

Rejane Coutinho ▫ Teresa Mateiro ▫ Heloíse Vidor ▫ José Tonezzi
(ORGANIZADORES)

ESCOLA e Arte

Propostas pedagógicas

VOLUME 2

Este primeiro tomo da Coleção Prof-Artes, em seus dois volumes, apresenta um panorama das práticas desenvolvidas em três áreas – Artes Cênicas, Artes Visuais e Música –, revelando a diversidade de abordagens metodológicas vinculadas ao campo de atuação de cada professor e professora e analisando como cada pesquisador e pesquisadora enfrenta os desafios do ensino da Arte no contexto da educação básica, lida com suas dificuldades e encontra seu modo particular de potencializar as experiências propostas na sala de aula.

Neste Volume 2, continuamos o trajeto com um texto que aborda as problemáticas sociais em torno do tema “mulheres” na aula de Arte, com estudantes de 1º ano do ensino médio da Rede Estadual de Educação, no interior de Santa Catarina. O tema do humor é tratado no capítulo seguinte, que aborda o desenho humorístico como fonte de referências positivas nas aulas. O capítulo 3 descreve metodologicamente as práticas educativas em Artes Visuais com uma turma do 8º ano do ensino fundamental II de uma escola municipal. Com enfoque na educação infantil, o quarto capítulo aborda práticas de desenho desenvolvidas em um Complexo Pré-Escolar em Barra Velha (SC). No capítulo 5 são apresentadas duas oficinas – desenho seguido de pintura em tecido e pintura em azulejo seguida de escultura em massa de modelar – com crianças de cinco anos, tendo a participação de suas famílias.

Coleção Prof-Artes

TOMO I

ESCOLA E ARTE
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Volume 2

Equipe editorial

André Carreira (UDESC)
Arlete dos S. Petry (UFRN)
Carla Andrea Silva Lima (UFMG)
Carminda Mendes André (UNESP)
Elsieni Coelho (UFU)
Eugênio Tadeu (UFMG)
Fernando Marques (UnB)
Guilherme Schulze (UFPB)
Heloise Vidor (UDESC)
José Tonezzi (UFPB)
Naira Ciotti (UFRN)
Paulo Bareicha (UnB)
Rejane Coutinho (UNESP)
Rita L. Berti Bredariolli (UNESP)
Rodrigo M. Born (UFRN)
Rose Gonçalves (UFU)
Sérgio Figueiredo (UDESC)
Teresa Mateiro (UDESC)
Vicente Concílio (UDESC)

Instituições de Ensino Superior Associadas

Universidade do Estado de Santa Catarina
(UDESC)
Universidade de Brasília (UnB)
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Maranhão
(UFMA)
Universidade Federal de Minas Gerais
(UFMG)
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Universidade Federal da Paraíba
(UFPB)
Universidade Federal do Rio Grande do
Norte (UFRN)
Universidade Federal de Uberlândia
(UFU)

Rejane Coutinho
Teresa Mateiro
Heloise Vidor
José Tonezzi
(Orgs.)

Coleção Prof-Artes

TOMO I

ESCOLA E ARTE
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Volume 2

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

 **CAPES**

 **UDESC** | **CEART**

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Copyright © 2020 Organizadores

Cultura Acadêmica
Praça da Sé, 108
São Paulo, SP – 01001-900
Tel.: (0xx11) 3242-7171 / Fax: (0xx11) 3242-7172
www.culturaacademica.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva – CRB-8/9410

E74

Escola e arte (Tomo I, volume 2): propostas pedagógicas / organizado por Rejane Coutinho ... [et al.]. – São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-86546-73-6

1. Educação. 2. Arte. I. Coutinho, Rejane. II. Mateiro, Teresa.
III. Vidor, Heloise. IV. Tonezzi, José. V. Título.

2020-3210

CDD 372.5

CDU 37+7

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

SUMÁRIO

Apresentação 7

- 1 Ciberarte e relações de gênero: uma abordagem sobre a atividade criadora na escola 13
Bárbara Maria Retzlaff Bublitz e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
- 2 O desenho que provoca o riso. O desenho de humor nas aulas de arte como incentivo à prática do desenho 31
Elisângela de Freitas Mathias
- 3 O deslocamento de experiências artísticas e estéticas: práticas “educriativas”, da vida para a escola, da escola para a vida 49
Leide Fausta Gomes da Silva e Marise Berta de Souza
- 4 Práticas desenhísticas em educação infantil: contribuições da pedagogia histórico-crítica 69
Gabriel Souza Coelho
- 5 Pais, mães e crianças numa experiência compartilhada durante as aulas de arte 85
Elizete Tech

- 6 Intermédias na sala de aula: ler, comunicar,
criar, fazer 103
Andréia Melati Brasil
- 7 MPB na sala de aula: cantando coletivamente
a nossa história 121
Krisley Motta
- 8 Educação musical no ensino médio, uma proposta 139
Felipe Zamuner Vecchini
- Sobre os autores 161
- Sobre os organizadores 164

APRESENTAÇÃO

A Coleção Prof-Artes, composta por três tomos, I – *Escola e Arte: propostas pedagógicas* (volumes 1 e 2), II – *Escola e Arte: discursos, práticas e políticas educacionais* e III – *Escola e Arte: processos de criação artística*, apresenta um panorama de trabalhos realizados no Curso de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), implementado em 2014, e coordenado, desde então, pelo Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). O Prof-Artes é um programa de mestrado que tem por objetivo a formação continuada de professores em exercício na rede pública de educação básica, em conformidade com a política do Ministério da Educação (MEC), estruturando-se por meio de uma rede de instituições de ensino superior (IES), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes).

Fazem parte do programa onze instituições,¹ das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país, que trabalham para

1 Universidade Estadual Paulista (Unesp); Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

proporcionar formação continuada a docentes de Artes que atuam na educação básica pública. Essa rede, formada pelas diversas universidades em interface com as escolas, pretende discutir o papel do ensino da Arte na sociedade, dando a oportunidade a docentes, que atuam nesse contexto, de refletirem sobre suas práticas pedagógicas e de encontrarem alternativas para enfrentar seus desafios no cotidiano das salas de aula de todo o país.

O Curso de Mestrado Profissional em Artes tem uma estrutura semipresencial, com a oferta de duas disciplinas de fundamentação, ministradas a distância, quatro disciplinas obrigatórias (incluindo a realização do trabalho de conclusão, orientado de forma presencial) e duas optativas. O ensino da Arte, no programa, é abordado por meio de duas áreas de concentração: uma que focaliza os aspectos metodológicos do ensino e da aprendizagem nessa área específica e outra que enfatiza os processos e práticas pedagógicas de criação, realizadas com os estudantes nas escolas, em conexão com as linguagens artísticas – Música, Artes Visuais e Artes Cênicas, incluindo o Teatro e a Dança.

Os mestrados profissionais surgiram no contexto da pós-graduação do Brasil no início dos anos 2000, como uma demanda de capacitação de profissionais das diversas áreas de conhecimento. No campo das Artes, essa demanda, inicialmente, teve como foco formações artísticas e tecnológicas no campo das Artes Cênicas e Música. A criação dos mestrados profissionais nas várias áreas de conhecimento da educação básica, voltados especificamente aos professores e professoras das redes públicas, foi uma política induzida pelo MEC e acolhida pelos pesquisadores, profissionais e associações das distintas áreas. Hoje, no Brasil, há mestrados profissionais para professores de Matemática, Letras, Ciências Ambientais, Física, Química, Biologia, História, Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes.

Na área de Artes, um grupo de docentes de onze IES, comprometidos com a formação de professores, se reuniu para elaborar um projeto em rede que foi aprovado em 2013 pela Capes. Em 2014, aconteceu o primeiro processo seletivo, quando ingressaram, na

primeira turma, 167 professores-mestrandos, sendo 86 para Artes Cênicas, 34 para Artes Visuais e 44 para Música. Dois anos depois, em 2016, ingressaram 153 professores-mestrandos, sendo 72 para Artes Cênicas, 42 para Artes Visuais e 32 para Música. Em 2018, na terceira turma, ingressaram 185 professores-mestrandos, sendo 86 para Artes Cênicas, 47 para Artes Visuais e 52 para Música. Importante observar que as Artes Cênicas contam com maior número de professores orientadores no conjunto das onze IES associadas e, portanto, é a área com mais mestrandos. Essa proporção se verifica também nos resultados apresentados nesta coleção.

No segundo semestre de 2019 foi lançado o edital para submissão de trabalhos para a Coleção Prof-Artes. Elaborado pela comissão editorial, o edital foi encaminhado aos coordenadores das onze IES para divulgação entre os egressos das turmas de 2014 e 2016, assim como aos professores-mestrandos do programa. No início de 2020, ao final do prazo, houve 85 trabalhos submetidos à avaliação da comissão editorial, que selecionou os 35 capítulos que compõem os quatro volumes desta coleção.

Nesse sentido, esta publicação tem o intuito de dar visibilidade às experiências advindas dos estudos que os professores e professoras de Artes desenvolvem ou desenvolveram no mestrado, disponibilizando materiais e estratégias didáticas que inspirem outros docentes brasileiros no seu dia a dia na escola, além de colaborar com a reflexão sobre a realidade da educação básica pública no Brasil. Vale ressaltar que o trabalho de conclusão do Prof-Artes pode ser apresentado nas seguintes modalidades: proposta pedagógica, processos de criação artística e dissertação.

A proposta pedagógica se configura como um material didático elaborado pelo professor-mestrando e desenvolvido em suas aulas durante o período do mestrado, acompanhado de reflexões advindas de saberes experienciais e conhecimentos teóricos. Os processos de criação artística são resultados de experiências artísticas desenvolvidas no contexto escolar que podem resultar em algum produto, como um livro de artista, uma exposição ou uma peça teatral, acompanhado também de reflexões que as fundamentam.

Cada uma das etapas – elaboração, execução, avaliação e análise crítica – são registradas em forma de relatório escrito, podendo vir acompanhado de documentação/registros sonoros e/ou visuais. A dissertação é um tipo de texto expositivo, argumentativo e objetivo, estruturado em introdução, desenvolvimento e conclusão, que demonstra a capacidade de aplicação de um método de análise e interpretação.

O tomo I, *Escola e Arte: propostas pedagógicas*, volume 2, da Coleção Prof-Artes, dá continuação à apresentação do panorama das práticas desenvolvidas nas três áreas – Artes Cênicas, Artes Visuais e Música –, revelando a diversidade de abordagens metodológicas vinculadas ao contexto de atuação de cada professor e professora e analisando como cada pesquisador e pesquisadora enfrenta os desafios do Ensino da Arte no contexto da Educação Básica, lida com suas dificuldades e encontra seu modo particular de potencializar as experiências propostas na sala de aula.

O texto de Bárbara Mariah Retzlaff Bublitz e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, “Ciberarte e relações de gênero: uma abordagem sobre a atividade criadora na escola”, aborda as problemáticas sociais em torno do tema “mulheres” na aula de Arte, com estudantes de 1ª ano do ensino médio da Rede Estadual de Educação, no interior de Santa Catarina. O tema do humor é tratado no texto “O desenho que provoca o riso. O desenho de humor nas aulas de arte como incentivo à prática do desenho”, de Elisângela de Freitas Mathias, que aborda o desenho de humor como fonte de referências positivas nas aulas, seguido por “O deslocamento de experiências artísticas e estéticas: práticas ‘educriativas’, da vida para a escola, da escola para a vida”, de Leide Fausta Gomes da Silva e Marise Berta de Souza, que descreve metodologicamente as práticas educativas em Artes Visuais com uma turma do 8º ano do ensino fundamental II da Escola Municipal São Francisco, no distrito de Praia do Forte.

Com enfoque na educação infantil, Gabriel Souza Coelho apresenta o artigo “Práticas desenhísticas em educação infantil: contribuições da pedagogia histórico-crítica”, desenvolvida no Complexo

Pré-Escolar Francielle e Richelle Torquato Ferreira, situado no município de Barra Velha (SC). Elizete Tech, em seu texto “Pais, mães e crianças numa experiência compartilhada durante as aulas de arte”, apresenta duas oficinas – desenho seguido de pintura em tecido e pintura em azulejo seguida de escultura em massa de modelar – com crianças de cinco anos, tendo a participação de suas famílias. Para legitimar os diálogos entre as linguagens artísticas, Andréia Melati Brasil escolhe como atividade demonstrativa a leitura do poema dramático *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto, em diferentes suportes e mídias, apresentando o texto “Intermédias na sala de aula: ler, comunicar, criar, fazer”.

Encerramos este tomo com as práticas de pesquisa realizadas no âmbito do ensino de Música, com os textos “MPB na sala de aula: cantando coletivamente a nossa história”, de Krisley Motta, e “Educação musical no ensino médio: uma proposta”, de Felipe Zamuner Vecchini. No primeiro, a proposta pedagógica se desenvolveu focalizando canções da música popular brasileira trabalhadas por meio do canto coletivo, com duas turmas de 6º ano de uma escola da rede pública de educação básica; e o segundo apresenta uma proposta de educação musical valorizando manifestações da tradição popular de Piracicaba e, em especial, a expressão cultural do maracatu de baque virado, com uma turma de ensino médio de uma escola pública da rede estadual do interior de São Paulo.

As propostas pedagógicas apresentadas foram elaboradas e desenvolvidas em contextos escolares de diversos estados brasileiros. Os oito capítulos reúnem ideias e concepções, práticas e experiências, reflexões e teorias, conhecimentos e saberes de professores e professoras de Arte que, diariamente, trabalham com crianças e jovens, dando sentido àquilo que lhes toca e transformando a escola em um lugar de excelência, que ocupa ou deveria ocupar em qualquer sociedade, para que se cumpram as funções da educação.

Florianópolis, 23 de abril de 2020

Os organizadores

1

CIBERARTE E RELAÇÕES DE GÊNERO: UMA ABORDAGEM SOBRE A ATIVIDADE CRIADORA NA ESCOLA

Bárbara Mariah Retzlaff Bublitz

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Introdução

A escola ocupa uma importante função dentre as instituições legitimadoras responsáveis pela manutenção de políticas opressoras e discriminatórias. Conforme aponta Saviani (2007), para mudar esse quadro de opressão é preciso dominar o conhecimento do opressor, de modo que não há transformação sem uma escola de qualidade para as camadas populares que possibilite o acesso aos bens produzidos socialmente. Nessa perspectiva, utilizo este texto para compartilhar e refletir a respeito de minha experiência no Mestrado Profissional em Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, com a proposta pedagógica “A presença das mulheres na *ciberarte*: uma análise das problemáticas sociais em torno do tema ‘mulheres’ na aula de Arte”¹ (trabalho concluído no ano de 2016).

A ideia propulsora dessa proposta pedagógica emerge da necessidade de, no ambiente escolar e a partir das questões postas na arte, desdobrarem-se discussões sobre a equidade² de gênero, uma vez

1 “Arte”, com letra maiúscula, diz respeito à disciplina curricular.

2 Na perspectiva da *equidade de gênero*, as especificidades das mulheres são todas relacionadas com diferenças sexuais. Construídas socialmente, estas alcançam a rede completa desde vivências sexuais e reprodutivas aos símbolos

que a escola, cotidianamente, mostra-se um ambiente hostil à diversidade de gênero e reitera a violência contra a mulher em seu discurso e organização.

A minha articulação das relações de gênero com a ciberarte na escola considera que, no que diz respeito à cibercultura, a popularização dos dispositivos portáteis com acesso à internet, desde a década de 1990, tornou a sociedade cada vez mais autossuficiente no que diz respeito às informações³ e desterritorializada quanto à comunicação.

No decorrer do presente texto, descrevo as questões práticas dessa ação pedagógica, a fim de que possa ser bem compreendida em suas raízes e readaptada para outros contextos; explicito as bases teórico-metodológicas do projeto, assim como relato o seu desdobramento; analiso os trabalhos de ciberarte criados pelos estudantes no contexto dessa proposta para identificar como se desdobra a construção de linguagem desses sujeitos e relato a exposição coletiva em rede Olhares em Trânsito: Experimentos Expositivos na Escola, evento proposto pelo projeto “Estudo da ampliação e da difusão das produções artísticas dos estudantes nas escolas públicas do estado de Santa Catarina a partir de exposição itinerante” sob a orientação da prof^{fa} dr^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

Não objetivo propor ou pensar uma abordagem de arte propagandista da causa feminista, mas explorar uma das “possibilidades de lançar pontes entre a arte fruída socialmente e a arte em processos de ensino e aprendizagem” (Brazil; Marques, 2014). Quero dizer, desse modo, que não trataremos aqui de uma temática com

culturais, leis, entre outros campos. Equidade se refere, desse modo, às diferenças consideradas injustas baseadas em valores. As mulheres, por exemplo, ainda que possam ser mães e se afastar de seu trabalho por essa razão, devem receber salário igual ao dos homens, uma vez que a maternidade é uma capacidade (e não determinação) natural da fêmea humana.

3 Embora sejam discussões relevantes, não cabe neste estudo aprofundar as questões acerca das virtudes e vicissitudes emergentes do uso excessivo das tecnologias contemporâneas ou no que diz respeito às possíveis desigualdades causadas ou evidenciadas pela tecnologia a que temos ou não acesso. Uma breve reflexão a respeito será desenvolvida na “Fundamentação teórica”.

desdobramento imposto para provocar determinadas conclusões no público, pelo contrário, a ação pedagógica proposta, sobre a qual discorre este texto, trata-se de uma provocação aos estudantes para que pensem, observem e expressem suas perspectivas acerca de como as violências e papéis de gênero, especificamente direcionadas às mulheres, afetam a si e a sociedade. Os saberes específicos da arte são, desse modo, aliados às potencialidades da tecnologia e atravessados pelas questões de gênero.

Apresentação da proposta pedagógica

Uma reflexão sobre o motivo

Eu me senti mais importante, porque me mostrou que a mulher pode fazer tudo que pensa e que nós não nascemos para ficar em casa e fazer serviço de casa e sim tudo que quisermos. (Estudante F, 15 anos)⁴

Estas palavras de uma estudante adolescente contribuirão para dar início à minha reflexão, com a qual pretendo alcançar professoras e professores a fim de identificarmos na *ciberarte*⁵ um potencial fragilizador das inúmeras manifestações de opressão com as quais nos deparamos na instituição escolar, com destaque para a opressão às mulheres. Minha intenção se expande para a construção de linguagem visual, potencializando as manifestações poéticas na perspectiva de dar voz a esses adolescentes por meio de um campo tão presente em seu cotidiano: a *internet*.

Pautada na documentação específica sobre a Arte na educação, destaco que, entre as abordagens possíveis para a leitura das produções artísticas no contexto escolar, optei pela abordagem de cunho sociológico, a fim de apreender o objeto artístico através de uma visão que busque percebê-lo “nos quadros sociais e estabelecer a

4 Chamarei de “Estudante F” as estudantes que se identificam com o sexo feminino.

5 Trabalhos artísticos desenvolvidos na internet.

relação entre a consciência criadora, a sensibilidade e a vida social e compreender que a sensibilidade é socializada, que ela não é pura, é resultado de debate com o mundo, ou seja, com a natureza e os homens” (Santa Catarina, 1998, p.195).

A partir de Vázquez (2011), considero que, embora a arte reflita a realidade e por vezes tenha um conteúdo ideológico e político, não trato aqui de uma abordagem estética dogmática e normativa. Não busco depreciar o que o autor chama de “legalidade específica da obra de arte”, ou seja, não desconsidero sua coerência interna e seu valor estético, que permanecerá, ainda que as raízes ideológicas dos trabalhos artísticos se desconfigurem.

Para identificar as fronteiras e articulações desse pensamento, propus o projeto “A presença das mulheres na *ciberarte*: uma análise das problemáticas sociais em torno do tema ‘mulheres’ na aula de Arte”, o qual se trata de uma ação pedagógica desenvolvida por mim, professora de Arte e mestranda do Prof-Artes da Udesc,⁶ em uma escola estadual de educação básica, na cidade de Guarimirim-SC no ano de 2015.

Parti, para tanto, da seguinte questão-problema: como os estudantes compreendem, ao participarem e analisarem ações criativas desenvolvidas por mulheres na internet, que, como construtores de significações, também são sujeitos capazes de perceber, problematizar e expressar as questões sociais que envolvem as mulheres na contemporaneidade?

Para responder a essa pergunta, dividi a proposta pedagógica em duas etapas.⁷

A primeira correspondente à introdução conceitual e reflexiva acerca das propostas artísticas desenvolvidas a partir do século XX, incluindo as guerrilhas culturais, que influenciaram a abertura do

6 Mestrado Profissional em Artes, na Universidade do Estado de Santa Catarina.

7 Essa proposta foi desenvolvida nas quatro turmas de 1º ano do ensino médio noturno da escola estadual; no entanto, apenas uma turma foi escolhida para análise de materiais, como diários de bordo e questionários do processo.

escopo contemporâneo das manifestações artísticas para a inserção e diálogo com o público, tais como as do Grupo Fluxus, *mail art*, arte urbana e ciberarte, a fim de exercitar o saber ver e apreciar, bem como da construção de uma consciência estética para compreender mudanças e promovê-las. Por meio da leitura, desenvolvemos a interpretação e a inserção da arte no repertório e na vida desses estudantes.

A segunda etapa foi destinada à articulação do estudo da arte conceitual, especificamente a ciberarte, com o estudo das relações de gênero. Nesse momento, apresentei em aula expositiva e dialogada, manifestações artísticas ativas, desenvolvidas por mulheres no ciberespaço em língua portuguesa, espanhola e/ou inglesa. Desse modo, delinear os elementos geradores da ciberarte e pensamos acerca da produção artística no ciberespaço e suas possibilidades, tais como ser desenvolvida *off-line* ou *on-line*, ser interativa, colaborativa ou apenas utilizar a *web* como plataforma, e também refletir sobre as implicações que a virtualidade pode exercer na sensibilidade e nas relações intrassociais com as manifestações artísticas. Concomitantemente, desenvolvemos leituras a partir de questionamentos que relacionam a realidade do grande grupo com as realidades apresentadas pelos projetos de ciberarte analisados.

Para dar início à exploração e reflexão acerca da ciberarte, visitamos o *site*/trabalho artístico *Net.art generator*⁸ de Cornelia Sollfrank, que cria imagens digitais a partir de palavras de busca inseridas pelo visitante da página.

Os outros trabalhos vistos em nossa abordagem da ciberarte foram: *Old Boys Network*⁹ de Cornelia Sollfrank, *Center of the Universe*¹⁰ de Olia Lialina, *So Like You*,¹¹ *Facebook Diary*¹² e *Life in*

8 Gerador de arte (tradução livre).

9 Termo metafórico utilizado para designar uma relação informal de homens que, possivelmente, ajudam-se e se conectam por laços institucionais.

10 Centro do universo (tradução livre).

11 Assim como você (tradução livre).

12 Diário de Facebook (tradução livre).

*AdWards*¹³ de Erica Scourti, *Jezebel e \gü-gäl\ Results*¹⁴ e *Heroines Den*¹⁵ de Carla Gannis, *Dollspace*¹⁶ de Francesa da Rimini, Ricardo Dominguez e Michael Grimm, *Distance*¹⁷ de Tina la Porta.

Além das questões de gênero, explicitarei: a potencialidade da ciberarte enquanto *hyperlink*, de modo que a própria leitura seja uma construção do visitante e não apenas do artista; enquanto espaço colaborativo, quando nossa contribuição se torna fundamental para que o trabalho proposto pela artista se desenvolva; enquanto espaço interativo, ainda que em graus leves; enquanto espaço desterritorializado, de modo que podemos acessar um trabalho de arte livres das ideias de reprodução e originalidade de nossas próprias casas e, finalmente, busquei destacar que o acesso ao ciberespaço, ainda que facilite o acesso e o veículo de nossas mensagens, também está à mercê da desigualdade social.

Para alguns trabalhos exibidos foram abordadas, ainda, questões específicas em relação à condição das mulheres na sociedade contemporânea, como as formas de violência além da física, as determinações de papéis e de comportamentos que nos inserem em relações dicotômicas entre “a boa” e “a má mulher” (e não apenas “a boa” ou “a má pessoa”), o que é feminismo, machismo etc.

A partir desse diálogo, propus aos estudantes que se dividissem em grupos a fim de desenvolver o Projeto Detalhado¹⁸ para criação de trabalho de arte no ciberespaço com a temática geral: Mulheres/Sociedade. Ao concluírem os projetos detalhados, os estudantes deram início, por etapas, aos seus projetos de ciberarte.

