idade Média, onde as igrejas eram abertas, mas somente uma minoria elitista compreendia o que estava sendo falado naquele local. Para Barbosa (2008) ainda hoje encontramos nas salas de aulas, nos museus e nas galerias de artes essa mesma postura de distanciamento. Essa atitude realça a importância de aproximar objetos artísticos do grande público, sendo fundamental que as aulas de artes proporcionem experiências artísticas de aproximação e de familiarização artístico cultural.

Sobre a importância de relacionar o entendimento do espectador com o universo artístico para aproximar público e obra de arte, Ramaldes (2016) explica que diversos estudos de diferentes áreas acadêmicas (psicologia, antropologia, educação, artes), estão sendo desenvolvidos sobre esse assunto devido à grande importância de se discutir a relação, muitas vezes subjetiva, estabelecida entre público e objeto de arte. Nas palavras de Ramaldes: “É necessário existir uma tríade artista-obra-espectador para que uma obra se concretize. (...) Uma obra de arte se completa na relação com o espectador, e, cada vez que alguém entra em contato com uma obra de arte, está tendo uma nova e única experiência.” (2016, p.153)

Essa postura se explica uma vez que o público/observador é fundamental para o desdobramento do entendimento que contribui para que a obra de arte se concretize. A autora observa que ao ter contato com o objeto de artes, de qualquer linguagem, o espectador cria relações entre a sua própria vivência e as experiências apresentadas pelo artista. Dentro do ambiente escolar, trabalhar as subjetividades oriundas da interpretação do objeto artístico, coloca os estudantes diante de diversas experiências de fruição. Consequentemente essa diversidade de interpretações e de experiências enriquece didaticamente o trabalho realizado durante as aulas.

Silva e Cunha (2021) observam que John Dewey já se preocupava com a recepção do olhar do público e o fato de o observador não se sentir participante de um diálogo contínuo e produtor de conhecimentos que a cultura visual pode oferecer. Os autores salientam que:

Sem desprezo por esse método, Dewey (2010) oferece em Arte como Experiência uma nova abordagem, ao dizer que a arte é uma forma de comunicação mais universal e livre. A ênfase em forma de comunicação desloca nosso olhar para um aspecto muitas vezes negligenciado, a recepção do objeto artístico pelo público. (Silva; Cunha, 2021, p. 31)

Em consonância com as ponderações de John Dewey, no que diz respeito a recepção do olhar do público, Silva e Cunha (2021) esclarecem que para o filósofo qualquer experiência surge da interação entre uma pessoa e “algum aspecto do mundo” (2021, p. 36). Essa interação é necessária e construtora de possíveis experiências mais aprofundadas e modificadoras de experiências subsequentes.

Reforçando essa ideia, Pontes (2015) analisa as relações que envolvem o artista e o observador e salienta que propiciar experiências é uma forma de possibilitar modificações na relação entre estudantes e objetos artísticos, constituindo processos de aprendizagem e de aproximação entre os



envolvidos nessa ação. Para Silva e Cunha (2021) essa aproximação poder ser desenvolvida com aulas de artes onde sejam criadas experiências artísticas lúdicas que enriqueçam o repertório dos estudantes para que possam ter novas experiências futuras.

Barbosa (2008) observa que é com a familiarização artística que o olhar do público adquire condições para compreender os diversos códigos de leitura de uma obra de arte. A autora acredita ser necessário um contato sistemático com “as obras da cultura, em que as alegrias estéticas decorrem de um exercício de sensibilidade e iniciação ao conhecimento da arte” (Barbosa, 2008, p. 144). Esse contato sistemático precisa ser desenvolvido durante todo o processo educacional, dessa forma os estudantes poderão ter um contato sistematizado com linguagens artísticas, respeitando o amadurecimento intelectual e a construção de saberes.

Em sua análise, Pontes (2015) reforça a necessidade da criação de experiências consistentes para que realmente tenha um sentido educacional transformador. Citando Dewey (2010) a autora esclarece que caso uma experiência impeça o amadurecimento e futuras experiências dos estudantes, terá mais um sentido ‘deseducativa’, e conseqüentemente experiência e educação não seriam orgânicas e nem sinônimos de construção de saberes consistentes.