13 Vida em anúncios (tradução livre).

14 Resultados \gü-gäl\ (tradução livre).

15 Heroínas Den (tradução livre).

16 Espaço de boneca (tradução livre).

17 Distância (tradução livre).

18 O Projeto Detalhado seguiu a seguinte estrutura: *Objetivo: abordagem do tema geral (“o que trabalharemos sobre mulheres/sociedade?”), Metodologia: Plataforma na internet (Site, redes sociais, rede para upload de vídeos etc.) e Material a ser utilizado (vídeos, fotografias, áudios, depoimentos, desenhos etc. e Cronograma (destacar: o que devemos trazer na próxima semana?).*

Gênero na escola: arte como muleta ou a muleta da Arte?

Meu objetivo não parte de dedicar à Arte o papel da salvadora e sim de considerar que o seu ensino tem o potencial – que deve ser explorado – de reconstruir ou reforçar determinados valores.

Neste sentido, Brazil e Marques (2014) consideram que tais valores estão presentes no ato da criação e, desse modo, ampliam horizontes e as leituras de mundo, além dos valores de consumo, tão presentes nas relações humanas na contemporaneidade. Para os autores, o comprometimento docente com a contextualização das linguagens artísticas abre novas possibilidades de vivenciar as próprias relações humanas, assim como propicia o convívio com a diversidade e tolerância.

Se a escola, assim como outros espaços formais de educação, vem desempenhando um papel legitimador de comportamentos e da dimensão cultural de uma sociedade, deve-se considerar que a abordagem transversal de alguns assuntos, em contraponto, implica a construção de propostas educacionais voltadas para a realidade dos estudantes. Acerca dessa discussão curricular, retomo os “Temas transversais” (Brasil, 1998d), constituintes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais inserem temas cotidianos emergentes a atravessar as diferentes disciplinas curriculares. Dentre eles, destaco o documento “Orientação sexual”, o qual salienta a sexualidade inerente à vida e à saúde, com o objetivo de superar preconceitos no contexto sociocultural brasileiro. O documento “Orientação sexual” é subdividido em três eixos básicos, quais sejam: “As dimensões do corpo”, “A prevenção das doenças sexualmente transmissíveis” e “As relações de gênero”, eixo no qual está pautada a presente reflexão.

A arte/educação tem um papel fundamental nesse processo de leitura e interpretação das relações de poder e opressão. Marques (2010) considera a arte/educação como a educação do indivíduo que compartilha seus modos de ver, fazer e pensar sobre si e sobre o mundo socialmente. Nesse sentido, a arte/educação potencializa novas relações entre os estudantes e o mundo onde vivem, numa

perspectiva que os valoriza como atores sociais. Sobre essas novas relações, a autora evidencia não apenas a importância dos questionamentos sobre o contexto, mas sobre si e sobre o outro. A educação pela Arte, ao exercer seu potencial de ruptura, deve contribuir para que a escola não seja mais um espaço que privilegia a cultura de uns enquanto mantém a cultura “dos outros” como ilegítimas.

Essas discussões encontram campo ainda mais aberto nos projetos desenvolvidos no ciberespaço, uma vez que superam distâncias espaciais e temporais, o que permite o acesso daqueles que não participam efetivamente tanto do centro das discussões quanto dos espaços geográficos centrais.

Ciberarte: o cotidiano irreconhecido

Ainda que os estudantes pouco compreendam as possibilidades e os desdobramentos da ciberarte, em grande parte por não estarem familiarizados com essa manifestação artística contemporânea, compreendo que a importância da internet no trabalho pedagógico se dê principalmente enquanto rede, uma vez que possibilita estabelecer conexões sem fim entre os sujeitos e configura, desse modo, uma nova ordem hierárquica, mais próxima da horizontalidade, na qual os indivíduos se comunicam e se afetam mutuamente de modo mais espontâneo e imediato.¹⁹

Parto da ideia de que a tecnologia potencializa mudanças e novas situações, no entanto, como todas as outras ferramentas desenvolvidas para estender a ação humana, demanda uma intenção, a qual determinará sua finalidade e efeito. Quero dizer que acredito na tecnologia enquanto uma abertura de possibilidades e desconsidero as abordagens que a demonizam e a tomam como culpada pelas más consequências da intencionalidade dos sujeitos.

19 Não me ocuparei, neste artigo, de refletir profundamente acerca das condições estruturais que mantêm determinadas categorias/classes sociais distante do âmbito cultural. Eu me dedicarei apenas a apresentar os números e cenários identificados neste projeto.

Para Machado (2010), as experiências artísticas apropriadas de recursos tecnológicos, sobretudo das mídias emergentes contemporâneas,²⁰ podem promover, pelos meios de comunicação de massa, espaços de colaboração, diálogo e intervenção. Para o autor, em relação à reflexão desenvolvida até o momento acerca do condicionamento histórico e social das manifestações artísticas, “toda arte é feita com os meios de seu tempo” (ibid., p.10), o que significa considerar que as artes midiáticas exprimem justamente as sensibilidades deste terceiro milênio.

Nesse sentido, e no que diz respeito à produção artística como produto de um sujeito historicamente condicionado, Vázquez (2011) considera que o gozo e a criação estética compõem a apropriação humana das coisas e da natureza humana em si. O artista reflete, dessa forma, por sua criação, a realidade. Reflete a si mesmo, sua época e sua classe. Conforme sua origem, carrega a potencialidade de se desdobrar em ações de questionamento e denúncia do que somos, do que fazemos, de onde vivemos e sob quais condições.

Aproximações com a ciberarte na escola

Cada grupo de estudantes envolvidos nesta proposta, a partir do desenvolvimento do Projeto Detalhado,²¹ ocupou-se em, nas etapas finais do projeto, colocá-lo em prática. Desenvolvierei a descrição e uma análise mais cuidadosa de alguns dos trabalhos escolhidos pelas turmas envolvidas no projeto para exposição posterior:

- 1) *Faces iguais*:²² este projeto se trata de um *site* com montagem para compor rostos com fotografias de diferentes mulheres para discutir a igualdade entre elas.

20 Refiro-me a computadores, *tablets*, celulares, entre outros veículos de mensagem.

21 Processo relatado no primeiro item deste texto.

22 Para saber mais sobre este trabalho, acesse o vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dkxkaBMSImw>>.

Figura 1 – Imagem de *Faces iguais*

Fonte: Própria. Disponível em: <<http://camilabelo4.wix.com/facesiguais>>.

2) *Sem título* (Fora do padrão):²³ Trata-se de um *site* com *gifs*²⁴ e imagens que discutem o padrão de beleza, orientação sexual e papéis de gênero acerca das mulheres famosas.

As palavras articuladas às imagens, assim como a utilização das cores em contraste e, principalmente, a escolha pelo movimento se assemelham ao trabalho *Center of the Universe*,²⁵ de Olia Lialina, exibido nas primeiras aulas do projeto.

Figura 2 – Imagem de *Fora do padrão*

Fonte: Própria. Disponível em: <<http://mulheresidolos.wix.com/mulherpadrao>>.

23 Este será o nome dado ao trabalho, para melhor identificação, durante o texto.

24 Um formato de imagem comumente usado na internet para breves animações.

25 Trabalho já mencionado no texto. Disponível em: <<http://art.teleportacia.org/#CenterOfTheUniverse>>.

3) *Sem título* (Poder):²⁶ esse grupo projetou um *site* para ligar imagens digitais de desenhos que discutem o poder das mulheres na sua perspectiva, o que configura uma galeria virtual que explora a estrutura em *hiperlink*: uma organização não sequencial de *links* entre janelas que são conectadas de acordo com a leitura do navegador e suas escolhas.

Sua galeria virtual nos possibilita pensar sobre as pessoas, sobre as sombras, as responsabilidades, a liberdade e sobre os pensamentos humanos.

O mistério do trabalho referencia, ainda que intencionalmente, o trabalho *Jezebel* (2008) de Carla Gannis, exibido nas aulas expositivas deste projeto e já mencionado no texto. Os cenários apresentados por Gannis nos convidam a buscar *Jezebel* e vestígios de sua presença, assim como os estudantes desse grupo nos instigam a pensar sobre quem são essas pessoas representadas em luz e sombra e o motivo que as coloca em relação uma a outra.

4) *Zero SPC*:²⁷ Esse grupo se propôs a criar um mapeamento de *stickers*²⁸ que expressam questões de gênero no Google Maps, colados pela cidade de Guaramirim.

Acerca dessa linha de propostas, sabemos que, com a internet e os desdobramentos das tecnologias emergentes, as manifestações criativas humanas alcançaram também um estado desmaterializado. Projetos virtuais como os desse estudante articulam sujeitos em uma rede intangível que promove subversões nos meios de comunicação e criação.

Nesse contexto, há uma série de trabalhos ligados às questões sociais, como faz o artista espanhol Antoni Abad, que, no caminho de diluição dos territórios e dos corpos, cria *Zexe*,²⁹ um trabalho com base nos registros cotidianos de grupos minoritários (vídeos,

26 Este será o nome dado ao trabalho, para melhor identificação, durante o texto.

27 Para saber mais sobre o processo de criação desse trabalho, acesse o vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2-qPukKwklE>>.

28 Adesivos utilizados para interferir nos espaços e superfícies.

29 Disponível em: <<http://megafone.net/site/index>>.

textos, áudios e imagens), obtidos por celulares com máquina fotográfica e disseminados por uma plataforma na internet.

Os grupos marginalizados, escolhidos pelo artista, são compostos por desabrigados na Colômbia, motociclistas em São Paulo, trabalhadores imigrantes da Nicarágua na Costa Rica, taxistas no México, profissionais do sexo em Madri, entre outros. Para cada grupo há um canal na plataforma virtual, como uma página específica. Para os profissionais do sexo em Madri há o canal *Invisible19* com fotos tiradas pelo próprio grupo.

O site, embora possa ser acessado por meio do endereço *zexe.net*, é automaticamente transferido para *megafone.net*, o que nos possibilita esperar um ambiente aberto para a fala. *Zexe* é subdividido em canais para que as imagens sejam agrupadas de acordo com os desejos do navegador. Esses canais são acessados por palavras-chave como “seres” e “objetos”.

Abad abre espaço a grupos estigmatizados e torna os registros do cotidiano desses sujeitos acessíveis para todos os dispositivos conectáveis à internet, o que abarca uma rede global. Entre as publicações são encontradas imagens de ursos de pelúcia, pratos de comida, eventos, pessoas, ruas, paisagens, autorretratos, manifestações, entre outras. São pessoas e lugares comuns que se autorreferenciam e expressam suas opiniões.

Figura 3 – Imagem de *sticker* mapeado no projeto Zero SPC



Fonte: Própria.

Para concluir minhas impressões, retomo Vázquez, que afirma que, para Karl Marx, a arte se trata de uma assimilação do mundo, um prolongamento do sujeito. O autor afirma:

A arte e o trabalho se assemelham, pois, mediante sua comum ligação com a essência humana; isto é, por ser a atividade criadora mediante a qual o homem produz objetos que o expressam, que falam dele e por ele. (Vázquez, 2011, p.61)

Nessa perspectiva, o ser humano age sobre a natureza por meio da criação material. Essa criação se dá pela necessidade do homem de se afirmar como tal. O ser humano que cria o faz em relação às suas necessidades de transcender a natureza imediata – necessidades estas que, por sua vez, dão-se de modo distinto em cada relação estabelecida do homem com o mundo. A relação estética do homem com a sociedade, por exemplo, explicita a potência de sua subjetividade e as forças humanas essenciais de um ser social.

Ainda que criemos objetos a fim de expressar neles nossa essência humana, o objeto da subjetividade humana (o trabalho de arte) torna-se um sujeito que sobrevive a seu criador. Neste ponto destaco: ainda que a proposição temática desenhe certos limites na produção dos estudantes, seus trabalhos possibilitam leituras e experiências estéticas múltiplas, a considerar o repertório estético e ideológico do público que os visitou. Especificamente no ciberespaço, Vázquez considera que a arte, em nossa época e em relação aos meios de comunicação (como o computador), cumpre sua função social de novos modos, ao ampliar o público e estabelecer laços “de uma extensão e diversidade que o artista de outrora jamais poderia imaginar” (ibid., p.225).

Acerca do valor estético destas e de outras criações estéticas, enquanto produtos históricos, Vázquez (2011) ainda considera que a beleza não se funda unicamente nas questões materiais, mas também e fundamentalmente em suas relações com as pessoas.

Olhares em trânsito: experimentos expositivos na escola

Alguns dos trabalhos virtuais criados pelos estudantes das quatro turmas envolvidas nessa ação foram veiculados pelo projeto em rede “Estudo da ampliação e da difusão das produções artísticas dos estudantes nas escolas públicas do estado de Santa Catarina a partir de exposição itinerante”, do qual esta proposta pedagógica faz parte³⁰ e que tem objetivo de investigar a produção, a fruição e a exposição de criações artísticas desenvolvidas por estudantes da rede pública de ensino no estado de Santa Catarina, especificamente nas cidades de Florianópolis, Guarapirima e Joinville e reunirá resultados dos projetos de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), sob a orientação da prof^{fa} dr^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

As propostas pedagógicas que produziram material para essa exposição foram desenvolvidas em três escolas diferentes, localizadas nos municípios de Joinville, Florianópolis e Guarapirima, conectados por questões pertinentes à arte da contemporaneidade e às ações para desenvolvimento da exposição.

Especificamente no que diz respeito a presente proposta pedagógica, dentre todos os trabalhos produzidos durante o projeto foram eleitos apenas oito para fazer parte da exposição coletiva em rede sob o título Olhares em Trânsito: Experimentos Expositivos na Escola, que partiu, no mês de março de 2016, para a escola estadual em Guarapirima, onde chegou no dia 21 de março de 2016. A eleição dos trabalhos ocorreu por meio da exibição, para todas as turmas, dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes envolvidos no projeto. Os estudantes, desse modo, selecionaram quais trabalhos gostariam que participassem da exposição para representar a

30 A proposta pedagógica “A presença das mulheres na *ciberarte*: uma análise das problemáticas sociais em torno do tema ‘mulheres’ na aula de Arte” está inserida no projeto “Estudo da ampliação e da difusão das produções artísticas dos estudantes nas escolas públicas do estado de Santa Catarina a partir de Exposição Itinerante”, aprovada, portanto, pelo Comitê de Ética sob Parecer nº 1.251.935.

escola e quais não gostariam. Foram selecionados para a exposição os trabalhos descritos anteriormente: *Faces iguais*, *Cort Crew*, *Empodere suas Amélias*, *Fora do padrão*, *Feminicídio Mix*, *Poder*, *Zero SPC* e *Cotidiano das mulheres*.

Com curadoria desenvolvida junto com estudantes³¹ escolhidos para terem seus trabalhos exibidos, a exposição contou com uma etapa de pré-produção, momento no qual organizamos a ação educativa a ser desenvolvida com a exposição – nesse caso, um ateliê aberto de arte urbana e o modo como ocorreria a mediação da exposição e sua curadoria em si, desde a escolha de trabalhos à disposição dos mesmos no espaço da escola.

A exposição foi pensada a partir de um kit móvel expositivo, organizado pelo grupo de professoras envolvidas no projeto “Estudo da ampliação e da difusão das produções artísticas dos estudantes nas escolas públicas do estado de Santa Catarina a partir de exposição itinerante” e montado pela professora Linda, também participante do projeto. Esse kit é composto por trabalhos desenvolvidos pelos outros estudantes de Joinville e Florianópolis participantes do projeto de Exposição Itinerante e materiais para montagem de exposição, como pregos, fitas, placas de acrílico etc.

Olhares em Trânsito chegou a Guarumirim após a 1ª edição da exposição em Joinville. Auxiliaram-nos na sua montagem a professora Linda, de Florianópolis, e a professora Céu, que leciona a disciplina de História na escola.

Após três dias de exposição, os trabalhos foram retirados do espaço escolar e o kit móvel reorganizado rumo a Florianópolis, onde aconteceu a terceira edição da exposição.

Considerações

Os projetos desenvolvidos pelos estudantes no ciberespaço explicitam que eles estão em processo de formação técnica e que ne-

31 Apenas seis estudantes participaram da organização do evento, por terem disponibilidade de tempo e desejarem participar dessa etapa do projeto.

cessitam de mediação para melhor explorar as potencialidades da internet, principalmente no que diz respeito à sua estrutura. O que reafirma o fato de as escolas serem instituições equipadas apenas com novas ferramentas tecnológicas, mas não com as novas concepções de educação e sociedade. Nesse sentido, é-nos condicionado, a estudantes e professores, com formação precária, o trabalho com equipamentos com os quais não sabemos lidar (e que ignoremos aqueles com os quais sabemos lidar muito bem, como os celulares).

Como os(as) docentes podem, nessas condições, promover e estimular o estudante para a investigação do mundo e proporcionar experiências criativas significativas se nem somos habilitados para lidar com essas ferramentas tecnológicas tão presentes no universo contemporâneo desses estudantes?

Observo que, embora os trabalhos tenham sido desenvolvidos com muitas dificuldades (principalmente em relação aos recursos, ao nosso conhecimento técnico e ao tempo), os estudantes puderam experienciar uma dimensão da percepção e interferência no mundo que nunca antes haviam experimentado. Deslocar o olhar da funcionalidade tecnológica para sua potencialidade de tocar o outro esteticamente foi um dos exercícios mais importantes que já pude promover em sala de aula. Sentimos o poder e a impotência de trabalhar com a internet, com celulares, computadores. Redescobrimos habilidades e identificamos fraquezas diante de um universo tão popular e ao mesmo tempo tão desconhecido em suas entranhas.

Ainda que a temática tenha permanecido evidente no desdobramento das atividades, por meio da arte acabamos por compreender nosso lugar no mundo. Garotas e garotos param para pensar sobre sua condição enquanto sujeitos sexuados e, principalmente, como transformar suas ideias e compartilhá-las com os outros.

Nesse contexto, a exposição Olhares em Trânsito: Experimentos Expositivos na Escola provocou a valorização não apenas de um trabalho feito, mas dessas formas artísticas que explicitam a subjetividade desses estudantes e sua construção de significados. Por meio da matéria imaterial, reeditamos signos e recriamos nos-

sas realidades ao considerar novas possibilidades de ser e estar no mundo.

Compreendo que é esse o papel da arte na escola, por um caminho que ultrapassa as margens dos conteúdos e habilidades, como uma importante ferramenta para questionar esse repertório imposto, extremamente opressor, para problematizá-lo, enfrentá-lo, refletir sobre ele e construir, por meio das manifestações artísticas, novas relações, menos rígidas, com as construções sociais e, talvez, caminhar para a construção de novos parâmetros, pautados na percepção de que a diversidade, sim, coexiste.

Os estudantes saíram de suas casas pela manhã e passaram mais de dez horas na escola para mostrar ao grande grupo que sua expressão não é brincadeira: os adolescentes têm algo a dizer e disseram. Talvez seu discurso não agrade aos eruditos das artes, mas ainda insisto que sua vontade de descobrir e recriar a realidade agrada àqueles que admiram a reconstrução de nossos pequenos mundos escolares.

Referências bibliográficas

- BIAZUS, M. C. V. *Projeto Aprenderi*: abordagens para uma arte/educação tecnológica. Porto Alegre: Promoarte, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- BRAZIL, F.; MARQUES, I. *Arte em questões*. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREIRE, C. *Arte conceitual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- _____. (org.). *Hervé Fischer no MAC USP: arte sociológica e conexões: arte-sociedade-arte-vida*. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2012.
- MACHADO, A. *Arte e mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- MARQUES, I. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. p.52-63.

- SANTA CATARINA. *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio – disciplinas curriculares*. Florianópolis: Cogen, 1998.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 39.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- VÁZQUEZ, A. S. *As ideias estéticas de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Fontes

- GANNIS, Carla. *Jezebel*. Disponível em: <<http://j-bel.net/l/>>. Acesso em: 22 set. 2015.
- _____. *\gü-gəl\ Results*. Disponível em: <<http://carlagannis.com/blog/prints/google-results/>>. Acesso em: 22 set. 2015.
- _____. *Heroines Den*. Disponível em: <<http://carlagannis.com/blog/prints/heroines-den/>>. Acesso em: 22 set. 2015.
- LIALINA, Olia. *Center of the Universe*. Disponível em: <<http://art.teleportacia.org/#CenterOfTheUniverse>>. Acesso em: 22 set. 2015.
- LA PORTA, Tina et al. *Distance*. Disponível em: <<http://archive.turbulence.org/Works/Distance/statement.html/>>. Acesso em: 22 set. 2015.
- RIMINI, Francesca da et al. *Dollspace*. Disponível em: <<http://dollyoko.thing.net/>>. Acesso em: 22 set. 2015.
- SCOURTI, Erica. *So Like You*. Disponível em: <<http://similarselves.tumblr.com/>>. Acesso em: 22 set. 2015.
- _____. *Facebook Diary*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PL6E6DADE3EA939F15/>>. Acesso em: 22 set. 2015.
- _____. *Life in AdWords*. Disponível em: <http://ericascourti.com/art_pages/life_in_adwords.html/>. Acesso em: 22 set. 2015.
- SHIOMI, Chieko. *Shadow Piece*. Disponível em: <<http://moma.org/collection/works/127555?locate=pt>>. Acesso em: 11 maio 2016.
- SOLLFRANK, Cornelia. *Net.art generator*. Disponível em: <<http://nag.iap.de/?lang=en>>. Acesso em: 22 set. 2015.
- _____. *Old Boys Network*. Disponível em: <<http://nag.iap.de/?lang=en>>. Acesso em: 22 set. 2015.

2

○ DESENHO QUE PROVOCA O RISO. ○ DESENHO DE HUMOR NAS AULAS DE ARTE COMO INCENTIVO À PRÁTICA DO DESENHO

Elisângela de Freitas Mathias

Introdução

No ano de 2008, início da minha prática docente na cidade de Piracicaba, percebi que os alunos estavam acostumados com aulas de Arte onde o desenho livre era fato em todas as aulas e a cópia uma prática alicerçada entre eles. Diante disso, pensei que poderia criar estratégias de aprendizado do desenho onde os alunos pudessem interagir com imagens variadas desenvolvendo um percurso criador pessoal cultivado pela produção cultural da cidade.

Há 43 anos a cidade de Piracicaba promove anualmente um concurso internacional de desenho de humor gráfico, o Salão Internacional de Humor. Esse salão apresenta ao público visitante a produção gráfica de vários lugares do mundo, com suas variantes visuais referentes aos estilos de cada desenhista. O Salão Internacional de Humor, além de realizar a exposição principal, que é o resultado da competição entre os desenhistas de humor, promove também outros eventos paralelos, como exposições individuais, mostras temáticas coletivas, oficinas artísticas, entre outros eventos.

O Salãozinho de Humor é um dos eventos paralelos que visa ao incentivo ao desenho de humor gráfico através da promoção de um

concurso para crianças e adolescentes. A participação é dividida em duas categorias: estudantes de 7 a 10 anos e de 11 a 14 anos da rede pública e privada. As crianças e adolescentes participam com desenhos inéditos, de autoria própria, nas linguagens do cartum, charge, caricatura e tiras/HQ.

O fato de existir na cidade de Piracicaba um espaço para expor desenhos de crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos pode ser um incentivo à prática desenhista e à formação de repertório em desenho, uma vez que os alunos participam como produtores e como apreciadores de tais exposições. Logicamente, o aluno não irá desenhar apenas focado no que poderá ser exposto num salão, mas, praticando o desenho para esse fim, ele pode construir internamente os meios para que essa prática em desenho se perpetue por toda a vida garantindo sua autonomia enquanto desenhista. Nas visitas realizadas ao Salão Internacional de Humor, os alunos entram em contato com as mais variadas formas de desenho e percebem o processo criador de cada desenhista observado. A diversidade observada nas diferentes produções favorece e estimula a própria criação, uma vez que nessa diferença a criança percebe que o que faz pode ser considerado tão bom quanto os desenhos que observa e que as soluções gráficas variam em cada indivíduo. Esse fato colabora para o enriquecimento do próprio percurso criador do aluno, uma vez que “é preciso que ele seja alimentado com conceitos, procedimentos e valores oriundos da produção social da arte e sobre a arte” (Iavelberg, 2006, p.77). Além do que o estudante, quando realiza uma atividade vinculada ao conhecimento artístico “fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar etc. o que lhe cerca e também a si mesmo” (Hernández, 2000, p.4).

O aprendizado da linguagem do humor gráfico nas aulas de Arte, a participação no Salãozinho de Humor com trabalhos autorais, bem como as visitas orientadas ao Salão Internacional de Humor, podem contribuir para o cultivo e desenvolvimento da prática desenhista nos alunos, além de levá-los a exprimir suas visões gráficas e pessoais de mundo. A produção de desenho de humor, derivado da

aprendizagem de sua linguagem, em especial as tiras cômicas e as caricaturas¹ feitas por alunos pode ser considerada um fato relevante diante das propostas de Iavelberg (2006) referentes ao estímulo do desenho na sala de aula, bem como nas proposições de Wilson e Wilson (2003) no que diz respeito às oportunidades de aprender a aplicar as diversas técnicas desenhistas por meio do professor/instrutor e pela interferência da cultura. A prática docente a ser apresentada tem como objetivo apontar como o incentivo à prática do desenho por meio do estudo da linguagem gráfica pode colaborar para o desenho em todas as fases da vida da criança e do adolescente.

A aprendizagem do desenho

Maria Helena Wagner Rossi (2012, p.3) discute o que fundamenta a prática do desenho na escola atual e tenta definir o que está nas bases das respectivas ações docentes. A autora se baseia no diálogo da arte-educação com a arte, uma vez que “o mundo da arte e o mundo da arte-educação têm valores em comum”, para apresentar como dois fundamentos da prática do desenho na escola tratam de seu aprendizado.

1 A experiência de aprendizagem do desenho de humor teve como foco as caricaturas e as histórias em quadrinhos, na forma de tiras cômicas. Desde 2008 até 2017, meus alunos foram em sua maioria do ciclo I (2^o, 3^o, 4^o e 5^o anos) e ciclo II (6^o e 7^o anos); pouco lecionei para alunos maiores de 13 anos. Nesse período de aprendizagem da linguagem do humor gráfico, observei que o humor mais crítico, cuja ironia é mais refinada, exigindo um repertório mais amplo das questões do mundo, não aparece nos alunos de idade inferior a 12 anos. Por esse motivo, não debrucei minha atenção sobre a aprendizagem das outras duas categorias do desenho de humor, denominadas charge e cartum. O aprendizado dos códigos visuais a partir dos quadrinhos e a análise das imagens que compõem essa narrativa visual suprem a possível defasagem em leituras de charge e cartum. Ao pesquisar a pré-seleção do Salãozinho de Humor nos anos de 2016 e 2017, verifiquei a quantidade de desenhos feitos por categoria. Observei que, nas idades entre 7 e 11 anos, a maioria dos desenhos eram caricaturas e tirinhas, e a maioria dos cartuns e das charges eram de crianças e adolescentes acima dos 12 anos.

O primeiro fundamento está relacionado ao modernismo e seu reflexo no ensino do desenho, em que o papel do professor era o de preservar a originalidade de estilo de cada um. Correspondentes a esse fundamento, segundo a autora, estão os estudos *aprioristas* que consideram as potencialidades de aprendizagem do indivíduo como inatas, não necessitando de interferências externas ou orientação para haver conhecimento. O indivíduo aprende a partir das experiências que o meio, seu objeto de conhecimento, lhe fornece.

Para elucidar o segundo fundamento da prática do desenho na escola, a autora se apoia na maneira como os artistas, na arte contemporânea, se apropriam das coisas do mundo e da própria arte nas suas criações intertextuais, para explicar a abordagem de uma prática de desenho *interacionista*. Nessa abordagem, a aprendizagem se dá na interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento; nesse caso específico, a linguagem do desenho. Como linguagem, o desenho pode ser ensinado e aprendido. Nesse processo, a interação se dá a partir do contato com os desenhos produzidos nas culturas às quais o indivíduo tem acesso e na maneira como é propiciada essa aprendizagem.

No apriorismo, a prática do desenho se apoia na livre expressão como método de ensino do desenho, no qual a criança exprime graficamente as emoções que traz em seu íntimo decorrentes das experiências que tem com o meio que a circunda. O desenho da criança seria o resultado dessas experiências, algo que saiu dela. Num movimento de dentro para fora. O desenho nesse caso seria a materialização de um sentimento e a aprendizagem estaria no fazer. Essa ideia de livre expressão surgiu da forte influência das ideias de Viktor Lowenfeld (1977) referentes ao entendimento de que a atividade artística é o espaço no qual a criança desenvolve suas percepções e seu conhecimento de mundo e que o ensino de Arte, conseqüentemente do desenho, deve propiciar experiências que deixem a criança desenvolver suas expressões e fazer descobertas por si só. Para esse pesquisador, o desenho da criança irá refletir sua relação subjetiva com o meio, não importando a representação gráfica resultante da ação de desenhar, mas a transmissão de “sua

experiência subjetiva do que é importante para ela no ato de desenhar”, pois “unicamente demonstra o que se encontra de forma ativa na sua mente” (ibid., p.53). O papel do professor compreende avivar os sentidos e tornar a criança uma produtora ativa e autônoma, por meio das vivências e experiências com o meio em que vive e não com pessoas ou imagens. O excesso de orientações por parte dos que ensinam, segundo Lowenfeld (1977), impede a criança de usar a arte como meio de expressão e cita que livros para colorir e desenhos prontos são atividades pré-solucionadas que obrigam as crianças a um comportamento imitativo e inibem sua capacidade criadora. Tais trabalhos não estimulam o desenvolvimento emocional, o que pode acarretar uma dependência e subordinação aos outros. Servem, segundo o autor, para condicionar a criança, levando-a a aceitar como arte e conseqüentemente como desenho os conceitos adultos, uma arte que é incapaz de produzir sozinha e que frustra seus próprios impulsos criadores. Importante esclarecer que as ideias de Lowenfeld (1977) foram formuladas em meados do século XX, quando o ensino de Arte tinha como orientação didática a cópia de modelos. Seu pensamento teve grande influência nos novos fundamentos da educação em Artes no Brasil que se consolidava nesse período. Apesar de ser pensada no início da primeira metade do século XX e existir outra abordagem de ensino de desenho, a interacionista, essa teoria vigora ainda hoje em grande parte das práticas docentes.

Na teoria interacionista, a aprendizagem do desenho se dá na interação do sujeito com as experiências decorrentes do contato com o meio e, principalmente, com a linguagem bidimensional produzida na cultura na qual esse indivíduo está inserido. Em outras palavras, “na construção do conhecimento do desenho, o sujeito interage com o objeto cognoscível ‘desenho’, trazendo seu conhecimento prévio para a nova construção” (Rossi, 2012, p.6).

Pesquisadores do desenho da criança, no decorrer do século XX, formularam hipóteses sobre as influências das imagens da cultura e do convívio social no aprendizado do desenho. Alguns autores, como é o caso do casal Marjorie e Brent Wilson (1982, 2003), de-

fendem que as imagens da mídia popular, televisão, internet, jogos, histórias em quadrinhos, são a matéria-prima com a qual as crianças interagem e formam suas próprias visões e versões de mundo. Para eles, quando uma criança interage com pessoas de seu grupo social, como os professores, pais, irmãos, colegas de classe, e com objetos, livros, gibis, álbuns ilustrados, ela assimila formas de desenhar através da imitação e da cópia. Ao copiar e imitar, a criança se apropria de imagens da cultura, fazendo acréscimos no desenho original, criando e modificando esquemas gráficos assimilados.

Florence de Mèredieu (1974, p.102) trata das influências do mundo adulto como condicionamento no qual a criança está submetida e pondera que a espontaneidade é quase um mito diante desse fato, pois “dotar a criança de reações inocentes e gratuitas leva a ignorar o papel da imitação na sua formação e desenvolvimento”. Para a autora, a partir do momento que a criança apresenta uma subordinação aos códigos decorrentes da influência adulta, ela deixa de ser um ser expressivo e se torna um ser comunicativo. Mèredieu considera condicionamento um “repertório de signos gráficos devidamente classificados” (ibid.); já Wilson e Wilson (2003) defendem que as crianças aprendem por imitação na sua relação com a cultura, com o desenho e com as práticas de desenhar. Eles reforçam a necessidade de a criança alargar as possibilidades de desenhar e desenvolver habilidades de construir signos visuais. Para eles, a cópia seria o passo inicial para a construção desse repertório, uma vez que, a partir disso, o contato com as demais influências permitiria à criança ter autonomia em criar e refinar seus próprios signos visuais.

Acreditamos que não haja nada de inerentemente errado com o fato das crianças serem influenciadas por professores ou apresentarem comportamento de cópia. Estes são os meios pelos quais as habilidades de construir símbolos visuais são expandidas. (Wilson; Wilson, 2003, p.74-5)

Edith Derdyk (1989) apresenta um estudo sobre o desenho e a sua aprendizagem em que difere a cópia da imitação reforçando esta

última como importante forma de a criança ampliar seu repertório gráfico. Para a autora, a cópia possui significado diferente da imitação, uma vez que esta última decorre de uma experiência pessoal de apropriação de conteúdos, formas, figuras, através da representação. Para a autora,

A capacidade de imitar só é possível quando a criança está apta a reproduzir e simbolizar imagens mentais sob a forma de linguagem, ampliando o repertório gráfico através da repetição [...] e ampliando o processo de aquisição do conhecimento. (Derdyk, 1989, p.76)

No estudo de Wilson e Wilson (2003), os indivíduos que tiveram contato com modelos emprestados da cultura tinham mais habilidade em construir imagens visuais. Eles afirmam que as influências externas estão presentes nos desenhos das crianças e defendem que o desenho que serve de modelo ou referencial para o repertório de imagens da criança é bem mais assimilado do que o objeto natural desenhado, pois o desenho já está traduzido no plano bidimensional e é mais fácil perceber sua forma e configuração. Wilson e Wilson (2003, p.63) ressaltam a importância da intervenção e a instrução de um adulto para favorecer o desenvolvimento gráfico na criança, pois eles reconhecem no desenho um “processo de aprendizagem de fazer signos configuracionais” e que a influência externa ocorre sem comprometer o desenvolvimento autoral da criança. É praticando desenho que as crianças aprendem a desenhar. Elas aprendem a desenhar imagens adaptando e recombinao as imagens já modeladas por outros e pelo meio cultural.

Para Rosa Iavelberg (2006, p.11), a criança desenha influenciada pelo meio em que vive. O desenvolvimento do desenho, segundo a autora, não está condicionado a faixas etárias, pois estas variam conforme a “diversidade cultural, os momentos conceituais e as invariantes funcionais”. A linguagem do desenho irá se desenvolver dependendo das abordagens educativas que “são fruto de experiências de aprendizagem influenciadas pela cultura cuja transformação

depende de oportunidades e formas de aprendizagem” (ibid., p.26). A autora comenta que cabe ao educador elaborar meios que orientem a criança e o jovem à aquisição da linguagem do desenho. Ela propõe atividades com desenho que colaboram para essa aquisição e para o desenvolvimento da habilidade desenhista. Numa dessas propostas, cita as histórias em quadrinhos como “modelos visuais da cultura” à qual a criança e o jovem pertencem e como fonte de interesse dos alunos. Para Javelberg, são muitas as situações que favorecem o aprendizado e o desenvolvimento do desenho na sala de aula, entre elas cita a “observação de desenhos de colegas e de produtores de desenho da comunidade e outros artistas” e “exercícios com desenho de imaginação, de memória e de observação de outros desenhos e do mundo físico” (id., 2006, p.73).

Marjorie e Brent Wilson (1982) apontam que, ao contrário de causar prejuízo às atividades de desenho das crianças, a influência da mídia popular – podemos aqui também considerar as histórias em quadrinhos – pode oferecer às crianças “uma abundância de materiais muito interessantes para que elas construam suas próprias criações” (ibid., p.4, tradução da autora).² Além da influência da mídia popular nos desenhos das crianças, esses autores compreendem que as crianças aprendem a desenhar com a interação entre as pessoas do seu meio. Os motivos e a maneira de interagir com a criança são denominados pelos autores como *locais de desenhos* (tradução da autora).³

Quando as crianças começam sua atividade de desenho com seus próprios propósitos, chamamos isso de *primeiro local de desenho*. Quando adultos pedem para crianças desenharem, em escolas ou museus, atribuímos o termo *segundo local de desenho*. Quando uma criança e um adulto, por um período de tempo, deixam de lado o *status* e a autoridade que geralmente separam as esferas da infância e fase adulta, quando eles se tornam iguais e colegas, e fazem

2 “[...] a plethora of exciting material from which to build their own creations.”

3 Drawing sites.

uma contribuição conjunta para o desenho, chamamos de *terceiro local de desenho*.⁴ (Ibid., p.7, tradução da autora)

Os autores enfatizam a importância de a criança e o adolescente adquirirem convenções da linguagem do desenho, mas defendem que, para o sujeito não fazer da cópia sua única fonte de conhecimento, o papel do professor deve ser o de estimular atividades inventivas em desenho, com o esforço de usar a fantasia e a imaginação para a expansão das habilidades desenhistas. Para Wilson e Wilson (1982), o entretenimento segue ao lado do conhecimento na criação, através do desenho, de novas dimensões de realidade. Esse encorajamento por parte do professor é uma maneira de estimular os alunos a desenvolverem seus próprios modelos e esquemas gráficos.

Estímulos para a prática do desenho

Antes de propor que os alunos desenhassem ou pesquisassem a linguagem dos quadrinhos, parti para investigações práticas a fim de saber se eles se sentiam motivados com o fato de desenhar. Para isso me baseei nas sugestões de atividades que Gianni Rodari criativamente aborda em seu livro *A gramática da fantasia*. O livro é um apanhado de experiências, exemplos e exercícios propostos com a finalidade de inserir a imaginação na educação. Rodari (1982) propõe uma série de atividades que consideram a liberação da criatividade, da imaginação e da fantasia como um fator determinante para o enriquecimento dos estímulos no ambiente de sala de aula. Ele defende o uso da fantasia para estabelecer uma relação ativa

4 “When children initiate their own drawing activity for their own purposes, we call it the ‘first drawing site’. When adults assign children to draw, in schools or museums, we term it the ‘second drawing site’. When a child and an adult, for a period of time, set aside the status and authority that generally separate the realms of adulthood and childhood, when they become near equals and colleagues, and make joint contributions to draw we call it the ‘third drawing site’.”

com o real “exatamente porque a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos na realidade, e é preciso que a criança [...] possa crescer em um ambiente rico de impulso e estímulos, em todas as direções” (ibid., p.139).

Para Wilson e Wilson, se os professores encorajarem a fantasia e a imaginação das crianças na prática do desenho empenhando esforços para esse fim, “imaginações não formadas irão se desenvolver e crescer e aquelas já formadas irão se expandir” (id., 1982, p.134, tradução da autora).⁵ Quando propomos que as crianças e os adolescentes imaginem algo, não solicitando nenhum desenho, corremos o risco de a imagem ideada desaparecer rapidamente da mente da criança. Quando essa imagem é desenhada, ela é absorvida e reconhecida por quem a concebeu. Para os autores, a ato de desenhar a partir da imaginação estimulada amplia o repertório imagético das crianças e dos adolescentes, conseqüentemente, esse conjunto de imagens estimula a prática do desenho. Esses autores sugerem jogos combinando os atos de desenhar e imaginar para permitir que ambos floresçam. Esses jogos “consistem na descrição de um objeto ou evento para a criança imaginar e desenhar ou exigir da imaginação para executar feitos extraordinários, com as crianças desenhando as imagens resultantes” (ibid., p.135, tradução da autora).⁶

Assim como Wilson e Wilson (1982), Gianni Rodari (1982) apresenta várias técnicas e exercícios para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, com propostas práticas e simples que podem resultar em produção de narrativas orais ou escritas. Nas aulas de Arte, tomei a liberdade de adaptá-las ao desenho na forma de atividades intituladas de “Bibichos”, “O que aconteceria se...” e “Prefixos arbitrários”. Em todos os exercícios, notei que a motivação que levava o aluno a desenhar era o riso. As propostas de desenho mais incoerentes provocavam o riso geral da classe. O exemplo

5 “[...] unformed imaginations will develop and grow and those already formed will expand.”

6 “[...] consist of a description of an object or event for the child to imagine and draw or they require the imagination to perform extraordinary feats, with the child drawing the resulting images.”

das propostas “o que aconteceria se um jacaré batesse à sua porta pedindo açúcar emprestado?” e “o que aconteceria se juntássemos um dinossauro e uma galinha num bicho só?” resultou em gargalhadas coletivas e soluções gráficas interessantes. Até mesmo os alunos que, cotidianamente, nas aulas, apresentavam pouca vontade de desenhar, demonstraram interesse em solucionar as propostas. Esse fato me fez refletir que, praticando o desenho estimulado pela imaginação, o aluno brinca com infinitas possibilidades de combinação e invenção de novas formas de desenho, inclusive o desenho que ele faz rindo, se divertindo. O riso que eu percebi provocar nos alunos era resultado de proposições absurdas, surreais e exageradas. Quanto mais esdrúxulo o desenho mais risos invadiam a sala de aula. Quando riam, os alunos se estimulavam a resolver as propostas de desenhos e exageravam nas formas, nos contornos e nos elementos de cada proposta. Como num evento cíclico, eles riam e desenhavam. Depois, quando viam o desenho feito, riam. Foi a partir desta constatação que percebi que a graça seria o ponto de partida para a aprendizagem da linguagem do desenho.

Estratégias para o aprendizado do desenho de humor

Partindo das reflexões de Ana Mae Barbosa (1978) sobre o aprendizado em Arte, onde ressalta a importância de “educar os estudantes em Arte e através da Arte” (Barbosa, 1978, p.113), parti para uma aprendizagem do humor gráfico a partir das histórias em quadrinhos por ser uma linguagem de fácil acesso para os alunos, diante da quantidade de gibis e revistas existentes na escola pesquisada.⁷ Para Ana Mae, é necessário que o aluno aprenda a ver a obra de arte, que compreenda e se aproprie de seus códigos, “permitindo que o processo de interpretar imagens mobilize o potencial criativo, da mesma maneira que o processo de produzi-la” (Barbosa, 1978,

7 Escola Estadual Professor José Romão, Piracicaba-SP.

p.113). Para essa aprendizagem planejei estimular nos alunos o estudo dos elementos gráficos encontrados nos quadrinhos.

Enquadrar em tópicos uma abordagem de ensino em Arte pode ser uma forma equivocada de aprendizado, porém, para a realidade de sala de aula de uma escola pública estadual, foi a maneira que encontrei de trabalhar com a aprendizagem em Arte, consequentemente em desenho, na forma de desenho de humor. Dividi os códigos visuais das histórias em quadrinhos em elementos isolados para tratar as especificidades de cada um, para, depois de estudados, ressignificá-los em novas configurações. Nesse trabalho de ensino e aprendizagem da linguagem do desenho de humor, foquei a atenção nos códigos visuais mais utilizados pelos desenhistas gráficos e os dividi em: expressões faciais, balões, onomatopeias, recursos gráficos e planos de fundo.

- a) As *expressões faciais* são códigos gráficos que representam através do desenho o universo dos sentimentos e emoções dos personagens por meio da combinação dos elementos do rosto, como sobrancelhas e boca. A compreensão da narrativa visual depende não só dessas expressões, mas também do contexto em que se passa a história.
- b) Os *balões* servem para comunicar os diálogos, as ideias, os ruídos, as sensações e os pensamentos dos personagens. O balão é dividido em corpo, onde os diálogos aparecem através do texto escrito, e rabicho, que indica a qual personagem a fala ou o pensamento se refere. Os balões apresentam formas variadas, de acordo com o que se deseja expressar. Geralmente é usada letra bastão maiúscula na composição do texto. A posição dos balões dentro do quadrinho deve obedecer a uma ordem de leitura: seja ocidental, da esquerda para a direita, ou oriental, no caso dos “mangás”, de trás para a frente e da esquerda para a direita.
- c) As *onomatopeias* são palavras que buscam reproduzir vozes de seres, ruídos da natureza ou sons. Por exemplo, “dim dom” é a onomatopeia de campainha. Através da onomato-

peia, a linguagem escrita e a imagem visual se integram. Ela é a visualização do som. Seus padrões não são fixos, o que torna sua interpretação e criação autônomas.

- d) Os *recursos gráficos*, ou *ideogramas*, são os elementos com pequenos traços que complementam a mensagem dos desenhos, dando sensação de movimento e expressividade. Só têm sentido com relação a outros signos que os acompanham. Seu significado varia de acordo com o contexto, o que os torna não fixos, pois pode se desenhar infinitamente cada um deles de forma diferente. Já os *pictogramas* são códigos fixos que representam situações através de códigos figurativos. A lâmpada acesa que expressa o conceito de ideia é um pictograma.
- e) Nos quadrinhos, a representação da imagem acontece de diferentes perspectivas, ou seja, *planos de fundo*. Os planos podem ser vistos por diferentes ângulos de visão, que é o ponto a partir do qual a ação é observada. Ele aproxima o leitor da cena ou não. A alternância dos diversos planos e ângulos torna a leitura mais dinâmica e atrativa, impondo um ritmo visual ao leitor.

Da mesma maneira que a criança no início da alfabetização conhece as letras, experimenta juntá-las em palavras e posteriormente em frases e textos, desenvolvi com os alunos formas de pesquisar o alfabeto visual do desenho, em especial o desenho de humor, a partir dos elementos gráficos que compõem esse desenho. As aulas se deram a partir de pesquisa, análise, leitura, interpretação e produção de histórias em quadrinhos, tirinhas, caricaturas e alguns cartuns. No estudo dos elementos visuais do desenho de humor o processo de aprendizagem e apropriação se deu da seguinte maneira:

– *Aulas expositivas e análise de imagens de desenho de humor gráfico*

Nessas aulas, os alunos tiveram o contato visual com as várias manifestações do desenho de humor – charge, cartum, caricaturas

e histórias em quadrinhos – através da análise e leituras de textos visuais de várias partes do mundo e nos mais diferentes estilos. A princípio, as leituras foram exploratórias e intuitivas, buscando encontrar o sentido da mensagem dos desenhos a partir das informações visuais, como o lugar onde estava o personagem, a posição que ocupava no quadro, se havia alguma coisa que representava os sons e os movimentos, como percebiam as emoções dos personagens, como sabiam se o personagem estava pensando, falando, cochichando ou gritando, entre outras questões.

– *Pesquisa na fonte (gibis, catálogos, web e jornais) dos elementos abordados*

Num processo investigativo de pesquisa dos processos formais do desenho de humor, foi sugerido aos alunos que coletassem, através de transcrição no caderno, elementos dos desenhos existentes nos gibis, catálogos do Salão de Humor, charges e tirinhas de jornais, que representassem os sons, os movimentos, as falas, os pensamentos, as expressões faciais, os lugares onde apareciam os personagens, se internos ou externos, entre outros. Quanto mais elementos coletados, maior o repertório de possibilidades em desenho, bem como da ampliação da percepção visual e consequentemente das representações gráficas dos alunos.

– *Ação interpretativa através de desenho após estudo do tema específico*

Para cada código visual foram sugeridas atividades de desenho que enfatizassem os elementos pesquisados. Quando houve a pesquisa das expressões faciais dos personagens, por exemplo, propus desenhos que eu imaginava conter muitas emoções, como, “medo de injeção”, “na sala de espera do dentista”, “entrega de boletim”, “roda gigante desenfreada”, entre outras. Na pesquisa das figuras cinéticas, que são elementos que representam os movimentos nos desenhos, sugeri que desenhassem um “liquidificador ligado”, “um campeonato de skate” e “um ataque alienígena”. Dependendo do número de elementos estudados, o desenho apresentava mais informações visuais.

– *Produção de tirinhas e caricaturas com base na linguagem visual apropriada:*

Após a análise de imagens de outros desenhistas, da pesquisa dos elementos gráficos e dos exercícios de interpretação com os códigos visuais, observei que os alunos estavam seguros de suas produções e propus a criação de tiras e caricaturas. Na maioria desses trabalhos conseguimos reconhecer a utilização dos recursos visuais estudados.

Imaginando o desenho. Desenhando o que imagina

Nesta seção, exponho três propostas de atividades com desenho que têm a imaginação como mola propulsora.

A) Bibichos Brincando de cientista maluco!