Neste ponto é importante observar que proporcionar experiências artísticas aos estudantes durante as aulas é uma forma responsável de valorizar vivências individuais, mas não é uma garantia genuína de aproximação com o objeto artístico. É necessário pensar sobre o caráter dessas experiências e se elas possuem qualidade para se reverberarem em conhecimentos.

Ainda tendo a experiência estética como fundamental e resultado de aulas de artes que proporcionam experiências artísticas, Silva e Honorato (2017) destacam que essa prática possui um lugar de possibilidades criativas e um local de troca de significados entre objetos artísticos e observador, possibilitando a partilha de ideias entre o público e as ideias criativas do artista. Para fundamentar a discussão sobre estética e ensino, Silva e Honorato (2017) resgatam a compreensão de experiência estética desde a modernidade, entendida como a relação prática do sujeito consigo mesmo e com o mundo. Nesse sentido, a experiência é uma categoria que impulsiona e estimula, através dos sentidos, o processo de conhecimento do ser humano, fundamentando suas práticas e seus saberes.

Se aproximar, gostar e entender um objeto artístico é um processo progressivo de aproximação do olhar dos estudantes com o universo das aulas de artes. Nesse sentido, a formação acadêmica dos professores que ministram aulas de artes, desde a Ensino Fundamental - Anos Iniciais, é essencial uma vez que é nessa fase que são construídas as bases de experiências progressivas que acontecerão ao longo de toda a jornada acadêmicas dos estudantes.

Formação de Professores para o Ensino de Artes no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Reflexões sobre as Escolas- Parque de Brasília

Discutir a relação entre estudante/público e a aproximação com o universo artístico para a construção de conhecimentos envolve refletir sobre a formação docente, e a necessidade de se pensar qual a idade mais adequada para que sejam trabalhadas linguagens artísticas dentro do ensino formal.

Andrade e Cunha (2016) trazem reflexões sobre esses dois temas, e começam suas ponderações fazendo referências à documentos oficiais onde colocam professores pedagogos à frente do ensino de arte.

Os autores consideram ser essa uma discussão necessária porque documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Brasil, 2010) e as Diretrizes para a Educação Infantil (Brasil, 2009) falam que para essas crianças não é necessário um professor especialista na área de arte. Andrade e Cunha (2016) observam que professores especialistas trariam benefícios para o entendimento dos educandos por terem estudos mais consolidados no campo das linguagens artísticas. Uma segunda problemática apresentada pelos autores é o fato de que muitos cursos de pedagogia sequer possuem disciplinas específicas que capacitem os professores pedagogos.

Porém, Andrade e Cunha (2016) explicitam que também existem problemas na postura do professor especialista. Muitos desses professores podem não ter contato com as diversas dimensões da formação pedagógica dos professores pedagogos desconhecendo práticas da formação inicial dos estudantes, limitando a prática docente para atuar em situações complexas que fazem parte do cotidiano escolar.

Para proporcionar uma atuação pedagógica voltada para experiências artísticas, é necessário pensar sobre o contexto em que as aulas de artes serão ministradas, e se o professor estará preparado para desenvolver atividades que aproximem o objeto artístico do cotidiano dos estudantes. Embora Andrade e Cunha (2016) tentem trazer acertos e desacertos entre a atuação de professores pedagogos e especialistas no ensino de arte para crianças, os autores acreditam que essa discussão está longe de um fim, mas que se a formação docente fosse feita de forma integral e que ambos os professores fossem habilitados de forma aprofundada em conhecimentos artísticos, os estudantes seriam grandemente beneficiados.

Dentro do contexto de Brasília, as escolas-parque são conhecidas por seus programas educacionais de natureza prática voltadas para estudantes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. Os estudantes têm aulas ministradas por professores especialistas de arte, teatro, música, dança e educação física, podendo ter aulas de projetos de promoção à saúde e outros componentes curriculares. Vasconcelos e Wiggers (2020) explicam que essas escolas são consideradas, pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF-DF), como de natureza especial e foram idealizadas por Anísio Teixeira com o intuito de formar estudantes integralmente.