Essa proposta é uma adaptação da atividade “Binômio Fantástico”, de Gianni Rodari. Nessa atividade, o professor pode iniciar uma conversa com os alunos a respeito de hibridismo nos vários campos do conhecimento, explicando aos alunos que podemos misturar elementos que conhecemos para criar coisas que não conhecemos, utilizando a imaginação e o desenho. “Se eu imaginar dois animais diferentes e fizer uma mistura maluca para que se torne apenas um animal, ele que antes era um bicho agora será um bibicho!”. Nesse ato, os alunos podem criar um desenho a partir da junção dos elementos que representam as características de dois bichos, como: girafa com tubarão; galinha com dinossauro; jacaré com borboleta, entre outras misturas. Essa atividade estimula de maneira desafiadora e bem-humorada a imaginação do aluno, pois este aciona duas figuras de seu repertório de imagens e junta em uma só, resultando numa outra configuração, até então desconhecida.

Alguns desdobramentos que o professor pode fazer com esta atividade são:

- a) Incentivar os alunos a inventarem o maior número de nomes possíveis para os respectivos bibichos. Como exemplo, o nome do bibicho resultante da mistura entre girafa e tubarão pode ser: Girarão, Tubagira, Gituba, Tugirão, entre outros.
- b) Pedir aos alunos que imaginem quais os sons que cada bibicho poderia produzir, transformando tais sons em onomatopeias devidamente organizadas dentro de seus respectivos balões. Lembrando que os balões diferem quanto ao *código auditivo*⁸ transmitido ao leitor. No caso de uma mistura entre bichos que produzam sons discretos, como o morcego e a cobra, o aluno pode utilizar um balão contornado de linhas tracejadas que transmitem a ideia de que o bibicho está “falando” em voz muito baixa. Já para a possível mistura entre um dinossauro e um leão, o balão utilizado seria outro, com traçado em zigue-zague, expressando um som muito alto.
- c) Transportar esse hibridismo para as fases da história da arte: “Como seria a mistura do rococó com o concretismo?”, ou da música, do design, da moda, da dança etc.

B) Hipótese Fantástica

“O que aconteceria se...?”

Proposta adaptada da atividade “Hipótese Fantástica”, de Gianni Rodari (1982). É uma variação da atividade de desenho de imaginação com pequena diferença no disparador da atividade. A “Hipótese Fantástica” é uma sugestão de atividade que estimula a imaginação e a criação através do desenho. Para isso, o professor pode propor aos alunos que imaginem a cena que pode acontecer diante da pergunta: “O que aconteceria se...”. O professor com-

⁸ Código auditivo é a tonalidade sonora que o balão transmite através do tipo de linha de seu contorno (Rama; Vergueiro, 2012).

pleta o restante da frase com hipóteses do tipo “uma girafa andasse de ônibus?”, “um dinossauro fosse numa balada?”, “um elefante andasse de skate?”, entre outras do tipo.

C) Prefixos Arbitrários **Deshumor!**

Proposta de desenho de imaginação adaptada da atividade “Prefixos Arbitrários”, de Gianni Rodari (1982), na qual o prefixo tem o poder de mudar o significado da palavra e por consequência do desenho. O professor pode iniciar a aula explicando o que são os prefixos das palavras e aos poucos inclinar tal explicação para o uso fantasioso desses prefixos. Num ditado de desenhos, ditar uma palavra, por exemplo, CASA. Esperar o aluno desenhar uma casa. Depois do desenho pronto, ditar um prefixo antes da palavra para que os alunos desenhem novamente a partir das coordenadas: “SEMIcasa”, “SUPERcasa”, “TRICasa”, “ANTICAs” etc. O professor pode usar como sugestões de prefixos: semi, tri, super, des, micro, maxi, mini, hipo, hiper, poli, pré, ultra, pro, bi, ex etc.

Considerações

A partir das experiências com desenho em sala de aula foi possível concluir que o desenho de humor atualmente é fonte de referências positivas quando trabalhado em toda a sua abrangência e extensão. Uma abordagem significativa – pautada na pesquisa, análise, leitura, interpretação e produção da linguagem do desenho de humor – reforça o potencial criativo do aluno, pois, ao conhecer e utilizar os elementos do humor gráfico, ele cria esquemas e códigos visuais próprios a partir das referências apresentadas a ele. O papel do professor nessa ambiência é o de propiciar o equilíbrio entre a aprendizagem direcionada dos códigos de uma linguagem e a liberdade de criação do aluno. Ao incentivar a autonomia e promover o conhecimento em desenho, o professor estará garantindo aos alunos a ampliação das suas habilidades de representação.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: leituras no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Teoria e prática da Educação Artística*. 3.ed. São Paulo: Cultrix, 1978.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1989.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- _____. *Desenho na educação infantil*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- LOWENFELD, Victor; BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MÈREDIEU, Florence. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- RODARI, Gianni. *A gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. Fundamentos da prática do desenho na escola. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL (CONFAEB), 22, 2012, São Paulo. *Arte/Educação: corpos em trânsito*. São Paulo: Confaeb, 2012.
- WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. *Teaching Children to Draw: A Guide for Teacher and Parents*. New Jersey: Prentice-Hall, 1982.
- _____. (1974). Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

3

O DESLOCAMENTO DE EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E ESTÉTICAS: PRÁTICAS “EDUCRIATIVAS”, DA VIDA PARA A ESCOLA, DA ESCOLA PARA A VIDA

Leide Fausta Gomes da Silva

Marise Berta de Souza

Introdução

Este projeto fez parte dos critérios para a conclusão de Mestrado Profissional em Arte da Universidade Federal da Bahia, em parceria com a Udesc/Capes, desenvolvido em uma turma do 8º ano do ensino fundamental II, formada por 16 estudantes, com idades entre 13 e 14 anos, da Escola Municipal São Francisco, no distrito de Praia do Forte, pertencente à rede educacional do município de Mata de São João, Bahia.

Vale ressaltar que este trabalho teve alguns desdobramentos, entre eles a publicação dos artigos “Criação e tradição: um diálogo mediado pela arte contemporânea” em 2017, “Arte contemporânea na escola: práticas ‘educriativas’ com a poética do lambe-lambe” em 2018, este último com apresentação de Marise Berta de Souza, no VII Congresso Internacional Matéria-Prima: Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário, em Lisboa, Portugal. Além de vencer a XVIII edição do Prêmio Arte na Escola Cidadã, realizado pelo Instituto Arte na Escola, São Paulo, o qual reconhece projetos exemplares na educação básica.

A ideia das propostas surgiu da ação-reflexão-ação das práticas pedagógicas em sala de aula. Ao chegar ao mestrado, o projeto esta-

va em construção, as propostas ganharam forma a partir dos diálogos estabelecidos com a orientação.

Inicialmente, a utilização de espaços externos à escola foi uma alternativa ante a escassez de materiais específicos e a estrutura física inadequada, ademais do meu desejo em compreender o contexto em que viviam os(as) educandos(as). Entretanto, a partir de observações vivenciadas e análises preliminares, percebi que eles(as) demonstravam maior interesse e entusiasmo com as atividades de campo e tinham vontade de experimentar coisas novas. Logo comecei a repensar a minha prática e o que poderia fazer para equilibrar os processos artísticos e os conhecimentos específicos das artes visuais com os desejos das(os) educandas(os). Passei, então, a considerar as facetas da arte contemporânea, entendida aqui como o caminho que tenta aproximar a arte da vida cotidiana, investigando possibilidades de estratégias pedagógicas que envolvessem a cultura local, a escola e o seu entorno, com o intuito de dar organicidade aos conteúdos.

Para a realização deste trabalho, tivemos como fio condutor as Caretas, bloco de tradição cultural da vila que sai durante o Carnaval, festa mais popular do país. O tema partiu do interesse dos(as) educandos(as), por ocasião da avaliação diagnóstica.

As experiências e os conhecimentos aqui abordados foram apreendidos a partir da pesquisa-ação, uma vez que ela se desenvolveu de maneira reflexiva e colaborativa, buscando aprimorar a prática, gerar mudanças e conhecimentos para aplicação no contexto escolar, como também a partir de entrevista semiestruturada, do relato e sistematização das vivências, estabelecendo diálogos com a pesquisa teórica de revisão bibliográfica. As observações e os processos criativos foram registrados através de textos e imagens estáticas e dinâmicas, captadas durante a realização das situações de aprendizagem.

Nele apresento as propostas pedagógicas desenvolvidas, fundamentadas primeiramente nas ideias de Paulo Freire, enfatizando o diálogo e a troca de saberes, entendendo os(as) educandos(as) como sujeitos ativos no processo educativo, tendo a própria cultura como

ponto de partida do caminho. São referências importantes na minha concepção e na prática como arte-educadora e base para a execução deste projeto o pensamento de John Dewey, de Ana Mae Barbosa, Lygia Clark, Mirian Celeste Martins, Katia Canton, entre outros.

As práticas “educriativas”

Cabe salientar que a execução do projeto foi coletiva, os(as) educados(as) atuaram como protagonistas; por conta disso, a partir de agora assume-se no texto a primeira pessoa do plural, incluindo assim a participação dos(as) estudantes.

Para as práticas realizadas, utilizo o termo “educriativo” como forma de reafirmar que o processo realizado seguiu o itinerário da educação e da criação, e que não existe hierarquia entre elas, pois estão articuladas. Seguindo esse percurso, a educação abarca desde as estratégias de ensino, até os conhecimentos socioculturais abordados, os quais buscam alcançar objetivos educacionais para o desenvolvimento integral do ser humano; já a criação refere-se à ação de criar, o poder que os(as) educandos(as) tiveram de exercitar seu potencial criativo, perpassando as subjetividades e a poética pessoal.

O trabalho a partir de uma abordagem expandida do campo da arte – proporcionada pela arte contemporânea –, em que é possível estabelecer novas formas de pensar e experimentar o ensino da Arte, propiciou, nas práticas salientadas, a abertura de espaços para materializar diferentes representações visuais, incluindo a cultura dos sujeitos e suas expressões pessoais.

A troca de saberes se fez presente no decorrer de todo o processo. Exercitando a escuta, podemos aprender com o que os outros dizem. Fernando Hernández (1998, p.34), ao tratar de projetos de trabalho em sala de aula, ressalta que, com as atividades em grupo,

obtem-se dos alunos não só a responsabilidade pelo que “dizem”, mas que levem em conta os outros como auxiliares de sua própria

aprendizagem. Assim, o projeto contribui para a criação de atitudes de participação e reconhecimento do “outro”, que transcendem o conteúdo temático da investigação.

As ações desenvolvidas não priorizaram o resultado ou o produto final realizado pelos(as) educandos(as) – como costumeiramente acontece na maioria das práticas artísticas desenvolvidas em escolas, nas quais o foco está na informação dada pelo professor –, mas dão igual ou maior valor ao processo, uma vez que a experiência (sensível ou estética) vivida e compartilhada foi importante condutora nesse caminho.

Segundo Jorge Larrosa Bondía (2002, p.21), a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e, nos tocando, nos forma e transforma. A experiência nesse sentido está cada vez mais rara na escola. Além de estarmos vivendo em uma sociedade cada vez mais apressada, com muitas informações, rapidez dos acontecimentos e com a má utilização do tempo, a experiência se faz necessária. Larrosa Bondía (2002, p.24) aconselha que haja uma interrupção para que possamos:

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes [...]. Cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Este projeto comunga com o pensamento de Larrosa Bondía ao propor que participássemos como sujeitos de experiência e que ao passarmos por ela pudéssemos nos formar e nos transformar. Ele amplia a reflexão ao afirmar que o saber da experiência faz a mediação entre o conhecimento e a vida humana.

Estávamos diante de experimentos reflexivos o tempo todo, desde a leitura das imagens até as intervenções urbanas. Ao mesmo tempo que experimentávamos esteticamente cada momento “edu-

criativo”, estávamos também numa atividade cognitiva, na tentativa de vivenciar uma “experiência real”, como menciona John Dewey (2010, p.114) em sua obra *Arte como experiência*, na qual ainda salienta que “a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa”. Portanto, a definição de experiência estética defendida na prática é a que abarca o intelecto, a afetividade e a vida cotidiana.

A atuação como educadora foi auxiliar na organização das pesquisas e nas experiências que foram realizadas para a construção do conhecimento sobre o tema, mediando as relações entre as vivências artísticas, os conteúdos e os saberes trazidos pela turma. Para Ana Mae Barbosa (2012, p.33), “o conhecimento das artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação”, formando a tríade proposta por ela. Dessa maneira, o trabalho também consistiu em unir a contextualização, a apreciação e o fazer artístico, sem necessariamente seguir essa sequência e sem hierarquizá-la, buscando constantemente articular a cultura dos(as) educandos(as) com a cultura do outro e o conhecimento sistematizado.

O arte-educador e pesquisador Ronaldo Oliveira (2016, p.20), no artigo intitulado “Encontro com o outro, formação, mediação pesquisa e criação: possíveis entrelaçamentos”, quando aborda metodologias que envolvem a participação do outro na feitura da obra, da abertura de espaços e modos de fazer arte e educação na contemporaneidade, faz a seguinte explanação:

a indicação de que elas possibilitem e contenham as vozes, marcas e inventividades daqueles que constroem as suas formações e criações. É fundamental neste processo que a formação não exclua aquilo que cada um tem de mais precioso na construção do conhecimento, que é o sentido de pertencimento diante daquilo que cada um constrói: reconhecer-me na minha fala, no meu corpo, na minha ação e meu lugar no mundo. Conceber a formação – seja em que nível for – numa dimensão que considere o sujeito que aprende como ponto de partida dos processos de aprendizagem.

As palavras de Oliveira refletem o que foi experimentado metodologicamente, percurso iniciado com a avaliação diagnóstica e a sensibilização, a fim de constatar a manifestação cultural de interesse. Posteriormente, foram feitas apresentações de *slides* com imagens que traziam à tona reflexões e discussões sobre as temáticas. Todos os trabalhos foram produzidos a partir dos diálogos exploratórios entre a cultura local e a arte contemporânea.

Rompemos com os modos lineares de pensar e fazer a educação, os conteúdos não só foram explicados, mas também vivenciados. O que falamos pode não ser entendido, porém o que vivenciamos pela experiência estética dificilmente não será compreendido. Saímos dos muros da escola e fomos para outros lugares, experimentamos outros espaços e tempos. Ocupamos novos territórios propícios à arte-educação. Subvertemos os padrões educacionais ao modificarmos o espaço de “dentro” e o espaço de “fora”. Tivemos como cenário “educriativo” as paisagens culturais e naturais, o chão, os postes, as paredes, a rua como suporte. O espaço externo tornou o processo mais vivo. O vento, o sol, o som das ondas do mar, os cachorros, os passos dos que passavam, os gritos das crianças e as vozes. Esse ambiente é familiar aos(às) educandos(as), pois eles(as) têm um cotidiano de rua, de viverem a vila, o espaço em comunidade, o contato com turistas, a presença da natureza e essa amplitude de possibilidades favoreceu a integração dos ambientes escolar e comunitário, não querendo aqui antagonizar, mas ao contrário, articular o que comumente é objeto de dissociação, segundo o modelo tradicional de ensino.

Ao intervir no cotidiano das pessoas e do lugar, ocupando os espaços públicos, provocávamos os transeuntes a interagir, dando mais sentido ao nosso processo criativo, além de trazer para a própria vida a possibilidade de olhar, ver e pensar sobre o ambiente de entorno, como também fazer conexões com seu repertório cultural, seja ele nativo ou estrangeiro.

As práticas “educriativas” se constituíram em: conversa inicial, quando ocorria o levantamento de conhecimentos prévios; nutrição visual, leitura, interpretação e análise de imagens; contextualização

histórica, sociocultural e/ou artística; ação criadora, produção artística; intervenção, interferências nos espaços. Vale ressaltar que ao final de cada experiência fazíamos conversações para compartilhar oralmente nossas impressões, pontos de vista e avaliar a vivência como um todo. Entendo que a avaliação formativa é de suma importância para o processo ensino-aprendizagem, na qual os(as) educandos(as) podem incidir sobre seu próprio aprendizado.

As Caretas do Forte

As ações foram iniciadas com a sensibilização a partir de uma tempestade de ideias acerca do tema “manifestações culturais”, quando todos falavam o que vinha à mente. Foram observadas imagens para a leitura e discussão de algumas manifestações presentes no catálogo da exposição Patrimônio Imaterial Brasileiro: a Celebração Viva da Cultura dos Povos, realizada na Caixa Cultural Salvador-Bahia, onde há exemplos de tradição e patrimônio cultural imaterial presentes na cultura brasileira.

Realizamos a avaliação diagnóstica com o mapeamento de interesses. Nela, cada um/uma respondeu o questionário sobre as manifestações populares que acontecem na sua comunidade, com as questões: Quais as manifestações que conhecem? Já participaram de alguma manifestação? Na sua cidade há alguma festa popular? Como se dá essa festa (breve resumo)? Em que época do ano?

Com base em tal avaliação, discutimos as ideias propositoras do nosso projeto e as ações que iríamos experimentar. Uma das ideias propositoras era entrevistar uma pessoa que tivesse conhecimentos práticos e saberes sobre a cultura das Caretas.

Durante a conversa, os(as) educandos(as) ficaram envolvidos de tal maneira que escutavam com atenção e faziam perguntas que surgiam a partir da explanação do anfitrião, não se limitando ao questionário elaborado. Por fim, foi realizada uma reflexão individual para relacionar os conhecimentos prévios, como interpretavam e como percebiam as Caretas, com o que aprenderam de novo e com o que mudou na sua concepção a respeito da manifestação.

A máscara é o elemento mais relevante das Caretas, por isso a destacamos fazendo um estudo de diferentes culturas que têm a máscara como característica cultural marcante, através de nutrição estética visual.

Conversamos primeiramente com a mediação do catálogo de roteiro do Museu Afro Brasil em São Paulo, no qual focamos as máscaras apresentadas, buscando assim entender as nuances de cada localidade. Lancei mão também da projeção de imagens, a partir da qual pudemos discutir sobre a utilização de máscaras em diversas culturas do Brasil e de outros países, partindo, dessa forma, do global para o local.

Refletimos sobre o câmbio cultural que ocorre quando entramos em contato com diferentes culturas. Moacir dos Anjos, no livro *Local/global: arte em trânsito* (2005, p.14), analisa as questões identitárias a partir das mudanças que ocorrem com a interlocução e relações com o outro, afirmando que, “por força dessas mudanças, a noção de identidade cultural é instada a mover-se do âmbito do que parece ser espontâneo e territorializado para o campo aberto do que é constante (re)invenção” e mostrando que, na atualidade, parece impossível se isolar do resto do mundo, seja pelo rompimento de barreiras geográficas ou simbólicas, pelas migrações ou pelas informações decorrentes da era comunicacional e virtual. Cabe a aceitação da presença de construtos simbólicos de culturas distintas, entretanto não ocorre um acolhimento passivo, assimilando qualquer coisa, mas sim ativo ao selecionar e julgar o que não interferirá no elemento constituinte.

Apresentei obras na linguagem lambe-lambe, contextualizando-as com os conceitos da *street art*, intervenção urbana e espaços públicos e privados. Em seguida, partimos para a criação individual de um pôster. Na produção, cada um(a) pôde se expressar livremente, motivado(a) pelo repertório que já tinha e ainda puderam ressignificar a partir da apreciação das imagens e do diálogo travado com o senhor Ulisses (um dos careteiros mais antigos da vila).

Como todo o processo criativo, baseou-se no diálogo e na negociação. Tentei não interferir nas escolhas, o que possibilitou que

se colocassem como protagonistas. Foi nítida a troca de saberes e a cooperação entre a turma desde o desenho das máscaras até a sua fixação. As pessoas que passavam pelas ruas, becos e vielas, paravam para observar a ação, as imagens; alguns interagiram com comentários e perguntas aos(às) educandos(as).

Analice Dutra Pillar (2014, p.9), conforme as teorias de Piaget, acrescenta que “o observável tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação de quem observa, ou seja, depende das coordenadas do sujeito, das estruturas mentais que ele possui no momento, as quais podem modificar os dados”. Não há leitura única para uma imagem, mas sim pluralidades de leituras. O que é representado não é a realidade absoluta do objeto, mas a interpretação do artista e também do receptor. Quando observamos algo, o nosso olhar está permeado de referenciais, de vivências e conhecimentos; dessa forma, é possível que um mesmo objeto desperte pluralidade de interpretações, tanto de uma mesma pessoa, quanto de pessoas diferentes.

Nosso território

Esse processo “educriativo” teve como intenção propiciar experiências com a mediação cultural entre a tradição local e o público. Nele, as(os) educandas(os) foram as(os) propositoras(res) da ação com o público: produziram o objeto de mediação, provocaram os(as) transeuntes a participar e conversaram sobre as Caretas. Segundo Mirian Martins (2011, p.315),

a mediação cultural pode ser o espaço da conversação, da troca, do olhar estendido pelo olhar de outros que não elimina o sujeito leitor, seja ele quem for [...]. O convite da mediação não é a adivinhação ou a explicação, mas a decifração, a leitura compartilhada, ampliada por múltiplos pontos de vista.

As Caretas não são meramente um bloco que desfila durante o Carnaval, mas sim uma manifestação que constitui a cultura local

da vila, que permeia o cotidiano das pessoas. Trata-se de uma herança, um legado dos escravizados que viveram na região e que merece ser considerada como preservação da memória coletiva e do patrimônio imaterial e vivo.

Contudo, é importante destacar que a cultura passa por transformações ao se associar com a contemporaneidade, surgindo novas características ou a incorporação de novos elementos, relacionando, com isso, o que foi herdado com as novas experiências dos(as) envolvidos(as).

No início dessa ação do projeto, fiz uma exposição participada e discussão sobre arte e interação do público, para que pudéssemos conhecer artistas que baseiam ou basearam suas produções nessa perspectiva. Trabalhamos com Ligia Pape, Hélio Oiticica e Lygia Clark, no que concerne às ideias do artista propositor e a “quebra da moldura”, isto é, o rompimento do que distancia a obra do público e do espaço.

Por meio das máscaras-objeto produzidas, os(as) educandos(as) propuseram uma experiência sensível para os(as) passantes: eles(as) foram convidados(as) a criar suas próprias máscaras, a partir de fragmentos – objetos manipuláveis, assim como os *Bichos* de Clark –, as quais foram registradas por meio de fotografias.

Na perspectiva da arte contemporânea, enfatizando a ideia de proposição, o público é provocado a interagir, a complementar a obra e foi isso que ocorreu com a intervenção realizada na rua. Inspirada no experimentalismo de alguns artistas brasileiros, em especial Lygia Clark, da qual apreciamos obras de arte e objetos que instigavam a interação, como os *Bichos*, refletimos sobre a temática a partir de um trecho do livro-obra, intitulado *Nós recusamos...*, da artista que diz o seguinte:

Recusamos o espaço representativo e a obra como contemplação passiva; recusamos todo mito exterior ao homem; recusamos a obra de arte como tal e *enfatizamos o ato de realizar a proposta; recusamos a duração como meio de expressão. Propomos o momento do ato como campo de experiência. [...] recusamos o artista que pretende*

transmitir através de seu objeto uma comunicação integral de sua mensagem, sem a participação do espectador. (1966, grifos nossos)

O livro-obra mencionado fundamentou nossa prática e traduz a intenção, ao provocarmos o público, de encontros com a arte e a cultura das Caretas na comunidade, como também vivenciar uma experiência estética, quando se mobilizaram a criar suas próprias máscaras.

No tocante à interação com as obras, o artista Fernando Weber, por ocasião de uma exposição na Fundação Cultural Badesc, no Centro de Florianópolis, em 2016, descreve o momento em que ele oferece ao público a possibilidade de interagir dizendo: “a paisagem não é dada. Nós a construímos cada vez que olhamos. No caso da obra interativa, é também lúdica e educativa. O artista aparece como propositor, e as pessoas vão sucessivamente alterando a obra que alguém fez antes”.

O elemento lúdico da intervenção mobilizou as pessoas: houve alguns participantes que ficaram quase vinte minutos, construindo e desconstruindo, criando e recriando suas próprias máscaras. Muitos, ao se despedir, agradeceram pela experiência e elogiaram o trabalho dos(as) educandos(as). A partir dessa vivência, surgem as questões: Qual o papel da arte na nossa vida? Ela pode melhorar a cidade, o dia a dia das pessoas?

Para Katia Canton (2009, p.35), “no emaranhado disperso da vida cotidiana, afinal, procuramos o eu através do outro, rastreamos nossas histórias e abrimos nossos diários íntimos na tentativa de nos oferecer verdadeiramente para o mundo”. E foi assim que se deu a troca de vivências e sentidos, na mediação cultural, na qual aconteceram intercâmbios entre os participantes e a turma.

Mar de palavras: revisitando territórios

Após passarmos pelas fases da sensibilização, entrevista, lambe-lambe, interação e mediação cultural, recuperamos o aprendizado sobre a temática por meio da *stencil art*.

Realizou-se uma exposição participada, na qual observamos imagens de obras aplicadas em muros e paredes, tendo as ruas como um museu a céu aberto, ao passo que apresentava a técnica de estêncil (pintura feita através da aplicação da imagem em superfícies, utilizando-se de uma matriz vazada) como linguagem plástica da arte contemporânea.

Retomamos, oralmente, os conceitos-chave que envolvem as Caretas, os quais foram expressos considerando os saberes pesquisados, aprendidos com a entrevista e vivenciados durante todo o processo de criação.

Ana Mae Barbosa discute o papel da arte no desenvolvimento cultural, na publicação *Tópicos utópicos* (1998, p.16), afirmando:

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

A autora discorre a respeito da função social e política da arte, uma vez que a arte na educação proporciona a reflexão sobre a realidade e, através dela, podemos, ainda, criar novas possibilidades e novas formas de perceber e interpretar o ambiente a nossa volta. As experiências aqui descritas foram um meio de provocação e transformação da realidade, assim como mediadoras no diálogo entre os(as) educandos(as) e a cultura do cotidiano.

O painel coletivo, em *stencil art*, foi construído na mureta da quadra esportiva da vila. As palavras escolhidas foram: herança africana, identidade, manifestação popular, Carnaval, tradição, cultura, diversão e beú (carea desarrumada, que não assusta).

Ao longo da feitura do mural, os(as) educandos(as) evidenciaram preocupação com a aparência visual da disposição das palavras, com a correspondência entre a forma e o conteúdo, escolhiam mi-

nuciosamente onde cada estêncil seria impresso, negociando com as(os) demais o espaço que ficaria mais interessante visualmente; em relação às cores que seriam utilizadas, foi decidido pelo grupo o uso das cores tradicionais (preta, branca e vermelha) das caretas.

Quanto à recepção, penso que essa intervenção mobilizou uma troca de ideias e sentimentos, através da qual as palavras queriam dizer e expressar dentro do contexto simbólico e imaginário da comunidade e das pessoas que a apreciaram.

Ocupando outros espaços e revelando instantes

Na etapa final do projeto, fizemos uma intervenção na escola, a partir da exposição fotográfica do processo “educriativo”, englobando as práticas em sala de aula e as ações na rua. Foram selecionadas as fotografias e os espaços em que ficariam à mostra, exercitando assim a capacidade individual de curadoria e, concomitantemente, de ação coletiva, uma vez que se formaram grupos de trabalho para as fixações.

O processo de escolha corresponde à curadoria educativa, como define Mirian Martins (2011, p.313), “não uma função ligada aos museus e espaços culturais, mas uma atitude, um modo de operar consciente na escolha criteriosa” das obras e imagens que vão ser apresentadas.

As fotografias foram dispostas em diferentes espaços da escola, ainda dentro do princípio de ocupação, agora interna, a fim de apresentarmos o caminho construído pelo nosso projeto, como também possibilitar momentos de conhecimento do processo, apreciação estética e reflexão por parte da comunidade escolar, numa experiência de nutrição visual permeada de sentido.

O impacto dessa intervenção foi percebido pela satisfação dos(as) educandos(as) ao se reverem no processo, ao verem o caminho percorrido e o resultado obtido registrado em imagens; já para a comunidade escolar se deu por ela compartilhar da mesma cultura e vivenciar a manifestação trabalhada. Penso que a cultura local deve ser valorizada, fortalecida e disseminada como parte da

vida cotidiana, assim como é o sentimento presente nos(as) educandos(as) e na comunidade. Percebo, nessas intervenções, mesmo que percíveis ao longo do tempo, um ponto de partida para o equilíbrio simbólico do espaço público; não podemos pensar as manifestações culturais somente no período do seu acontecimento, uma vez que elas são constituintes da identidade e fazem parte do imaginário coletivo dos(as) moradores(as).

A manifestação das Caretas é preservada, porém é dinâmica, havendo uma mistura, um entrelaçamento com diferentes culturas; nesse caso, foram incorporados novos elementos, como a máscara de silicone industrializada. A forma como se organizavam e se apresentavam também sofreu mudanças com o passar do tempo, constituindo-se em ressignificações da cultura. Já ocorreram apresentações em outras cidades, o que comprova esse intercâmbio cultural.

Embora existam manifestações comuns a essa em distintas culturas e localidades, acredito que cada uma delas imprime algo particular que a torna única em relação às outras, não somente no que diz respeito ao estilo das máscaras, vestimentas ou adereços, mas à energia que é empreendida pelo participante e que é sentida e retroalimentada pelo público. Isto pode ser exemplificado a partir da fala do entrevistado no início do processo, quando ele disse que, ao querer assustar, ele faz cara feia, assustadora, mas se ele está atrás da máscara as pessoas não veem (ele ria ao falar isso). Essa energia doada pode ser sentida e contagia o público e o faz ter emoções e sensações.

Cartografia dos resultados “educriativos”

Procedimentos híbridos estiveram presentes no nosso processo: a integração de elementos advindos da cultura tradicional e da arte contemporânea, rompendo com as ideias modernas de segregação e fragmentação, fortalecendo assim a estética relacional; a utilização de tecnologias digitais nas práticas “educriativas” a fim de alcançar

objetivos; a combinação de diferentes técnicas e expressões artísticas: desenho, fotografia, pintura, colagem, imagem digital e grafite; até a aproximação com conceitos diversos, como mediação cultural, curadoria educativa, intervenção artística e *performance*.

É fundamental dizer que ter trabalhado na perspectiva da arte contemporânea articulada à cultura local fez todo o sentido, pois as experiências contemplaram o cotidiano vivido pelos(as) educandos(as), o que permitiu a reflexão e a compreensão da realidade ao vivenciarem elementos estéticos que não estão submetidos unicamente às noções de perfeição e beleza, mas vinculados à narrativa e ao aspecto simbólico das representações visuais, permitida pela noção de “arte como produtora de sentido, e não apenas como criação estética”, como salienta Katia Canton (2009, p.25).

Fora da escola, entramos em território conhecido e simultaneamente desconhecido, por ter sido revisitado de modo diferente do habitual; é como se estivéssemos à deriva em mar familiar. Saímos da área de conforto para encarar o incomum. Estar à deriva no sentido de expansão, de diferentes horizontes e de alçar voos. Assim, nos aventuramos, mediados pela arte contemporânea, na gama de possibilidades que o ambiente e a comunidade permitiram. Ao estar na rua, conectamo-nos com a vida, com suas qualidades de espontaneidade e de não controle dos acontecimentos. Era a vida acontecendo e, como versa Canton (2007, p.23),

a prática artística passa a assumir-se como um projeto de negociação incessante com os acontecimentos e as percepções da vida, incorporando-a e comentando-a em suas grandezas e pequenezas, em seus potenciais de estranhamento, em suas banalidades e seus afetos.

Em decorrência das práticas pedagógicas, o simbólico (cultural-tradição) e o imaginário (individual-criação), em relação às Caretas, se encontraram e foram expressas e experimentadas durante todo o processo criativo. Essa articulação foi uma das coisas relevantes que pude observar. Acredito que a motivação e a satisfação

pelas aulas, por parte dos(as) educandos(as) se deram por conta desse aspecto, no qual tiveram a possibilidade de valorizar e fortalecer a cultura comum e, ao mesmo tempo, exercitar o potencial criativo individual. Segundo Fayga Ostrower (2010, p.5), “o criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam”, demonstrando que o ato de criar é inerente à vida.

Segundo Paulo Freire (1983, p.11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Desse modo, para apreendermos os conteúdos presentes no currículo escolar é fundamental, antes de tudo – e já fazemos isso quase naturalmente –, ler o mundo a nossa volta, ou seja, interpretá-lo, compreendê-lo, senti-lo e, contudo, fazer relações e nele intervir.

Com nossas intervenções, ocupamos espaços que nos são de direito, o público é de todos. Aproximamos a arte da vida, além de expor as criações, propusemos ações que perpassam a visibilidade de elementos da cultura local. Repensamos o consumo nos materiais que utilizamos para a concretização dos trabalhos, como papelão, jornal, bandejas de isopor e garrafas pet, em conexão com o pensamento de não desperdício de materiais. Assim, para que nos fosse permitido consumir o menos possível, reaproveitamos e reutilizamos o que foi possível durante os processos de criação. Até porque a arte de rua, na sua essência, pressupõe a utilização de materiais acessíveis, a fim de democratizar as ações expressivas, como também a arte contemporânea traz para a discussão a realidade e os problemas ambientais atuais, estando assim coerente com as críticas feitas.

A criação das máscaras em pôsteres, dos objetos de mediação e dos *stencils*, proporcionou o aprendizado da técnica, a ampliação de conhecimentos, a experiência estética e o exercício do potencial criativo, além de favorecer o trabalho colaborativo e a vivência que se fundamenta mais precisamente na ideia de John Dewey, a qual enfatiza a experiência como um todo, em que se é envolvido integralmente no pensar, no sentir e no fazer.

Ainda sobre esse fazer, Marvin Carlson, citando Fabian (2011, p.175), no artigo “O entrelaçamento dos estudos modernos da performance e as correntes atuais em antropologia” defende seus conceitos acerca da arte e da cultura indicando que “o conhecimento cultural estaria envolvido mais com a prática do que com o discurso”.

Merecem registro as atitudes e os pensamentos em relação aos momentos de aprendizagem que evidenciaram a sensibilidade dos(as) educandos(as) no que diz respeito ao tema. Fui surpreendida com a participação efetiva e sensível de alguns educandos, tidos como desinteressados e até como alunos-problema, os quais trouxeram inúmeras contribuições. Penso que isso aconteceu porque, como bem expressa Mirian Celeste Martins (2011, p.314),

movemos o outro e a nós mesmos para viver experiências estéticas, não mais da maneira espontaneísta da escola que só valorizava o fazer, mas na consciência de si, na percepção dos próprios processos de criar, pensar, produzir significados, de se colocar vivo na experiência, de compartilhá-la com outros na conversa que se torna espaço do diálogo, do enfrentamento da diferença, da inquietude da desaprendizagem de nossas amarras conceituais.

Foi observado que os espaços escolhidos para as intervenções tinham a ver com suas subjetividades, com o que se identificavam, como forma de valorização e fortalecimento de tal identificação e uma maneira de demarcar um território representativo. Notei que com a prática reafirmaram a ideia de pertencer a um coletivo.

Percebo nisso a concepção de arte e cotidiano, aquela que tem organicidade, que se manifesta no contexto diário. Os símbolos que derivam da cultura local são transmitidos e vivenciados, na maioria das vezes de maneira espontânea, a partir das relações que se estabelecem entre os coletivos e as ressignificações individuais.

Dentro do que foi realizado nas práticas “educriativas”, as(os) educandas(os) perceberam que as manifestações artísticas e culturais fazem parte do cotidiano, estão presentes no dia a dia; a arte está

em todos os lugares, não é mais aquela que se encontra somente nos museus ou criada por artistas reconhecidos, providos de um dom especial; ela é trabalho, pesquisa, estudo; é um fazer e refazer constante e podemos aprender a fazê-la. Materializaram suas poéticas pessoais, fortaleceram os processos colaborativos, pensaram criticamente a respeito da arte e experimentaram procedimentos artísticos. Tendo acesso a diferentes culturas e a bens culturais, refletiram sobre o cotidiano do qual participam. Isso demonstra a potência e o arsenal de possibilidade ao trabalharmos a arte contemporânea no contexto escolar.

Referências bibliográficas

- ANJOS, Moacir. *Local/global: arte em trânsito*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- _____. Arte como cultura e expressão. In: *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p.13-20.
- CANTON, Katia. *Espaço e lugar*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. Os sentidos da arte contemporânea. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: SENTIDOS NA/DA ARTE CONTEMPORÂNEA NO VALE DO RIO DOCE, 2, 14-18 mar. 2007, Vila Velha. *Anais...* Vitória: Museu Vale do Rio Doce, 2007. p.22-7. Disponível em: <<http://www.canalcontemporaneo.art.br/cursosese seminarios/archives/001140.html>>. Acesso em: 6 jun. 2017.
- CARLSON, Marvin. O entrelaçamento dos estudos modernos da performance e as correntes atuais em antropologia. *R. Bras. Estudos da Presença*, Porto Alegre, v.1, n.1, p.164-88, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/21512>>. Acesso em: 20 set. 2016.
- CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins, 2005.
- CLARK, Lygia. *Nós recusamos...* Rio de Janeiro: Associação Cultural “O Mundo de Lygia Clark”, 1966. Disponível em: <https://issuu.com/lygiaclark/docs/1966-nos-recusamos_p>. Acesso em: 7 mar. 2017.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. [Coleção Todas as Artes.]

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.4, n.21, p.29-37, maio-jun. 1998.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-169, jan.-abr. 2020. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de Arte? *Educação*, Porto Alegre, v.34, n.3, p.311-6, set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516/6779>>. Acesso em: 17 mar. 2016.
- OBRA DO ARTISTA FERNANDO WEBER OFERECE AO PÚBLICO A POSSIBILIDADE DE INTERAGIR. *nsc total*, 14 maio 2013. Disponível em: <<https://www.nsc total.com.br/noticias/obra-do-artista-fernando-weber-oferece-ao-publico-a-possibilidade-de-interagir>>. Acesso em: 20 out. 2016.
- OLIVEIRA, Ronaldo. Encontro com o outro, formação, mediação pesquisa e criação: possíveis entrelaçamentos. *Revista Matéria-Prima: Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, Lisboa, v.4, n.3, p.18-33, set.-dez. 2016.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: _____ (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2014. p.7-17.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar*: por uma docência da melhor qualidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, Leide Fausta Gomes da Silva; SOUZA, Marise Berta de Souza. Arte contemporânea na escola: práticas “educriativas” com a poética do lambe-lambe. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MATÉRIA-PRIMA: PRÁTICAS DAS ARTES VISUAIS NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO, 7, 10-13 jul. 2018, Lisboa. *Transformar, criar, desafiar*: o VII Congresso Matéria-Prima. Org. João Paulo Queiroz. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes, 2018. p.385-95. Disponível em: <https://congressomateria.belasartes.ulisboa.pt/actas_2018.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

4

PRÁTICAS DESENHÍSTICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Gabriel Souza Coelho

Introdução

O presente relato de proposta pedagógica, realizada no contexto do programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), parte do problema de como selecionar os conteúdos e consolidar o processo de aprendizagem do desenho em classes de educação infantil. Para respondê-lo, fundamenta-se no estudo da linguagem desenhística, buscando instrumentalizar os educandos com os aparatos estéticos e técnicos do desenho e ampliando, assim, suas condições de ação criativa. Como pano de fundo, toma a pedagogia histórico-crítica proposta por Demerval Saviani (1999, 2011), considerando o quanto esse arcabouço teórico pode contribuir nas aulas de Artes Visuais.

Vigotski (2009), que se pauta na análise do desenho infantil por Kerschensteiner, adianta que o fazer desenhístico sofre um arrefecimento em alguns anos, e só se mantém entre aqueles indivíduos que “recebem estímulos benéficos para o desenvolvimento do desenhar por meio do ensino escolar ou em situações domésticas especiais” (ibid., p.115). Entendendo que é a escola o *locus* da sistematização e difusão do saber, então, como selecionar os conteúdos e consolidar a aprendizagem do desenho?

Aqui reside especialmente a contribuição da pedagogia histórico-crítica. Ela propõe um entendimento da educação como diretamente vinculada à sociedade; consciente dos condicionantes políticos a que é submetida, mantendo, porém, uma possibilidade de transformação social; e que não secundariza a transmissão de conteúdos, mas, muito pelo contrário, considera-a primordial. Assumindo esse viés como fio condutor, identifica-se um consentimento entre as referências aqui estudadas: a importância de um ensino sistemático e formal para a promoção adequada de aprendizagem. Essa pesquisa se propõe, portanto, a buscar uma possibilidade de ensinar sistematicamente o desenho, sem descaracterizá-lo enquanto jogo, e levando em consideração as especificidades das crianças bem pequenas, entre quatro e cinco anos.

Meu posicionamento nesta pesquisa articula duas dimensões do processo de criação, uma como docente e a outra como artista: primeiramente como professor de Arte, preocupado com a qualidade e o alcance do meu trabalho, mas também a de desenhista com uma produção em desenvolvimento, na qual medito sobre minha própria prática desenhística e sobre meu estágio de aprendizado do desenho. Tento, assim, pensar objetivamente sobre o que me move no desenho, ou, por que ele me move, e, se em alguma instância, posso reproduzir ou contribuir para uma emulação dessa mobilização por minhas crianças na sala de aula. Parto do pressuposto de que, assim como se processou comigo particularmente, a aprendizagem do desenho não é espontânea; em outras palavras, não é uma questão de dom. Esse meu posicionamento é corroborado pela corrente teórica estudada, aproximando-me ainda mais do tema.

A prática pedagógica relatada neste texto foi desenvolvida no Complexo Pré-Escolar Francielle e Richelle Torquato Ferreira, situado no município de Barra Velha (SC), no bairro São Cristóvão. A comunidade, de nível socioeconômico tendencialmente popular, apresenta grande crescimento demográfico, abrigando desde as famílias nativas do lugar até cidadãos de outros estados e regiões do país que vêm principalmente em busca de trabalho. As atividades econômicas dominantes nesse contexto são o comércio, a prestação de serviços e a atividade fabril. Esse movimento migratório reper-

cute na alta rotatividade de matrículas na unidade investigada, ocorrendo que os filhos dessa população são matriculados e transferidos em grande quantidade e frequência.

A unidade atende exclusivamente a turmas de pré-escola I e II (faixa etária de 4 e 5 anos, respectivamente), abrangendo no ano de 2019 um público de 395 crianças divididas em 17 turmas. A turma participante da prática pedagógica, por sua vez, é uma turma matutina de pré-escolar I, composta de 25 crianças, e regida por uma professora efetiva, licenciada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali), em 2009, e especialista em Ludopedagogia e Letramento na Educação Infantil e Anos Iniciais pela Celer Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (Facisa), em 2013.

Relato da experiência

A prática pedagógica aplicada foi organizada numa sequência de dez aulas de 42 minutos cada, que, de forma geral, apresentava alguns elementos em comum: a apreciação de obras de artistas institucionalizados nos circuitos de arte e que empregam o desenho como sua linguagem mais potente; o conhecimento e a instrumentalização de técnicas e materiais gráficos empregados no trabalho desses artistas; e o momento de produção permeado pela ludicidade. O primeiro desses elementos, o momento da fruição, tem como objetivo exibir à criança exemplos objetivados da linguagem do desenho; por esse motivo, a escolha das obras e artistas a ser incluída no planejamento deveria ser cuidadosa, tendo em vista a contribuição que eles oferecem à linguagem desenhística e sua técnica específica, além da relevância dos trabalhos como processos de humanização para crianças pequenas.

Para a presente pesquisa, foram selecionados artistas contemporâneos que potencializam e atualizam a linguagem do desenho na contemporaneidade, ao passo que conservam o legado de sua tradição material e técnica. São eles: a portuguesa Lourdes Castro (*Sombras à volta de um centro*, 1980-1987), com extenso trabalho sobre contornos da sombra de seus vasos de flores; Edith Derdyk (1999),

com sua pesquisa sobre a materialidade da linha; Diego de los Campos (1999), dono de uma larga pesquisa experimental em várias mídias, desde a aguada de nanquim até programação robótica; Carla Caffé (*Avenida Paulista*, 2009), que direciona seu olhar para a arquitetura e a urbanidade; e Vânia Medeiros (*Cadernos de campo e Mulheres possíveis*, ambos de 2017), que desenvolve um trabalho social relacional e de empoderamento com suas “obras-workshops”.

O segundo elemento do planejamento, o da instrumentalização técnica, corresponde ao momento em que a criança se apossa das práticas e dos fazeres materiais. É um ponto crucial do planejamento, no qual o sujeito aprendente acessa o legado histórico percorrido por todos aqueles que produziram e desenvolveram determinado componente. No contexto do desenho, significa conhecer os materiais empregados pelos artistas – nanquim, pastel, marcador, papel Canson, papel kraft, papelão –, a maneira como se apresentam, suas aplicações mais adequadas e correntes, seu manuseio correto e as possibilidades visuais que apresentam.

O terceiro elemento presente no planejamento dessa ação pedagógica é a ludicidade. De acordo com Pasqualini (2013), a brincadeira e suas regras apresentam uma função modeladora da conduta da criança; além disso, o gesto lúdico atua como um predecessor do gesto simbólico. Quando a criança brinca de faz-de-conta, ou seja, quando sua brincadeira envolve representar um objeto através de outro, não importa a similaridade física do objeto manipulado com o imaginado, mas sim se esse objeto pode reproduzir o mesmo gesto que o outro (Vigotski, 2007): por exemplo, um lápis pode representar uma pessoa; um tinteiro, uma carruagem; um livro, uma casa. O desenho e a escrita se processam da mesma maneira: primeiro, um grafismo gestual recebe uma explicação (simbolismo de primeira ordem); posteriormente, determinada figura ou traço passa a representar convencionalmente sempre a mesma coisa, possibilitando maiores detalhamentos e novas combinações (simbolismo de segunda ordem). A ludicidade proporciona, dessa maneira, um terreno de possibilidades simbólicas e consolidação de convenções gráficas.

Considerando o aporte teórico e a contextualização revistos, passamos a apresentar a práxis docente desenvolvida.

Aulas 1 e 2

As primeiras aulas da prática pedagógica foram dedicadas a introduzir as crianças ao procedimento da pesquisa e prepará-las para a recepção do tema do desenho. Para tanto, iniciei explanando que seria mobilizada uma sequência de aulas nas quais se falaria sobre desenho de maneira mais concentrada. Seguiu-se uma roda dialógica em que as crianças foram questionadas sobre o que seria desenho, para que ele serviria e o que seria necessário para se desenhar. Esse ato introdutório teve um caráter de direcionar o pensamento da criança para o tema, e realizar um curto levantamento dos sentidos comuns e opiniões manifestados acerca da atividade gráfica.

Seguiu-se então um momento de fruição de desenhos de épocas e técnicas diversas. Foram exibidos um estudo de mãos de Da Vinci, um *lightpainting* de Picasso, uma instalação de Mary Evans, um trabalho *naïf* de John McKie, um pequeno desenho abstrato de Débora Santiago, um grande abstrato de Flávia Duzzo e um mural de Viktor Ekpuk. O objetivo era o de dar sequência ao momento anterior, de maneira mais concretizada e dirigida, e ampliar o rol de possibilidades de se olhar e definir um desenho.

Durante o momento de fruição, alguns questionamentos foram dirigidos às crianças: “esta figura é um desenho ou não?” “De que material foi feito?” “Foi um desenho fácil ou difícil de produzir?” “Você conseguiria produzir um desenho igual a esse?” De maneira geral, todas as crianças concordavam que todas as obras fruídas eram desenhos, e declararam ter apreciado todos eles. Quando questionadas sobre dificuldade e capacidade de executar as imagens, também houve uma quase unanimidade: todos os desenhos eram difíceis e elas acreditavam não conseguir realizar nenhum. A única distinção foi com o desenho de Flávia Duzzo, que foi classificado como fácil e passível de ser reproduzido. Outro dado curioso surgiu quando se questionou a forma de confecção dos desenhos: as crianças não se mostraram capazes de (ou interessadas em) identificar nem de deduzir nenhum dos materiais ou suportes apresentados nas reproduções. Em vez disso, ativeram-se muito mais

às figurações presentes nas imagens: o desenho de John McKie despertou curiosidade, sendo alvo de comentários ora por causa da língua alongada, que era chamada de “tromba”, ora por causa da presença dos olhos próximos às mãos da personagem; já a figura abstrata de Débora Santiago foi “reconhecida” como uma blusa.