Carbello e Ribeiro (2014), explicam que o projeto de construção da primeira escola parque (Centro Educacional Carneiro) foi idealizado para atender estudantes do ensino primário da cidade de Salvador e do interior da Bahia que viviam em situação de vulnerabilidade social, e que era visto como



uma proposta inovadora, preparando os estudantes para o trabalho e para o exercício da cidadania. Os autores salientam que na sua origem a escola-parque foi criada para ser uma “réplica da sociedade na vida escolar” (p. 370).

A implementação da primeira escola-parque, na cidade de Salvador, que foi inaugurada em 1950, foi vista como um projeto audacioso e muito oneroso. Além de pensar em uma escola que trabalhasse integralmente as habilidades dos educandos, os preparando para serem críticos e atuantes na sociedade, Anísio Teixeira preocupava-se com a formação dos professores que iriam atender esses estudantes. Era necessário que fossem professores especializados nas diversas linguagens artísticas. A escolha dos docentes foi criteriosa, e segundo Carbello e Ribeiro (2014), foi vista por Anísio Teixeira como acertada por ter encontrado dentro do Brasil profissionais altamente qualificados.

Carbello e Ribeiro (2014) esclarecem que a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi utilizada como base para a formação do sistema educacional de Brasília, abrindo oportunidades para que as escolas da Capital Federal servissem de modelo para o sistema educacional de todo o país; e diferentemente da prática das escolas de Salvador, as escolas-parque de Brasília foram pensadas para atender crianças de todas as camadas sociais. As escolas-parque de Brasília, conforme esclarecem Vasconcelos e Wiggers (2020), foram criadas no início da década de 1960, e foram fortemente influenciadas pelo contato que Anísio Teixeira teve com os estudos de John Dewey.

Teixeira viajou aos Estados Unidos e teve contato direto com os estudos de Dewey no que se referem a organicidade que une vida cotidiana e educação como experiência contínua. As escolas-parque, segundo Vasconcelos e Wiggers (2020) apoiadas pelos estudos de Dewey (2010), foram criadas para criar experiências reais de aprendizado aos estudantes.

Anísio Teixeira pensou, para a estruturação das escolas-parque de Brasília, em todos os detalhes que pudessem interferir positivamente no entendimento dos estudantes. E novamente a formação dos docentes foi pensada por Anísio Teixeira de forma cautelosa e criteriosa. Vasconcelos e Wiggers (2020) esclarecem que os professores pioneiros eram orientados constantemente e passavam periodicamente por formações sobre práticas pedagógicas inovadoras.

Ainda hoje, as escolas-parques de Brasília são vistas como modelo de ensino prático que valoriza o conhecimento artístico cultural. As aulas são dinâmicas e priorizam a identidade dos estudantes, experiências artísticas e a produção individual e coletiva.

E para atuar como professor nessas escolas, tem sido necessário passar por concursos de aptidão, conforme chamamento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Observam-se nesse concurso a didática do professor especialista, o portfólio e os cursos de formação continuada realizados pelo docente. No entanto, é importante salientar que a figura do professor especialista à frente das aulas das escolas-parque não exclui a presença do professor pedagogo. Hoje muitas escolas-parque do Distrito Federal já possuem professores pedagogos trabalhando conjuntamente com professores especialistas.



Essa aproximação entre professores especialistas e professores pedagogos dentro das escolas-parque é uma forma responsável de pensar o ensino de artes desde o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, respeitando a maturidade individual e possibilitando um entendimento artístico progressivo e consistente para crianças das diversas realidades sociais da capital federal.