Aulas 3 e 4

As terceira e quarta aulas foram dedicadas à fruição e exploração técnica dos trabalhos de Lourdes Castro e Edith Derdyk. O trabalho de Castro que serviu de referência a essa prática foi a série *Sombras à volta de um centro*, desenvolvida entre os anos de 1980 e 1987, e que consiste no decalque preciso das sombras de vasos de plantas posicionados centralizadamente sob o foco de luz, a giz de cera, lápis de cor ou nanquim. Para a nossa prática, após a fruição das obras da série e uma curta explanação sobre a pessoa da artista, a sala foi escurecida e iluminada por uma luminária de cabeceira que ia sendo manuseada pelo professor; as crianças foram convidadas a manipular brinquedos e brincar com as sombras projetadas destes, testando as manchas resultantes que se cruzavam e se somavam, se alongavam e encurtavam como o movimento tanto dos brinquedos quanto da fonte de luz. Após esse momento, as crianças, munidas dos mesmos materiais que a artista, decalcavam as sombras dos brinquedos sobre uma grande folha de papel coletiva.

O trabalho de Edith Derdyk apresenta uma forte coerência visual em suas obras, que envolvem quilômetros de linhas e folhas de papel, e são um atributo à linearidade, repetida na sobreposição e justaposição. Com o intuito de explorar a materialidade da linha em si e suas possibilidades criativas, as crianças manipularam um pedaço de barbante de diversas maneiras: esticando-o sobre a mesa, formando polígonos, agitando-o, soltando-o ao ar, interagindo com a linha das outras crianças etc. Após isso, as crianças arranjavam os barbantes em uma máquina fotocopadora previamente mantida ligada na sala de aula; fotocopiava-se o barbante, e, sobre essa imagem impressa, as crianças realizaram uma intervenção em desenho.

Figura 1 – Manipulação de barbante em máquina fotocopidora



Fonte: O autor.

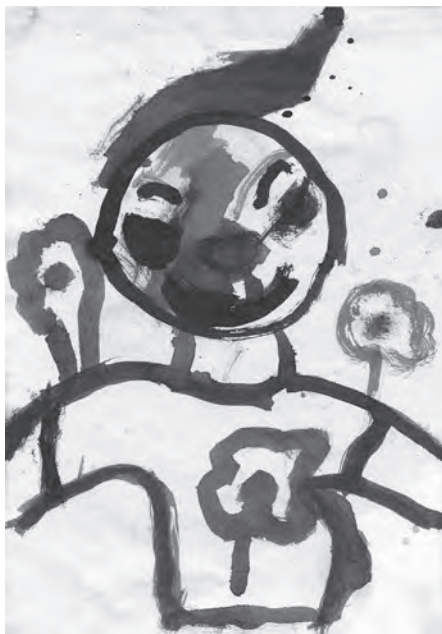
Aulas 5 e 6

As aulas de número 5 e 6 foram pautadas no trabalho de Diego de los Campos. O artista uruguaio radicado brasileiro mantém uma larga produção que explora a tinta nanquim e a aguada na forma de grandes retratos sem face definida, que serviram de diretriz para essa etapa da prática. As estratégias desenvolvidas consistiram numa curta apresentação verbal sobre o material do nanquim, seguida de um experimento em que as crianças testavam os efeitos de diluí-lo em recipientes transparentes de água. Essa água com nanquim diluído foi coletada para um recipiente maior, que serviu para o tingimento de folhas de papel de alta gramatura que foram empregadas na aula seguinte.

A produção da aula seguinte consistiu na execução de um retrato, usando-se as técnicas expostas de nanquim e aguada. Para propor o exercício, iniciei confeccionando meu próprio retrato e solicitando às crianças que fossem verbalizando, passo a passo, que elementos deveriam ser figurados – prática esta proposta por Cox (2007). Quando o professor desenha, atua como um modelador performático da técnica, demonstrando à criança possibilidades de movimentos e manuseios no uso dos materiais.

A participação e o interesse das crianças foram vívidos nas atividades com nanquim. Crianças pré-escolares, em geral, guardam predileção por técnicas úmidas, como as tintas, e a manipulação do nanquim no recipiente de água foi fascinante para elas. O momento em que demonstrei a técnica produzindo meu próprio retrato também despertou muita atenção; à medida em que traçava as linhas, ia questionando as crianças como deveria prosseguir, “errando” propositalmente. A cada desvio figurativo, as crianças exclamavam alto e em uníssono que “não era assim”, e como deveria ser. Um dado curioso: para verbalizar essas instruções de como executar as formas físicas no retrato, as crianças associavam-nas a formas geométricas. Por exemplo, ao questionar como deveria ser o formato do rosto ou dos olhos, elas responderam que deveria desenhar um círculo, denotando assim a ocorrência da estruturação figurativa identificada com signos visuais mais simples.

Figura 2 – Autorretrato a nanquim



Fonte: O autor.

Aulas 7 e 8

As sétima e oitava aulas adotaram como disparador o trabalho de Vânia Medeiros. A artista baiana residente em São Paulo faz de sua produção um espaço relacional de discussões, que passam pela representatividade de minorias, os espaços da cidade e sua apreensão na forma de cartografias afetivas, e a produção estética como ato pedagógico; para tanto, opta por realizar procedimentos que suportam a coletividade, como a promoção de *workshops* e residências, que culminam em exposições e publicação de impressos e livros de artista. Os trabalhos referenciais para nossa prática pedagógica foram os *Cadernos de campo* e *Mulheres possíveis*, ambos de 2017.

Para a aula número 7 da prática pedagógica, foi planejada uma atividade de confecção de um caderno de campo coletivo dos responsáveis das crianças, onde seria registrada em forma de desenho a atividade laboral deles. De início, durante o momento de fruição, os educandos observavam as figuras desenhadas nos *Cadernos de campo* originais e já reconheciam elementos familiares: homens uniformizados desempenhando seus trabalhos, paredes de tijolos sendo erguidas, carrinhos de mão portando cimento. A esse momento seguiu-se uma atividade de mímica, na qual as crianças deveriam representar as profissões de seus pais, mães ou responsáveis. As atividades profissionais iam sendo apresentadas e reconhecidas: cozinheira/confeiteira, motorista, operador de trator, construtor civil, vendedora, estivador, cabeleireiro. Algo notável a ser observado: as donas de casa foram lembradas como trabalhadoras. Feito isso, solicitou-se que as crianças desenhassem os parentes representados na mímica no exercício da profissão.

Figura 3 – Desenho da profissão do pai (cabeleireiro)



Fonte: O autor.

A oitava aula foi aberta com a fruição de imagens do mural *O que nos separa?*, desdobramento do projeto *Mulheres possíveis*. Seguiu-se uma curta contextualização do trabalho acompanhada de alguns questionamentos: “a quem pertenceria esse corpo que está representado?”; “por que estaria nessa pose?”; “o que esses rostos estariam expressando?”. Feito isso, foi encaminhada a prática, que consistia na confecção do retrato dos colegas sobre a superfície do vidro das janelas, postando-se metade da turma de cada lado da parede. Assim, a criança observava o colega à sua frente, traçando seus contornos sobre o vidro, ao mesmo tempo que servia de modelo desse mesmo colega.

Figura 4 – Retratos sobre vidro



Fonte: O autor.

Aulas 9 e 10

Para o encerramento da prática pedagógica, foi planejada uma aula a partir do trabalho de Carla Caffé. Artista multimídia, com atuação nos campos da arquitetura, do design e do cinema, Caffé desenvolve um trabalho cuja temática é o espaço urbano, tendo lançado em 2009 o livro *Avenida Paulista*. Nele, prédios, viadutos e antenas são detalhadamente desenhados de observação e ganham uma roupagem fantástica com inserções de cor. Após a fruição do livro pelas crianças, foi apresentado a elas o giz pastel oleoso, com instruções sobre as técnicas de seu manuseio. Feito isso, a turma circulou pela escola, tendo o olhar direcionado para o espaço físico e seus detalhes; foi selecionado um ambiente desse espaço, no qual se propôs que as crianças o desenhassem coletivamente sobre um papelão disposto ao chão.

Nessa aula, ao contrário das anteriores, desenhei ao mesmo tempo que as crianças, e não antes delas, mas com o mesmo intuito de atuar

como modelo performático. Ocorreu que um menino que desenhava a meu lado parou o traçado que estava executando e começou a esfregá-lo com a mão, como quem quisesse apagá-lo, com uma expressão cabisbaixa. Ao ser questionado sobre por que fazia aquilo, ele respondeu que “não conseguia desenhar como o professor”. Suspendi meu desenho e encaminhei oralmente o do menino, fazendo perguntas como: “que local exato do espaço você está desenhando?”; “o que há lá?”; “para onde aponta esta linha que você quer fazer?”; “depois dessa linha, a outra toca-a onde? E em que direção vai?”. Dessa maneira, a criança conseguiu visualizar individualmente cada elemento da figura que queria construir, e organizou cada um desses elementos com coerência – *sintaticamente*, nos termos de Cohn (2012, 2014) – prosseguindo na atividade com mais confiança.

Figura 5 – Desenho da arquitetura da escola



Fonte: O autor.

A décima e última aula foi uma retomada das técnicas, materiais e referências estéticas trabalhadas durante toda a prática pedagógica; propôs-se que as crianças realizassem um desenho com temática de sua escolha, utilizando alguns ou todos os aparatos apresentados durante a pesquisa. Nanquim e pincel, pastel, marcadores, papel kraft e Canson, ao lado de outros materiais mais habituais das aulas de Arte como esferográficas, lápis de grafite e de cor, estavam à disposição das crianças para a execução da atividade final.

Uma primeira observação dessa aula é a predileção das crianças pelos materiais menos recorrentes. Quando solicitadas que escolhessem o que gostariam de usar em suas atividades, praticamente todas apanharam potes de tinta e pincéis, a princípio; algumas escolheram marcadores, outras o pastel, e foram revezando esses materiais ao longo da atividade. A observação mais flagrante que faço do panorama geral da prática, contudo, foi a alteração apresentada pelas crianças com relação a sua atitude ao encarar o fazer desenhístico. Notou-se que as crianças apresentaram uma postura mais confiante e confortável diante de posteriores solicitações de produzir desenhos, uma alteração qualitativa indubitavelmente positiva.

Figura 6 – Atividade de encerramento da prática



Fonte: O autor.

Considerações finais

Um ponto basilar manifestado pelos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica – e do materialismo histórico-dialético em geral – é o exercício da *práxis*: o conhecimento, outrora gerado na empiria, é sistematizado na forma de teoria, sendo confrontado e fortalecido pela experimentação e fundamentando a prática ao longo do tempo; teoria e prática formam, assim, um duo interdependente e indivisível. Considero que a realização da ação pedagógica relatada representou uma coroação da minha *práxis* pessoal, no sentido do superávit qualitativo que a participação deste programa de pós-graduação me proporcionou. Partindo da tomada de consciência do meu estado anterior ao ingresso no programa, perpassando a busca pelo conhecimento, o direcionamento teórico, os momentos de crise e posterior resolução, o planejamento e a execução desta proposta pedagógica, posso afirmar que me aproximo do fim desta jornada acadêmica numa condição positivamente superior à do início, possuído de saberes, segurança, algumas certezas e um aguçamento do olhar.

Concluo refletindo que o trabalho com a educação infantil, momento tão singular do desenvolvimento humano, guarda um quê de ingratidão: é muito difícil obter devolutivas das crianças, dados o curto tempo de foco no raciocínio e a ânsia pelo movimento. Como expressado num dito popular árabe, “quem planta tâmaras não colhe tâmaras”; assim é com os saberes que transmitimos às crianças bem pequenas. Eis aí outro motivo tão importante pelo qual nós professores temos de nos apossar da teoria: para que saibamos de fato que tipo de ações se consolidam de maneira efetiva e perene. Sigamos formando crianças e futuros adultos desenhadores, ou que ao menos dediquem ao desenho um olhar mais arguto e invulgar; em todo caso, formemos sujeitos humanizados, mais possuídos de si e conscientes da realidade a seu redor.

Referências bibliográficas

- COHN, Neil. Framing “I Can’t Draw”, the Influence of Cultural Frames on the Development of Drawing. *Culture and Psychology*, v.20, n.1, 2014.
- _____. Explaining “I Can’t Draw”: Parallels between the Structure and Development of Language and Drawing. *Human Development*, v.55, p.167-92, 2012.
- COX, Maureen. *Desenho da criança*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- _____. *Escola e democracia*. 32.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. O desenhar na infância. In: *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009. p.105-28.
- _____. *A formação social da mente*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

5

PAIS, MÃES E CRIANÇAS NUMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA DURANTE AS AULAS DE ARTE

Elizete Tech

O início dos trabalhos na escola foi marcado por um convite para um grupo focal entre os familiares das crianças e eu. Queria estabelecer um primeiro contato com as famílias a fim de expor o que planejava, observando também a disponibilidade de participação dos pais e mães na experiência que se daria em forma de oficinas. Foi marcada uma reunião e nela foram abordados três eixos que auxiliariam no desenvolvimento de todo o trabalho: a escuta das experiências pregressas desses familiares nas aulas de Artes; se foram incentivados pela família, de alguma forma, às artes de modo geral (dança, música, cinema, desenhos, pinturas, teatro), e também sobre seus brinquedos e brincadeiras na infância. Esse último eixo teve como sentido compreender um pouco do universo cultural das famílias envolvidas.

O convite para o grupo focal foi envolvido para aproximadamente 44 pais, porém compareceram apenas dez. Apesar da pouca adesão, do ponto de vista de Bernadete A. Gatti (2005), estudiosa e pesquisadora em educação, a quantidade ideal para que se realize um grupo focal são no máximo doze pessoas. Determina esse número pela sua experiência, dizendo ser maior a possibilidade de troca de experiências. Segundo ela, se o grupo for menor, seus com-

ponentes podem trazer mais relatos e todos podem participar sem preocupação com o tempo.

Eles comentaram sobre suas experiências na escola de modo generalizado, visto que nem todos tiveram aulas de Artes sistematizadas e com um professor especialista em sua trajetória escolar. A maioria relatou que as experiências mais marcantes foram as que geraram algo concreto, como o artesanato, pinturas, confecção de um brinquedo, ou, ainda, a dança, a representação, o contato com algum instrumento musical (que sempre era de brinquedo), picar papel para um mosaico, manusear algum material como tesoura, cola... E, de forma unânime, os desenhos e gravuras mimeografados para colorir.

Uma das mães destacou que, quando sente o cheiro do álcool, ainda se lembra das folhas com os “lindos desenhos da Disney” para colorir e que molhava a ponta do lápis na boca para soltar mais cor e ficar bem nítido. Embora essa forma de colorir desenhos prontos já tenha sido questionada, para ela, essa experiência foi marcante. John Dewey (2010), psicólogo e estudioso das artes, nos diz que a experiência pode estar em fatos insignificantes e que por sua própria insignificância ilustram melhor o que seria uma experiência. Isso é o que percebo na narrativa dessa mãe. Embora possa parecer insignificante, não deixou de ser uma experiência que ficou marcada em sua memória. Assim, ela avaliou a sua experiência como muito válida e boa.

Alguns familiares também acreditam que aprenderam a colorir porque tinham acesso abundante a esses desenhos. Eles citaram que a professora os ensinava a colorir “de bolinha”, como que dando pequenas voltinhas com o lápis; e assim eles ensinam seus filhos, acreditam ser o modo correto. Outro pai disse que era obrigado a pintar várias vezes o mesmo desenho, até ficar “bonito”, e que, não poucas vezes, viu seus trabalhos irem para o lixo. Outros se lembraram dos desenhos destinados à cópia em papel quadriculado: colocar o papel-manteiga por cima, utilizar o carbono, ou, ainda, desenhar olhando. Quem conseguisse era muito elogiado. Vieram à tona também os desenhos aprendidos a partir dos numerais ou

formas geométricas, como bichinhos, casinhas. Cobrir pontilhados não ficaria de fora dessa lista e veio como uma das atividades que jamais deveriam ter saído do planejamento dos professores, pois, segundo os pais, melhora a coordenação motora, dá noção de espaços no papel e “acalma a criança”.

Florence de Mèredieu, em 1974, já se posicionava contra esse tipo de metodologias citadas pelos pais. Ela diz que a escola com essas práticas “castra a criança de uma parte de si mesma” (Mèredieu, 1974, p.103).

Percebo nos relatos dos pais que seus professores queriam os desenhos coloridos bem “bonitos”, adjetivo que coloquei entre aspas propositalmente. Observo que já me vi fazendo afirmações parecidas com essas. Antes do mestrado, confesso que essa atitude já me incomodava. Depois do meu ingresso no Mestrado Profissional em Artes, durante as aulas desse curso, nos estudos, leituras e questionando a minha própria prática pedagógica, consigo ter uma postura diferente diante do que seria belo para mim e belo para meu aluno. Ou melhor, hoje o uso de um padrão de beleza preestabelecido na leitura da produção das crianças perdeu a importância nessa caminhada.

Marina Marcondes Machado (1998), em seu texto *A poética do brincar*, traz um excerto de Blake que faz referência ao belo. Blake diz que a noção do belo está na relação que se estabelece no momento em que se encontram o artista e a sua obra. Trazendo essa concepção para a sala de aula, dentro do meu contexto escolar, percebo que as crianças têm a necessidade de saber a opinião do adulto, principalmente no momento em que elas estão desenvolvendo a atividade proposta. Fato que é comprovado quando perguntam se seus trabalhos estão bonitos. Atualmente, devolvo a pergunta para eles, que respondem sem pensar que está bonito sim. Acredito que exista essa relação entre a criança e a sua atividade. Entretanto, elas buscam uma aprovação do adulto quando fazem essa pergunta. Para mim, parece que não necessariamente querem saber se está bonito ou não, visto que para elas sempre está bonito. Percebo que esperam uma confirmação do professor, mas entre eles

e suas produções parece estar tudo perfeito. Segundo Ostrower, essa preocupação por parte das crianças se dá porque elas estão “sob a influência direta de normas culturais e participando do mundo adulto” (1987, p.129). Também, Florence de Mèredieu destaca:

Não existe visão verdadeira, e a visão adulta não pode de modo algum representar a medida padrão. Portanto, não se devem reduzir os processos infantis qualificando-os de “infantis”. A criança está “tão perto das coisas” quanto o adulto, o pintor chamado realista, o primitivo ou o abstrato. (Mèredieu, 1974, p.3)

Ela acrescenta ainda que incluir o ensino de Artes sob uma ótica estetizante é um procedimento ultrapassado. A partir dessas palavras, penso que quando nós professores nos propomos a realizar uma experiência artística em sala, seja ela qual for (desenho, pintura, escultura), nosso objetivo maior será o processo.

Voltando à conversa com os pais e mães, também perpassou o diálogo a questão dos materiais e fizeram uma comparação com o tempo em que eles eram alunos. Comentaram que seus filhos têm acesso a materiais que eles não tinham, em quantidade e qualidade. Que a escola, embora pública, faz uma lista imensa e percebem que as crianças não estão utilizando tudo. Mesmo sem tantos materiais, para eles, a produtividade, em comparação com os dias atuais, era bem maior. Concluem que faziam mais atividades com bem menos materiais e que esse gasto excessivo afeta não somente a família, economicamente, como também prejudica o meio ambiente, além de estimular o consumismo nas crianças.

É interessante destacar que as mães mais jovens que estavam presentes se contrapunham a essa ideia. Para elas, os ditos supérfluos, como cola colorida, *glitter*, tintas, pincéis, canetinhas, entre outros, são essenciais sim, porque a criança deve conhecer e ter contato com diferentes tipos de materiais e que não é porque os pais não tiveram acesso a eles que os filhos não deveriam ter. Disseram também que esse pequeno detalhe acaba fazendo a diferença na hora de vir para a escola, funcionando como um incentivo ou um atrativo

para estarem ali, pois sentem prazer em lidar com esses materiais. Que devem explorar tudo, conhecer o moderno, produzir, aguçar a curiosidade pelo novo e que isso estimula a criatividade.

O diálogo ganhou força também no quesito “brinquedos e brincadeiras” da época em que os pais eram crianças e a forma como eles compartilham o que viveram com os seus filhos. Na minha fala, relatei também sobre as minhas experiências na escola e na família em relação à arte, sobre meus brinquedos e brincadeiras e como fui envolvida por essas vivências na idade adulta.

Esse processo me permitiu conhecer um pouco as famílias e, no decorrer da conversa, relatei sobre a intenção de realizar uma experiência artística, no interior da escola com a participação deles junto com seus filhos. Assim, iniciei o planejamento para a realização das atividades.

Primeira oficina: desenho e pintura em tecido

Quando dias letivos amanhecem chuvosos, é bem comum na educação infantil aparecerem somente uns “gatos pingados” nas salas de 2º período. Mas o dia 27 de outubro de 2019 foi atípico na escola. Sombrinhas e guarda-chuvas se encontraram nos corredores em meio ao esforço dos pais para chegarem com seus filhos no colo, garantindo-lhes o conforto de uma manhã com calçados e roupas secas. Num feito inusitado para aquele clima, rumaram para a sala 19 crianças, 10 delas acompanhadas de seus pais e mães desejosos por participar da oficina.

Informei que a proposta seria uma pintura em tecido, mas que primeiramente fariam o desenho numa folha de papel do mesmo tamanho do tecido. Antes de iniciar a pintura propriamente dita, apresentei aos pais reproduções de quadros de artistas brasileiros que retratam em suas obras algumas brincadeiras populares. Li também a biografia de ambos, Ivan Cruz e Cândido Portinari.

O objetivo era aguçar a percepção quanto ao espaço utilizado na folha, a distribuição do desenho, como também pensar sobre um

tema. Isso não tolheu a criatividade dos participantes, uma vez que perguntaram se poderiam desenhar o que quisessem, e eu esclareci que aquelas pinturas eram somente para sugerir um tema. A opção foi continuar com o eixo dos brinquedos e brincadeiras, como já havia reportado a alguns durante o grupo focal.

Depois de prontos os desenhos prontos no papel, entreguei os tecidos, os pincéis e, enquanto desenhavam novamente, fui recolher os lápis de cor, giz de cera e canetinhas pelas mesas. Eram poucos, pois o restante já se encontrava no chão.

Levei algum tempo separando um pouco e, finalmente, quando percebi um silêncio incomum para aquele momento, levantei os olhos para o grupo e me deparei com a cena do olhar dos pais fixados em mim como que se perguntando: “e aí, o que eu vou fazer agora?”. Joguei tudo dentro da caixa onde carreguei os materiais para a sala e fui rapidamente distribuir as tintas. Outro aperto. Notei que não havia tinta de todas as cores suficiente para todas as mesas. No final, acabou sobrando, na quantidade, mas não havia tantos potes disponíveis no momento: dez amarelos, dez azuis...

Ao começar a pintura, as crianças todas – as acompanhadas de seus familiares e as que não estavam com eles também – me chamavam ao mesmo tempo e pediam: “Tia, eu quero a tinta verde!”. Então eu corria com o verde. E a que estava com a tinta dessa cor, falava: “Mas eu ainda não acabei!”. Outros levantavam dos seus lugares e começavam a pegar a esmo as tintas que estavam sendo utilizadas pelos seus colegas. Em meio ao caos já formado na sala eu ouvia: “Eu preciso do rosa, eu quero o laranja!”. Nesse momento, a criança que havia pedido o verde se levantou com a tinta na mão e disse bem baixinho: “Mas eu queria era o verde claro!”. Vi então que os pais mandavam seus filhos levantar e me pedir tintas.

Apesar de aturdida, pensei no plano B. Fui à sala ao lado. Como era um dia chuvoso e em geral vêm poucas crianças, presumi que estariam sobrando mesas. Trouxe uma mesa emprestada e a coloquei no centro da sala, todas as tintas em cima dela e expliquei que cada um que precisasse de uma cor diferente, iria até ela, molharia o pincel e retornaria para dar sequência ao trabalho. Falei às crianças

que era igual o que fazíamos quando pintávamos nos azulejos da área externa.

Recomeçamos a pintar e, se não tomasse uma atitude bem rápida, ficaríamos sem tinta alguma. As crianças levantavam todas ao mesmo tempo, trombavam umas nas outras com seus pincéis cheios de tinta. Era tinta de tecido nas roupas, nos cabelos e corpos, um empurrando o outro, potes de tinta rolando pelo chão e eu lá, com os pais e mães, meus convidados, dentro da sala a me olhar. Encontrava-me numa situação bem desesperadora. Nesse momento, eu estava bem apreensiva. Olhei e percebi que uma das mães ria, e muito. Parti então para o plano C, disposta a completar todo o alfabeto em planos para que a minha experiência com eles desse certo.