Relato Didático: Experiências Artísticas Desenvolvidas na Escola Parque 210/211 Sul

No ano de 2021, desenvolvi, em colaboração com um grupo de professores, uma série de atividades que teve como objetivo promover e valorizar experiências artísticas, seguindo a filosofia de John Dewey. A iniciativa, intitulada “O Museu é o Mundo”, foi realizada na Escola Parque 210/211 Sul com estudantes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, e foi concebida como resposta ao longo período de isolamento social enfrentado pelos educandos devido à pandemia. Os museus e galerias da Capital Federal ainda não estavam abertos à visitação de escolas, e por isso a atividade foi pensada para simular uma experiência artística dentro de uma exposição com obras interativas e imersivas. Essa atividade envolveu todas as instalações da escola e contou com a participação ativa dos professores das disciplinas de artes, teatro, dança, música e educação física, em homenagem à célebre afirmação do artista Hélio Oiticica, que serviu de inspiração e deu nome ao projeto.

Diversas atividades foram desenvolvidas nas quadras esportivas da escola, incluindo uma performance conduzida pelo professor de arte, com aviões de papel e bolhas de sabão, intitulada “Bolhas e Aviões”. Na piscina, os professores de música e educação física desenvolveram com os estudantes uma experiência artística de percussão na água. Nos corredores da escola, foram criados ambientes intitulados de “Chuva Invertida”, onde os estudantes caminhavam com capas de chuva que não protegiam da chuva, visto que essa vinha do chão. No auditório da escola, foram projetadas imagens das obras de Hélio Oiticica, estimulando os sentidos e a visualidade dos educandos. Em uma estação denominada “Cama de Gato”, uma série de fios vermelhos compunham o palco, desafiando as crianças a percorrê-los sem tocá-los, sendo conduzidas por orientações da professora de teatro.

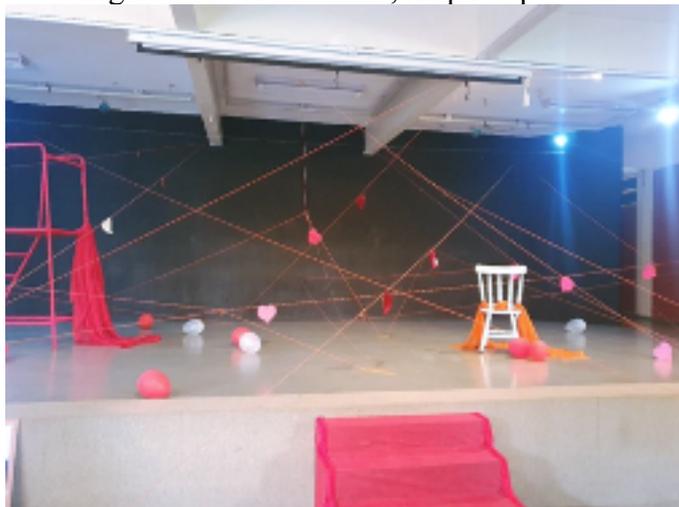
Figura 1: Percussão na água, Arquivo pessoal



Figura 2: Chuva invertida, Arquivo pessoal



Figura 3: Cama de Gato, Arquivo pessoal



A transição da experiência artística para a produção de interpretação de caráter mais crítico e reflexivo ocorreu em uma instalação composta por baldes, uma bandeja amarela e um prato azul da cantina da escola, acompanhados pela pergunta: “Você tem fome de quê?”. Nessa parte da atividade, as crianças falaram sobre o tempo que estudaram em casa devido à pandemia, a falta de materiais artísticos para acompanhar as aulas em casa e alguns estudantes, de forma particular, falaram da falta de alimentos e das dificuldades financeiras enfrentadas pelas famílias durante o distanciamento social.

Adicionalmente, foi criado um espaço com fios, fazendo referência às obras penetráveis de Hélio Oiticica, onde os estudantes caminhavam, dançavam e percorriam o ambiente construído. Por fim, para concluir essa experiência, foi montada a estação de parangolés, onde as crianças vestindo releituras de parangolés participaram de uma dança ao som de diversas músicas brasileiras, acompanhadas pela professora de dança.