Pedi que todos se sentassem para que pudéssemos conversar. Disse então que colocaria um pouco de tinta em cada mesa e que quando precisassem de uma determinada cor, pediriam ao vizinho. Nesse momento me acalmei um pouco, pois senti que havia resolvido, ou pelo menos encontrado um paliativo para o entrevero. Percebi também que as crianças se organizaram e isso fez que o trabalho do grupo todo fluísse com mais calma.

Desde o início da minha atuação com o eixo das artes na escola, sempre trabalhei com a pintura. Percebo o quanto as crianças gostam de experiências artísticas que envolvem a pintura e nunca, em todas as vezes que ofereci tinta, eu havia me esquecido de levar vasilhas com água e retalhos de tecido para a limpeza dos pincéis. Mas nesse dia eu esqueci! Outra correria, pois, logo que reiniciamos a pintura, ouvia as frases das crianças falando: “Tia! O fulano pegou o pincel sujo de tinta verde e colocou na tinta azul!”. Meu trabalho corria um sério risco outra vez. Rapidamente, deixei as crianças com os pais e fui providenciar as vasilhas com água e retalhos para a secagem dos pincéis.

Posso relatar agora que o caos vivido não foi de todo ruim. Pois os meus convidados, os pais dos alunos, percebendo o meu sufoco, foram tentando ajudar, começaram a conversar entre si, trocar ideias, interagindo e se relacionando com maior tranquilidade, um

auxiliando o outro, trocando cores de tintas e pincéis sem problemas. Todos, sem exceção, comentaram sua dificuldade em transferir o desenho do papel para pintá-lo no tecido. Perceberam a diferença de domínio dos materiais e sentiram que é bem mais difícil lidar com a tinta no tecido. Até mesmo as crianças falaram sobre a diferença dos desenhos no papel e no tecido. É relevante destacar que as mães perfeccionistas perceberam a dificuldade e os desafios de produção em artes.

Algumas mães tiveram a bela atitude de “adotar”, por assim dizer, outra criança para auxiliar na pintura, enquanto ajudavam sua própria filha. Foi lindo e compensador ver essa atitude! Uma delas, com seu bebezinho no colo, pintava com sua filha e ainda auxiliava outra criança cujos pais não puderam estar presentes. As pinturas dessas crianças ficaram semelhantes, talvez por terem recebido as mesmas orientações. Quando eu a questioneei a respeito da dificuldade que ela estava enfrentando, obtive como resposta: “Professora, eu estou adorando estar aqui e ter a oportunidade de vivenciar esse momento maravilhoso com meus filhos, principalmente por ela, que estava muito ansiosa para que eu viesse”. Entendi com essa declaração que o trabalho transcorreu dentro da normalidade na perspectiva dos pais e que a experiência de convívio e criação conjunta foi, para essa mãe, mais significativa do que o domínio técnico. Para mim, que nunca havia organizado um trabalho compartilhado entre pais e crianças, considerei que vivi momentos um pouco tensos. Penso que, com menor quantidade de pais de cada vez, obteria um resultado melhor, mas certamente não seria tão intenso.

Alguns adultos do grupo tinham pressa e isso fez que a criança pintasse muito pouco, pois eles queriam que o trabalho fluísse rápido, o que para a criança é mais difícil. Outros, porém, quiseram ficar até o final, participaram do lanche com seus filhos e disseram ser muito acolhedor a escola permitir-lhes esse momento. Eles sabiam que outra oportunidade como aquela seria bem difícil, visto que as crianças mudariam de escola no ano seguinte.

Ao retomar os trabalhos após o recreio, quando tudo já estava sob controle, consegui dar um pouco mais de atenção a todos, mas ainda não o suficiente para finalizar com as crianças que estavam desacompanhadas. Nesse tempo, fui conferir os primeiros resultados dos trabalhos e alguns fatos foram bem inusitados.

Um desses fatos foi que uma das mães não havia participado do recreio com sua filha, pois ficou na sala sozinha para cuidar da sua pintura. Digo sua mesmo, porque não queria compartilhar com a filha de forma alguma. Ela fez uma releitura de Ivan Cruz (telefone de lata) e não queria deixar que a filha pintasse como quisesse, relatando ser muito perfeccionista e que a filha iria “estragar” seu trabalho. Então, segundo ela, aproveitou para adiantar enquanto a menina não estivesse por perto.

A menina, sua filha, indagava a sua mãe dizendo: “Mãe, você tem certeza que não vai me dar esse pincel? Seus bonequinhos, que você fez, não têm nem zoio, nem boca!”. E sua mãe respondia: “Não posso te dar esse pincel, eu sou perfeccionista!”. Essa insistência aconteceu por três vezes, pelo menos, até a mãe mudar de mesa para ver se a menina desistia. E nada de a menina desistir ou a mãe deixá-la pintar. Foi quando intervi, tentando convencer a mãe de que o objetivo era uma experiência compartilhada. Nesse momento, a mãe deu o pincel à filha e, segurando a sua mão, deixou que ela desse algumas pinceladas, olhando para mim e falando bem baixinho: “Agora ela me deixa em paz, e para de me atrapalhar!”. Foi quando peguei a criança pela mão e fui mostrar a ela que Ivan Cruz, em suas obras, não pintava olhos e bocas e que sua mãe estava retratando as crianças da forma como ele as retratara em seus quadros. Ela me perguntou por que ele se esquecia de pintar os olhos e as bocas em seus meninos. Disse a ela que talvez fosse porque aquilo não era importante para ele e o que realmente importaria seriam os brinquedos e brincadeiras que pintava, sem dar ênfase aos meninos e meninas e sim àquilo que viveu na infância.

Ao observar essa criança no cotidiano escolar, percebo nela a mesma forma de agir de sua mãe. No momento de realizar suas tarefas, como também durante as brincadeiras, a menina é organizada

ao extremo e exige que os colegas façam tudo conforme ela orienta. Desde a hora que chega à escola, ela coloca sua mochila e seus pertences cuidadosamente para que tudo fique bem arrumado e sempre no mesmo lugar, vigiando o tempo todo para que ninguém mexa. Ela mesma disse que sua mãe briga se voltar para casa com algum material estragado ou sujo.

Finalizando a manhã, trabalhos postos para secagem, agradecimento aos pais. Na despedida, elogios e pedidos para que o momento se repetisse. Antes que fossem embora, solicitei que pais e mães deixassem um registro escrito sobre a experiência vivida com a criança e também o que esperam que os seus filhos aprendam na escola.

Segunda oficina – pintura no azulejo, escultura em argila e massa de modelar

A manhã estava ensolarada no dia 7 de novembro, marcado para acontecer a segunda experiência com os pais na escola. Dessa vez com outra turma de segundo período, crianças de cinco anos. Devido ao bom tempo, esperava por um número maior de familiares, mas compareceram onze e dois não permaneceram até o final por motivo de trabalho. Depois da primeira experiência, que foi produtiva, mas muito cansativa e com alguns imprevistos no planejamento, nessa segunda oficina eu queria que tudo transcorresse com mais calma. Por isso, na aula que antecedeu essa experiência, tive uma conversa com as crianças relatando o passo a passo de como aconteceria o processo na realização da oficina com os pais, objetivando que não ficassem ansiosos no momento do trabalho junto com as famílias. Queria que tudo fosse mais tranquilo, e foi.

Como já afirmei em outros momentos, percebo que as crianças sentem muita satisfação em lidar com tinta, ainda mais estando na área externa, então, disse ao grupo de crianças que quem não seguisse todas as orientações no dia seguinte, não pintaria. Devido à

reflexão sobre a primeira oficina, penso que eu me preocupei com a opinião dos pais e mães, meus convidados, quanto à organização, planejamento e domínio de sala. Refleti como positivo o diálogo que tive com as crianças. Lembrei-me de como eu havia me sentido acuada com a confusão na outra oficina, sem iniciativa em chamar atenção das crianças na presença dos pais, mesmo quando eles estavam em atrito pela disputa de algum material. Assim, também os pais, em vez de conversar com as crianças e intervir na situação, ficavam me olhando sem nenhuma reação, talvez esperando de mim alguma atitude. Pode ser que tenham sentido o mesmo que eu e não se viam no direito de corrigir seus filhos em minha presença. Com todas essas ideias em mente é que chego ao segundo encontro com os pais. Sentia-me mais tranquila e mais bem preparada para enfrentar algum contratempo, caso ocorresse.

Dei boas-vindas aos pais e agradei pela presença, parabenizando-os pela dedicação ao tempo com aos seus filhos. Separei para leitura inicial duas mensagens. Ambas foram pesquisadas na internet, constam no *site* de autores desconhecidos. Fiz uma adaptação da primeira (*Bem-vindo à Holanda*), uma mensagem de uma avó que espera a chegada de seu neto e ele nasce especial. Queria preparar os pais, pois se algo desse errado e não saísse como planejado, deveríamos tirar bom proveito da situação do modo como ela ocorresse. A segunda (*A vaquinha*) refere-se a pessoas que ficam presas a detalhes e não se permitem a inovação, acostumando-se com a rotina, impedindo-se de desenvolver outras habilidades ou possibilitar à vida um novo curso. Tinha como objetivo que as famílias refletissem sobre tentar ajudar demais os seus filhos, por presumirem que eles não são capazes e com isso impedir o fluir de sua criatividade e autonomia durante o processo de criação dos trabalhos. Os convidados não se posicionaram nem comentaram as mensagens, mas foi possível perceber que ficaram atentos, demonstrando refletir sobre o que eu estava lendo.

Depois, pedi a ajuda dos pais e crianças para dividir tintas e outros materiais, para a organização do espaço após o término das ofi-

cinas, bem como para falar um de cada vez. Também disse aos pais que tinham liberdade de tomar iniciativas caso algo desse errado na produção que desenvolveriam com sua criança. Esses pequenos detalhes em minhas orientações fizeram a diferença no fluxo dos trabalhos.

Tudo foi muito tranquilo. Os pais ficaram bem atentos enquanto observavam as imagens das obras de Ivan Cruz e Portinari. Logo que terminei de apresentá-los, fizeram-me a mesma pergunta do outro grupo: se poderiam pintar o que quisessem, e eu disse que sim. Então fomos com as crianças para fora da sala de aula. A experiência aconteceu na área externa, em um espaço na parede com azulejos. Cada um com seu filho, os familiares ajudaram com as mesas, abrindo as tintas, dividindo pincéis, tecidos, e começaram a pintar. As crianças desacompanhadas de seus pais e mães fizeram as pinturas acompanhadas por mim, que ficava um pouco com eles e um pouco com o grupo de pais e mães, a fim de observar como tudo transcorria.

Quando foram terminando, já organizaram o espaço, fecharam as tintas, lavaram pincéis, guardaram as mesas e retornaram, pois já sabiam que haveria outra proposta que aconteceria no interior da sala. Depois de tudo organizado na área externa, as famílias e suas crianças foram encaminhadas para a sala de aula para dar continuidade aos trabalhos com a oficina de escultura em argila e massa de modelar.

Assim como na primeira oficina, essa também teve episódios que permitiram uma reflexão quanto à forma como pensam as crianças e também quanto à maneira de agir durante os diálogos com elas. Um desses episódios foi a escultura de uma menina. Ela se sentou sozinha em uma mesa e trabalhou o tempo todo calada, sem se relacionar com ninguém. A professora regente de sala entrou para observar as crianças e pais trabalhando juntos e passou para ver o trabalho da menina. No momento que viu logo se aproximou de mim e, com um olhar de espanto, falou baixinho: “Não é possível que estamos no mês de novembro e ela não sabe fazer um boneco! Essa menina não tem nem noção de esquema corporal!”.

Nessa situação, cheguei perto dela e perguntei o que ela estava fazendo. Sem me olhar e bem concentrada no que fazia, respondeu-me que estava fazendo a “CASA X”. A casa de festas da apresentadora Xuxa, para onde fariam um passeio na semana seguinte em comemoração à despedida da educação infantil. Seu trabalho consistia em um monte de “x” feitos de argila e somente algumas bolinhas coloridas de massinha que ela relatou serem os docinhos.

Nesse caso, a criança não tinha intenção de modelar um boneco, ou representar uma figura humana. Essa escultura é mais um exemplo da convivência que algumas crianças têm com a indústria cultural. Mèredieu (1974) diz que a linguagem publicitária é uma linguagem carregada de imagens próximas às crianças e que isso é significativo para que elas utilizem em suas produções, que aqui é uma escultura e não um desenho, que é o objeto de estudo dessa autora.

Foi nitidamente prazeroso, principalmente para as crianças, que faziam questão de contar a todos que seus pais estavam na escola para pintar com eles. Essa proposta de trabalho ocorreu em um clima de ateliê e bem colaborativa. Há, em minha opinião, duas razões que podem ter contribuído para isso. Possivelmente, seriam o diálogo com as crianças no dia anterior e com os pais e mães antes do início dos trabalhos, e a própria proposta de pintura em azulejo e escultura em massa de modelar e argila. Percebo, no cotidiano das aulas de Arte, que massa de modelar e argila são bem apreciadas pelas crianças e elas demonstram muito prazer e satisfação na realização de trabalhos feitos com esses materiais. Considerei também o fato de que a oficina de pintura ocorreu na área externa e isso pode ter contribuído para a descontração do momento desenvolvido em sala, contribuindo também para que a oficina fosse, aparentemente, mais tranquila.

Ao final das oficinas, solicitei novamente aos familiares que deixassem um registro por escrito sobre a experiência vivida na escola na companhia de seus filhos e também o que pensavam ser importante que seus filhos aprendessem na educação infantil.

Algumas considerações finais

Por meio dos relatos colhidos após as duas oficinas, foi possível perceber que, segundo eles, esses momentos são importantes na escola e que as crianças se sentiram artistas ao desenvolver a atividade. Sugeriram que a experiência poderia ter maior duração, contar com o apoio e o planejamento de um professor de Artes. Essa afirmação também deixa em evidência a importância que os pais deram ao momento de produção artística compartilhada com seus filhos.

Destaco aqui essa referência que foi feita em relação à necessidade do apoio e planejamento de um professor da área das Artes, pois, se realmente não valorizassem a arte na escola, por que solicitar um professor habilitado? Com isso também dá para perceber o fato de que consideraram importante o processo de criação através das Artes na escola. Talvez eles próprios não percebam, mas essas demandas são um indicativo de que esse grupo valoriza as atividades artísticas na formação dos filhos. Algumas pesquisas já apontam uma preocupação sobre essa questão: a formação em Artes do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Ana Del Tabor Magalhães (Magalhães apud Lima, 2017) fala sobre a dificuldade em inserir os conhecimentos artísticos no curso de Pedagogia. Entre os entraves, ela afirma que são necessárias ainda muitas discussões, debates e posicionamentos contínuos em relação à carga horária estabelecida para o desenvolvimento do trabalho em Artes nas escolas, ao interesse dos futuros professores de Pedagogia sobre as Artes, à compreensão de que essa área é tão importante quanto os demais campos de conhecimento dos currículos das escolas. Por fim, que o curso que forma os pedagogos insira “processos educativos que deem conta dos conhecimentos estruturantes de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para um ensino de Arte com qualidade” (ibid., p.154).

A tarefa de construir uma educação de qualidade é árdua. Muitos avanços no campo da arte e seu ensino vêm ocorrendo e, atualmente, as propostas curriculares da maioria das escolas com-

templam conteúdos específicos de cada linguagem. A nosso ver, é resultado de reflexões construídas pelos profissionais envolvidos e que são imprescindíveis para ampliar as discussões e valorizar a área. Porém, as conquistas são lentas e necessitam de maior compromisso dos envolvidos na área educacional para a continuidade das ações políticas. (Ibid., p.155)

Segundo essa mesma autora, essas considerações têm a intenção de contribuir com a formação do futuro profissional de Pedagogia, atuando na área de Artes, ressignificando os caminhos pedagógicos, ampliando as discussões sobre a qualidade do ensino das Artes nos cursos que formam professores que vão atuar na maioria das escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, transpondo os conhecimentos estruturantes das artes visuais, dança, música e teatro.

Por meio dessa experiência e dos relatos dos pais e mães observei também que o trabalho artístico aproximou os pais e as crianças. Concluí que experiências dessa natureza, com familiares e crianças, seria uma forma de envolvê-los nas atividades cotidianas da escola e com isso viabilizar o compartilhamento entre as famílias, as crianças e os funcionários, estreitando laços que favorecem o diálogo e as interações no contexto escolar, fatores necessários para uma educação de qualidade.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. (Moita apud Nóvoa, 2000, 115)

A autora Maria da Conceição Moita considera, ainda, que as experiências vividas em tempo de infância se desdobram na vida adulta, em especial na formação profissional. Ela diz que “É significativo ouvir educadoras explicitar as marcas de suas experiências

de crianças em suas ações educativas” (Moita apud Nóvoa, 2000, p.138). Também nesse sentido tornam-se importantes experiências prazerosas e significativas em tempo de infância e a escola pode contribuir com momentos de troca nos quais a aprendizagem fluirá por meio das interações.

Destaco aqui a importância de investigar os pais e mães das crianças no tema de suas culturas, pois, devido ao trabalho ser desenvolvido com crianças pequenas, são eles, os familiares, que possibilitarão nortear a prática pedagógica, porque é através deles que conheceremos as dimensões culturais em que estão envolvidas as nossas crianças. São com as crianças que eles compartilham seus saberes. Nilda Alves lembra-nos de que devemos “tornar a prática vivida pelos nossos alunos como o ponto inicial do planejamento e da implementação do currículo” (Alves, 2006, p.39).

Temos em nossa família aqueles que serão os nossos primeiros mediadores culturais e isso vem a ser um importante aspecto que facilitará o ensino, não somente na área de Artes, mas em qualquer conteúdo curricular e campo da vida. A escritora De Donato (apud Martins, 2014) narra que através de seus pais teve suas primeiras experiências estéticas com a música e a pintura. Ela narra também a forma como a família, mais precisamente seus pais, lhe apresentaram a arte e alguns conceitos que contribuíram para sua formação.

Acredito que, no decorrer da vida dessas famílias, os pais e mães possam ter experiências, escolares ou mesmo cotidianas, que irão associar a estas que compartilharam com seus filhos na escola, tornando-as mais significativas. A pesquisadora Mirian Celeste Martins diz que “Partilhar a experiência vivida pode preparar uma nova expedição, pois amplia a sua potencialidade como um dever” (Martins; Picosque, 2012, p.53). Os participantes das oficinas aqui compartilhadas poderão viver outros fatos correlacionados que avivarão suas memórias daquele momento, tanto os pais e mães em relação aos seus filhos, como os filhos em relação aos seus familiares. É essa dinâmica, como nos lembra Dewey (2010), que delinea o que realmente foi uma experiência. Elas são as marcas no caminho.

Todo esse processo de observação dos pais no contexto escolar, a abordagem para que participassem do grupo focal e o diálogo propriamente dito, também me permitiu conhecer melhor o contexto cultural, histórico e social onde estão inseridos esses pais, sujeitos que são, ao lado das crianças, o foco da minha pesquisa. Gatti (2005) diz que o grupo focal possibilita entender diferenças que podem existir entre aquilo que os componentes dizem e o que fazem de fato. Então, como eu já os observara cotidianamente, conhecia um pouco de seus comportamentos em relação à escola, aulas de Artes, atividades e eventos, foi importante perceber as narrativas desses pais em consonância ou não com as suas atitudes.

Portanto, essa experiência de pesquisa com os familiares tornou possível elaborar compreensões sobre os sujeitos investigados e sobre como pensam o meio social em que vivem. Conhecendo e refletindo sobre as experiências dos sujeitos envolvidos, pretendi ampliar minha compreensão sobre o fazer artístico das crianças e as concepções sociais, culturais e familiares que o atravessam. Conhecer e interagir com eles significou também, como citei, conhecer melhor as crianças, seus anseios e necessidades. Isso possibilitou uma aproximação com os alunos, inclusive também afetivamente, pois percebi uma reciprocidade maior ao desenvolver as aulas seguintes com elas, não somente quanto à participação, mas ao carinho e diálogo que passaram a ter comigo. Ao estreitar laços, elas se sentiram mais seguras em estar na minha presença.

Outro aspecto a considerar nessa pesquisa é que, por meio dela, me apropriei da possibilidade de formular alguns princípios que me orientaram na construção de conceitos e atitudes, principalmente no que se refere à natureza do conhecimento artístico, de como se aprende e se ensina Arte para crianças pequenas. Dentre esses princípios, destaco o encorajamento em planejar atividades que às vezes pensamos demandar maior atenção e esforço de nossa parte, como educadores, e por isso essas atividades talvez estejam mais propensas ao erro ou ao fracasso devido à inexperiência do processo. Sei que é através dos desafios que construímos nossos maiores aprendizados. Penso que o receio em errar, a insegurança diante das

críticas, o medo de recomeçar e de alçar novos rumos, independente do momento em que nos encontramos em nossa carreira como docentes, não pode ser um entrave a construir práticas inovadoras e reflexivas.

Referências bibliográficas

- ALVES, N. (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- LIMA, S. P. F. de (org.). *Arte e pedagogia: a margem faz parte do rio*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.
- MACHADO, M. M. *A poética do brincar*. São Paulo: Loyola, 1998.
- MÉREDIEU, F. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MARTINS, M. C. (org.). *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, 2014.
- _____; PICOSQUE, G. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2.ed. São Paulo: Intermeios, 2012.
- NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.
- OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

6

INTERMÍDIAS NA SALA DE AULA: LER, COMUNICAR, CRIAR, FAZER

Andréia Melati Brasil

O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento é a qualidade de comunicação que a obra de arte propicia, por uma utilização particular de sua própria essência, a criatividade. A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, ideias e sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da manipulação da linguagem. É essa capacidade de formar imagens que torna possível a evolução do conhecimento; visualizar situações que não existem, mas que podem vir a existir, abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata e intimamente ligadas ao fenômeno artístico (Brasil, 1997, p.41).

Na esfera educacional, o ensino da Arte compõe o quadro de disciplinas curriculares e demanda habilidades e competências em variadas linguagens, códigos e formas de expressão reunidas, desenvolvidas nos mais variados suportes e mídias. Em um cenário composto por linguagens artísticas diversificadas, cabe o questionamento sobre quais são os saberes e competências necessários para que o estudante desenvolva o conhecimento estético de forma expressiva e criativa. Por essa perspectiva, este estudo aproxima-se das abordagens sobre a arte e o fazer artístico na escola, a fim de refletir sobre as atuais práticas pedagógicas.

Refletir sobre o ensino da Arte na escola a partir de uma proposta que enfatiza a interação entre linguagens artísticas e a obra literária, envolvendo as experiências cognitiva, prática e estética, se apresenta como um desafio à luz das problemáticas sociais que abrangem a realidade de determinados grupos na atualidade e poderá servir de instrumento teórico e reflexivo para a compreensão da importância desses diálogos no âmbito da educação, bem como a criação de zonas de resistência aos intensos processos de perda do sentido social das práticas pedagógicas.

John Dewey, em *Arte como experiência* (2010), propõe desmistificar a obra de arte percebida como “inacessível”, libertá-la do discurso institucionalizado. Ele discorre sobre a função da arte, sobre a natureza da produção artística e do prazer estético proporcionado ao sujeito pela percepção da obra de arte, buscando conexões com a experiência comum.

O ensino da Arte é valorizado quando se pensa na construção do conhecimento e das formas de representação no trabalho artístico, como a expressão, a criatividade, a fruição, a composição e a apreciação do objeto artístico, e nas providências para uma adequada inclusão social, cultural e profissional, colaborando dessa forma para a organização do pensamento, da conexão com a vida e do estímulo ao ato criador, que, transformado em instrumento de mútua troca de experiências com o meio, enriquece a expressividade. A arte pode assumir diversos significados em suas várias dimensões, mas, como conhecimento, proporciona meios para a compreensão do pensamento e das expressões de uma cultura (Barbosa, 1998).

Ao desenvolver a teoria sobre as inteligências múltiplas, com enfoque na educação, Gardner (2000, p.182) destacou que “um programa rico em artes deve assumir um papel significativo na escola. Do contrário, será difícil aplicar-se ao leque de inteligências apresentado por alunos e professores”. Ao apoiar a hipótese de que a educação fornece a estrutura para uma melhor compreensão de mundo, o ensino da Arte, promovido pela multiplicidade de suas linguagens, pode atuar como ferramenta que auxilia o aluno a inte-

ragir em ambientes e situações diversas, visto ser a arte uma linguagem polivalente, compreendida em si mesma.