A experiência artística proporcionada pela atividade “O Museu é o Mundo” representa uma clara demonstração da importância da interseção entre experiências artísticas, vivência escolar e cotidiano. Essa iniciativa, inspirada em Hélio Oiticica, vai além da concepção tradicional de arte, integrando-a à vida cotidiana dos estudantes. Este projeto ilustra como a arte pode ser uma ferramenta poderosa para estimular a curiosidade, a criatividade, o pensamento crítico e a consciência social nas crianças. Ele transcende as fronteiras das salas de aula e dos museus, integrando a arte ao cotidiano, como preconizado por Dewey (2010). Como resultado, oferece às crianças uma experiência enriquecedora que moldará suas perspectivas e apreciação pela arte e pelo mundo que as rodeia.

Considerações Finais

A aproximação entre conteúdos tipicamente do universo artístico com o entendimento dos estudantes, percorre um longo caminho que vai desde a sacralização da obra de arte até a prática



docente. Um dos maiores paradigmas a se superar é o distanciamento criado, historicamente e culturalmente, entre objeto de artes e os estudantes.

Adotar experiências artísticas de cunho prático e lúdico, conforme apontado por John Dewey (2010), durante as aulas é um caminho para que os estudantes possam ter futuras experiências estéticas, para que se sintam mais próximos do objeto artístico, potencializando encantamentos típicos do universo das artes. No entanto, é necessário se pensar sobre a qualidade dessas experiências para que não se tornem descontextualizadas e deseducativas.

O educador tem a função de mediar esse percurso de aproximação entre estudantes/objeto de artes, auxiliando para que possam entender que o caminho fica mais prazeroso quando associados às vivências pessoais e ao contexto social e cotidiano de cada indivíduo.

A formação adequada dos professores, aliada a práticas inovadoras e contextualizadas, contribui para o desenvolvimento de um ensino das artes que seja mais enriquecedor. E neste ponto as escolas-parque são exemplos de espaços que valorizam e promovem a experiências artísticas que apontam para futuras experiências estéticas, oferecendo aos estudantes a oportunidade de vivenciar a arte de forma integral.

Referências

ANDRADE, E. N. F de; CUNHA, V.M. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. **Epacio, Tiempo y Educación**, 3(2), 301-319. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.013>> Acesso em 05 nov. 2023.

BARBOSA, K. M. A apreciação artística como experiência estética: entre os nós da sacralização da arte e do artista. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 12, n. 12, 2008. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v12i12.2758. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2758>> Acesso em: 29 jun. 2023.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRASIL. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação infantil. Brasília, DF: CNE/CEB;

_____. (2010). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE/CEB.

CARBELLO, S. R. C.; RIBEIRO, R. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.



9, n. 2, p. 365-377, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v9i2.7041. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/704>>. Acesso em: 6 jul. 2023. DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**/ Fabiana Kauark, Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros. - Itabuna: Via Litterarum, (2010).

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. Reflexões sobre a experiência estética na educação. 203 **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 203-212, ago. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gear>> Acesso em: 05 nov.2023.

RAMALDES, Karine. A Relação entre Espectador e Obra de Arte. **ASPAS, ppgac - USP**, volume 6, número 1, p. 150-161, junho, 2016.

SILVA, T.; CUNHA, M. V. Dewey e a experiência estética: uma contribuição ao Ensino de Arte. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2021. DOI: 10.5965/24471267722021028. Disponível em: <<https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20652>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SILVA, Alex Sander da; HONORATO, Aurélia Regina de Souza. Artigo Notas sobre experiência estética e educação na formação em artes como espaço do possível. **Revista Poiésis**, Tubarão/SC, v. 15, n. 27, p.166-178, jan/jun, 2021. Universidade do Sul de Santa Catarina.

VASCONCELOS, Rafaella Lira Silva dos Santos de; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Artigo A arte nas escolas-parque de Brasília: concepções do trabalho pedagógico. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 259, p. 547-566, set./dez. 2020. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/XJfF9TqSGDZvBwBCCjdgGHd/?format=pdf&lang=pt>>Acesso em 05 nov. 2023.