Na atividade artística, ao modificar o objeto, o sujeito modifica-se e já não pode interagir com o objeto como interagira antes. Em qualquer linguagem artística, ao interagir com diferentes situações em diversos níveis e em diversas materialidades, o sujeito estabelece novas estruturas. Para cada nova ação incorporada ao universo já conhecido surgem novas reorganizações cognitivas. A arte na escola tem uma função importante a cumprir, situa o fazer artístico dos alunos como fator humano, cultural e histórico, no qual as características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer artístico dos artistas de todos os tempos (Brasil, 1998).

Desse modo, compreendemos que a dimensão artística também contribui para a humanização dos sentidos e opera na superação das condições alienantes e repressivas presentes na vida humana e no ambiente escolar. Além disso, concentra, em sua especificidade, conhecimentos de diversos campos, possibilitando o diálogo entre disciplinas e ações, favorecendo a unidade no trabalho docente.

Linguagens artísticas

A questão de como a linguagem consegue transmitir ideias e sensações de maneira coerente fascinou filósofos, linguistas, psicólogos e educadores. De acordo com Santaella (1992), uma obra de arte é entendida como uma estrutura sónica (geralmente complexa), o que faz que tais objetos sejam denominados “textos”, independentemente do sistema sónico a que pertençam. Portanto, um balé, um soneto, um desenho, uma sonata, um filme e uma catedral, todos figuram como “textos” que se “leem”. Esse entendimento buscou fundamentação nos estudos da teoria da comunicação, que desenvolveu amplamente o conceito de diálogo e abrangeu toda a diversidade da linguagem e não apenas a linguagem como produção

literária. Dessa forma, os sujeitos e seu contexto começaram a ser compreendidos em uma relação dialógica.

De acordo com Santana (2009, p.28), uma das marcas mais relevantes do século XX reporta-se à compreensão de que a arte possui formas de conhecimento inerentes à sua própria natureza e linguagem, em si fundamentalmente diferentes na maneira de compreender o mundo da que é possibilitada pela ciência, por exemplo. Esse fenômeno traduziu-se em termos de sua inserção na educação escolar, na maioria das nações, especialmente nos últimos cinquenta anos. Isso se deu em reconhecimento à compreensão de que a arte veicula um conhecimento imprescindível à formação humana; vários autores, utilizando caminhos diferentes, deixaram um vasto legado de ideias sobre cognição e arte, destacando suas implicações na educação.

A arte estimula processos ligados ao corpo e ao cognitivo por meio de suas linguagens. Essas linguagens podem estar juntas, dialogando no mesmo espaço, ou solitárias, dialogando com seus próprios códigos. Porém todas elas têm o mesmo propósito poético, a busca da experiência estética e da ampliação dos sentidos. Entrar em contato com diferentes linguagens pode ampliar o conhecimento, conforme as afirmações de Augusto Boal:

O domínio de uma nova linguagem oferece à pessoa que a domina, uma nova forma de conhecer a realidade, e de transmitir aos demais esse conhecimento. Cada linguagem é absolutamente insubstituível. Todas as linguagens se completam no mais perfeito e amplo conhecimento do real. Isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas as linguagens capazes de expressá-la. (Boal, 1991, p.137)

As linguagens artísticas, quando trabalhadas em conexão, geram processos vivos que se alimentam da cultura. Na contemporaneidade, a tecnologia, os valores e os modos de produção de cada tempo e lugar são estímulos para que novas mudanças aconteçam, levando o ser humano a continuar em seu processo criativo. De acordo com

Ferraz e Fusari (1999, p.44), no processo de ensino-aprendizagem, as crianças e os jovens apropriam-se das imagens, sons e gestos contidos nas mensagens veiculadas pela mídia, reelaborando-os e reutilizando-os na maioria das vezes de maneira pessoal. Desse modo, o ambiente escolar deve estar aberto para incentivar o envolvimento da arte com as práticas sociais, culturais e tecnológicas, valorizando a diversidade e as conexões advindas desse processo.

Intermédias na escola

Como referencial teórico nos processos de compreensão da linguagem interativa, deparamo-nos com as pesquisas de Claus Clüver, que conceituou a prática da inter-relação entre as linguagens, intitulado-a “*Intermedialidade*, que é um termo relativamente novo para uma prática que pode ser encontrada em todas as culturas e épocas, tanto na vida cotidiana como nas atividades culturais que chamamos de *arte*” (2011-2012, p.9).

Ao longo das décadas, o estudo dessa prática recebeu algumas denominações, como “artes comparadas” e “estudo interartes”. Atualmente, tem-se usado a expressão “estudos de intermedialidade” para as pesquisas e reflexões sobre a diversidade de produções e linguagens, antes relacionadas às artes ou à literatura. Na contemporaneidade, nem todos os produtos culturais podem ser denominados artísticos, porém todos são caracterizados como mídias; devido a isso, o uso do termo “intermedialidade” torna-se o mais adequado, por abarcar todos os tipos de inter-relação e interação entre elas (Clüver, 2011-2012).

A partir da perspectiva das mídias utilizadas para o estabelecimento da comunicação, podemos considerar a arte como uma das formas de linguagem midiática que acompanham o desenvolvimento humano. Modos de recepção ou “leitura” de textos verbais, visuais, corporais e musicais dependem muito, é claro, da educação e formação de cada indivíduo e de hábitos fomentados pelas comunidades interpretativas (que podem não coincidir para cada uma

das artes), bem como das condições e contextos de recepção dos textos (Clüver, 1997, p.41).

Diálogos cada vez mais frequentes vêm demonstrando novas formas de conexão do pensamento entre diferentes saberes, revelando novas possibilidades de envolvimento, inter-relacionamento e reciprocidade entre disciplinas: a história da arte, a estética, a arte-educação, a cultura visual, os estudos de gênero, entre outros. Fayga Ostrower observa:

A materialidade presente em cada linguagem artística pode ser desdobrada de múltiplas maneiras, encerra múltiplas possibilidades de indagação. Embora seja o indivíduo quem age, escolhe e define as propostas e ainda as elabora e as configura de um modo determinado, trata-se também, talvez antes de tudo, de uma questão cultural. Não só a ação do indivíduo é condicionada pelo meio social, como também as possíveis formas a serem criadas têm que vir ao encontro de conhecimentos existentes, de possíveis técnicas ou tecnologias, respondendo a necessidades sociais e a aspirações culturais. (Ostrower, 2014, p.40)

Sob esse olhar, a arte constitui-se uma mídia eficaz, ela atualiza as práticas culturais, comunica sensações e sentidos, conserva a cultura material e imaterial, pois pode ser vista como um sistema de comunicação que permite a uma sociedade realizar as três funções essenciais da conservação, comunicação a distância de mensagens e conhecimentos e reatualização de práticas culturais e políticas (Barbiert; Lavenir apud Pavis, 2010, p.173).

Diálogos, contextos, intemporalidade

Compreendemos que a produção artística, como toda produção humana, é constituída de significados que estão relacionados a culturas e épocas distintas. Por isso, é importante que a metodologia aplicada em sala de aula possibilite análises críticas por parte dos

alunos a respeito das obras apresentadas. As mediações sociais, culturais e históricas possibilitam compreender as obras na comparação entre o singular e o universal, evidenciando as situações históricas e contextuais dos tempos e lugares em que o homem construiu diferentes saberes.

Começamos a utilizar a literatura como elemento multiplicador nas aulas de Arte a partir de uma proposta interdisciplinar com Língua Portuguesa, em uma escola da rede pública do Rio Grande do Sul. O projeto tinha como objetivo a formação de leitores, visto que nossos alunos liam muito pouco e apresentavam dificuldade ao ler em voz alta. A Arte entrava com a linguagem lúdica, explorando o texto com elementos visuais, cênicos e musicais. Além disso, propiciava a liberdade para o aluno criar a partir de outras leituras e interpretações; essa perspectiva conseguia promover diferentes posicionamentos dos alunos em relação ao texto.

A proposta de trabalhar textos em diálogo com a prática artística é aplicada no projeto Escolinha de Criatividade, desenvolvido na Biblioteca Infantil 104/304 Sul, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que atende alunos de seis a catorze anos de idade e onde atuamos. O projeto desenvolve-se a partir da vivência da literatura, com hora do conto e leitura contextualizada de acordo com a faixa etária da turma, seguida pela aula de Arte, que deve estar conectada com a abordagem apresentada na leitura.

A prática demonstrativa que pretendemos exemplificar dentro desse contexto busca estudar o dialogismo entre o texto dramático *Morte e vida severina*, auto de Natal pernambucano (1955), de João Cabral de Melo Neto, com a série *Os retirantes* (1944), de Candido Portinari, e posterior elaboração da leitura cênica a partir dos contextos abordados nessas obras.

Com o objetivo de trabalhar esses diálogos na escola e desenvolver propostas a partir de atividades coletivas, é significativo contextualizá-los a fim de que os estudantes possam entender suas relações, colaborando desse modo para a construção do conhecimento. Para isso, julgamos necessário organizar material teórico interdisciplinar que gere novas oportunidades para o estudo dessas

linguagens. As problematizações apresentadas serão as produções artísticas, que, tomadas como formas simbólicas, sempre produzem algo novo, mesmo que se trate de um trabalho rememorativo, pois, de acordo com Cassirer (2001), toda aparente reprodução pressupõe sempre um trabalho original e autônomo da consciência.

Atividade demonstrativa

Nesta proposta, trabalhamos com alguns dos conteúdos exigidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina Arte, em conexão com a perspectiva dos diálogos entre mídias, abordada como estudo nesta pesquisa. Nesse processo foram delimitadas perguntas norteadoras a fim de orientar nossa prática.

- 1) Quais relações podem ser estabelecidas entre o poema *Morte e vida severina*, a série de pinturas *Os retirantes* e a dramatização, em conexão com o conteúdo curricular sugerido para o ensino de arte na educação básica?
- 2) Os diálogos entre as mídias (literatura, artes visuais, artes cênicas, música) possuem potencial didático-pedagógico capaz de expandir os recursos expressivos dos alunos da educação básica?

A busca por respostas para as questões em relação à prática artística nos levou a formular ações para o seu desenvolvimento em sala de aula, entre elas:

- conhecer a realidade e o contexto cultural dos alunos;
- pesquisar os interesses, motivações, afinidades e experiências dos alunos com a arte;
- selecionar obras com potencial didático para o ensino da arte;
- estudar a metodologia mais adequada para abordar o tema escolhido;
- contextualizar as obras, seus autores, momento histórico e características culturais;

- pesquisar materiais didáticos em mídias diversas, a fim de contextualizar o tema;
- elaborar e realizar intervenções de mediação leitora a partir das produções midiáticas selecionadas;
- caracterizar os elementos compositivos predominantes em cada uma das obras selecionadas de acordo com a linguagem artística da qual faz parte;
- promover o fazer criativo por meio da escolha de técnicas e materiais adequados ao contexto;
- analisar as produções elaboradas pelos alunos, avaliando seus possíveis paralelos com o contexto empregado na atividade.

O estudo do poema dramático *Morte e vida severina*, de João Cabral, e sua leitura contextualizada com outras linguagens artísticas, pretende ser suporte das práticas que a ele se conectarem, fazendo referência a artistas como Portinari, por demonstrar em suas obras profunda afinidade quanto à temática social apresentada no poema.

Faremos apropriações das seguintes obras da série *Os retirantes* de Portinari: *Retirantes*, *Criança morta* e *Enterro na rede*. Todas elas devem contribuir para a construção da leitura dramática. As problematizações apresentadas serão as produções artísticas, que, tomadas como formas simbólicas, sempre produzem algo novo, mesmo que se trate de um trabalho rememorativo.

Entre palavras e imagens

Em Portinari e em João Cabral, a arte assume uma função social de consciência crítica, cuja finalidade é aproximar-se dos aspectos reais da sociedade. A figura humana é uma temática constante na obra de Portinari, principalmente na produção das décadas de 1930 e 1940; em João Cabral, o auto de Natal pernambucano, através do personagem Severino, apresenta características particulares que o relacionam à série *Retirantes*.

A desigualdade social é uma temática frequente nas obras de diversos artistas, sendo relacionada à arte de protesto e, de acordo com a crítica, é mais fácil retratar os males específicos da guerra que mostrar uma visão abstrata da paz. Em relação a isso, Graciliano Ramos demonstrou essa mesma preocupação quando escreveu a Portinari: “Dizem que somos pessimistas e exibimos deformações; contudo, as deformações e a miséria existem fora da arte e são cultivadas pelos que nos censuram”. E demonstra sua preocupação em relação à exploração desse tema pelos artistas: “se elas desaparecessem, poderíamos continuar a trabalhar? Desejaremos realmente que elas desapareçam ou seremos também uns exploradores, tão perversos como os outros, quando expomos desgraças?” (Projeto Portinari, 2004 apud Coimbra, 2012, p.112).

As obras aqui destacadas evidenciaram a notabilidade de seus criadores, especialmente por provocarem a reflexão a respeito do contexto social do país. *Morte e vida severina*, além de ser a obra mais conhecida de João Cabral, foi utilizada como instrumento de identidade com o contexto dos trabalhadores rurais sem terra por descrever em uma de suas estrofes o funeral de um lavrador que morreu sem ter um pedaço de chão.

Alguns trechos do poema *Morte e vida severina* provocam uma reflexão sobre a posse de terras no país e sinalizam a realidade do trabalhador rural, que só tem acesso a um pedaço de terra quando morre. João Cabral não era adepto das questões políticas e procurava manter-se neutro em suas opiniões. Segundo ele, “O escritor não deve falar de política, deve limitar-se ao social”. “Não sou político e nem acho que a literatura mude nada na sociedade.” “Em política, um embaixador não pensa nada” (Athayde, 1998, p.79).

Ao contrário de Cabral, Portinari não só apoiou as questões políticas como também se filiou ao Partido Comunista Brasileiro, candidatando-se a deputado em 1945 e a senador em 1947. A questão político-social foi determinante em sua carreira, e o pintor sempre deixou claro o seu anseio pelas transformações sociais por meio das reformas políticas. Em seus discursos, aproximou-se do

povo que retratava em suas obras. Entretanto, o envolvimento na política trouxe grandes problemas ao artista, que sofreu perseguições e teve que pedir asilo político no Uruguai em 1948 (Coimbra, 2012, p.119).

Portinari obteve notoriedade internacional, foi o primeiro pintor modernista brasileiro a ser premiado no exterior. Ficou conhecido como “pintor social” devido à importância temática, pessoas simples do cenário brasileiro: o negro, a colona, o mestiço, trabalhadores rurais, as favelas, os despejados, os retirantes, entre outros. Sob o impacto da Segunda Guerra Mundial, suas pinceladas ganharam características fortemente expressionistas.

Ao descrever Severino, Cabral acaba utilizando o coletivo, revela tantos outros Severinos que vivem na mesma situação social: retirante que foge da seca, em busca da esperança, do trabalho e da sobrevivência digna. Os personagens pintados por Portinari assumem a identidade dos Severinos que deixaram suas terras migrando para outras regiões. Eles representam a situação de um povo esquecido pelas autoridades e desconhecido por muitos brasileiros.

Cabral, em seus versos, refere-se ao “ventre crescido sobre as mesmas pernas finas”, características que indicam outra triste realidade presente na vida do nordestino, a negligência com a saúde pública. Marco Antônio Villa, em seu livro *Vida e morte no sertão: história das secas no Nordeste nos séculos XIX e XX*, descreve as duras consequências da falta de água, acentuando a fome, sede e epidemias que se alastraram no sertão nordestino. Ele ainda revelou detalhes de relatos sobre as consequências da seca, doenças (como a hemeralopia, mais conhecida como “cegueira noturna”) causavam o enfraquecimento prolongado do organismo de inúmeras famílias que caminhavam dezenas de quilômetros a pé pelas estradas que ligavam o sertão às capitais, com a pele queimada sob um sol abrasador. Eram homens, mulheres, jovens, idosos e crianças, todos na mesma situação desesperadora. Outras doenças como a cólera, varíola, febre amarela e tifo contagiavam a população, pela falta de competência do poder público, que permitiu a expansão das epi-

mias por não haver vacinas e remédios suficientes para o combate às doenças (Villa, 2001, p.71).

Em *Retirantes e Criança morta*, Portinari representou, além do sofrimento dos personagens, o cenário aterrorizante causado pela seca, compondo assim analogias à poesia de João Cabral. A obra *Enterro na rede* sinaliza mais um ponto em comum com a poesia, quando, ao representar o ritual de morte no sertão, mostra as condições sociais de um povo que não tinha recursos nem para adquirir um caixão para enterrar seus mortos.

Para ambos os artistas, as obras trouxeram enorme reconhecimento. É determinante a contribuição dessas obras para a valorização da cultura brasileira, em especial a do Nordeste. Foram obras que marcaram de forma decisiva tanto as artes plásticas como a literatura brasileira e serviram de inspiração a outros artistas, gerando novas formas de abordagem das condições sociais.

A palavra e o gesto

É importante aplicar a análise da forma dramática como meio de potencializar a expressão da comunicação e da linguagem. O texto dramático acompanha uma historicidade milenar e tem no diálogo e na ação características primordiais (Pavis, 2008).

A adaptação de um texto literário para o teatro escolar envolve escolhas por parte do professor e dos alunos, pois algumas características do texto-fonte são transferidas, transformadas ou reescritas, e outras poderão ser criadas, não só em decorrência de exigências das convenções de cada mídia, mas também devido ao contexto e ao olhar de cada aluno. No caso do teatro escolar, alguns talentos podem trabalhar juntos na criação da obra: atores, diretores, cenógrafos, sonoplastas, iluminadores, entre outros. Nesse tipo de relação, ocorre a influência de aspectos verbais, visuais e sonoros, presentes no texto-fonte e nas mídias pesquisadas (textos, filmes, histórias em quadrinhos, animações, gravuras etc.) e que permanecem no novo texto imagético e dramático.

Na arte da representação, a gestualidade do artista e sua expressão configuram-se no “texto estético do artista”, que é apresentado aos espectadores por via perceptiva. Sendo assim, cabe ao espectador olhar, escutar, observar, contemplar, apreciar, decodificar “o texto”, por meio do qual as linguagens se entrelaçam e se estruturam.

A linguagem dramática visa à construção de uma narrativa; a criação e configuração da história é feita pela utilização da leitura dramática, na qual o narrador e os personagens podem estar presentes, alternada ou concomitantemente. De acordo com Beatriz Cabral, “o termo narrativa é usado na linguagem cotidiana para se referir a qualquer texto em prosa, aqui [no drama] ele se refere a um determinado tipo de prosa (o que contém uma história) e a uma particular configuração desta história (a que contém um enredo)” (Cabral, 2006, p.13).

Como referencial teórico e orientação metodológica e didática a respeito do desenvolvimento da leitura dramática a partir da apropriação de textos literários por meio dos jogos teatrais, procuramos utilizar a proposta de Maria Lúcia Pupo, no contexto de sala de aula, por contemplar nosso objeto de estudo.

Maria Lúcia Pupo (2005), citada por Vidor (2010, p.115), para compreender a articulação interna dos textos narrativos, recorre às teorias da narração e experimenta no jogo a relação entre a ação e a narração, caracterizando-se este como o percurso que vai do texto ao jogo. Em outra etapa do trabalho, o percurso inverso: do jogo ao texto, quando os jogos teatrais efetuados em grupo dão origem a textos de ficção numa trajetória que parte do coletivo (procedimento lúdico) para o individual (a escrita).

As práticas de leitura desenvolvidas por meio dos jogos teatrais podem vir a servir de ferramenta dinâmica não apenas para o arte-educador, mas para professores de outras disciplinas que queiram repensar as práticas escolares de leitura e se aventurar no paralelo entre teatro e escola.

Elementos assimilados das práticas teatrais de leitura podem, com alguma mediação, adentrar no domínio das práticas escolares

de leitura. Trabalhar enfaticamente o compartilhamento de leituras realizadas solitária ou coletivamente; cuidar da escuta mediante textos lidos em voz alta na sala de aula, organizar leituras e pesquisas a partir de um tema comum, lidar com a dimensão corporal ao longo de leituras mais performáticas, por exemplo, podem constituir estratégias ou elementos metodológicos passíveis de mobilização em aula.

Considerações finais

A escola ainda é um espaço de transformações em que é possível desenvolver diálogos presenciais e verdadeiramente humanos. Onde o conhecimento é permeado pela convivência entre as diferenças. O contato com diferentes linguagens propicia a familiarização com diferentes elementos e com a hibridização. Os sentidos são mobilizados constantemente ao longo da percepção e manuseio de linguagens distintas.

Ao início da prática, as leituras não envolvem tanto empenho ou atração dos estudantes quanto as atividades plásticas e os jogos teatrais. No entanto, quando acostumados com as linguagens e elementos disponíveis no teatro, a tendência é que isso seja também levado para as leituras do texto em forma de elementos de cena, de musicalidade, de imagens construídas para ilustrar passagens de texto e composição de personagens. Isso também tem relação com o jogo teatral e o improvisado, nos quais as regras, o foco, o gesto e a improvisação envolvem a predisposição à ação, o despojamento e capacidade contínua de adaptação.

Em princípio, as leituras são desenvolvidas com objetivo formativo, ou seja, fazem parte da tentativa de constituir uma espécie de alicerce ou repertório textual e criativo para o desenvolvimento cognitivo do aluno. A percepção que se tem ao observar as práticas de leitura é de que tudo pode servir, tudo é importante, tudo é material em potencial para as criações visuais, plásticas, corporais e sonoras.

A leitura fortalece o exercício da imaginação e requer compreensão de um sistema de signos específicos, expressivos e lúdicos. Quando associada à prática artística, contribui para o desenvolvimento do pensamento, confere organicidade e significado aos acontecimentos, é uma possibilidade de tessitura de fios aparentemente soltos que, por intermédio da criação, passam a ter significado.

Referências bibliográficas

- ATHAYDE, Félix de. *Ideias fixas de João Cabral de Melo Neto*. Rio de Janeiro; Mogi das Cruzes-SP: Nova Fronteira; FBN; Universidade de Mogi das Cruzes, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BOAL, Augusto. *O teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte*. Ensino de quinta a oitavas séries. Brasília: MEC; SEB, 1998.
- _____. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. v.6: Primeira a quarta séries. Brasília: MEC; SEF, 1997.
- CABRAL, B. A. V. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CASSIRER, Ernst. *A filosofia das formas simbólicas: a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CLÜVER, Claus. Intermedialidade. *Revista de Pós-Graduação em Artes*, v.1, n.2, p.8-23, nov. 2011-abr. 2012. Disponível em: <<https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/16>>.
- _____. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. *Literatura e Sociedade*, v.2, n.2, p.37-55, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i2p37-55>>.
- COIMBRA, Glayce Rocha Santos. *A morte severina em Candido Portinari e em João Cabral de Melo Neto*. Goiânia, 2012. Dissertação – Universidade Federal de Goiás.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino de Arte*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

- GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 30.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- PAVIS, Patrice. *A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. *Dicionário de teatro*. 3.ed. Trad. Jacó Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- PUPO, Maria Lúcia de Sousa Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- SANTAELLA, Lúcia. Texto. In: JOBIM, José Luis (org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p.391-409.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís-MA: EDUFMA, 2009.
- VIDOR, Heloise Baurich. A construção da narrativa cênica em sala de aula com base no jogo teatral: diferentes possibilidades. *Revista OuvirOuVer (UFU)*, Uberlândia, v.6, n.1, p.111-22, jan.-jun. 2010.
- VILLA, Marco Antônio. *Vida e morte no sertão: história das secas no Nordeste nos séculos XIX e XX*. São Paulo: Ática, 2001.

Obras visuais

- Retirantes*, 1944, óleo sobre tela, 190 cm × 180 cm, Museu de Arte de São Paulo (Masp). Disponível em: <<https://masp.org.br/acervo/obra/retirantes>>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- Criança morta*, 1944, óleo sobre tela, 176 cm × 190 cm, Museu de Arte de São Paulo (Masp). Disponível em: <<https://masp.org.br/acervo/obra/crianca-morta>>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- Enterro na rede*, 1944, óleo sobre tela, 180 cm × 220 cm, Museu de Arte de São Paulo (Masp). Disponível em: <<https://masp.org.br/acervo/obra/enterro-na-rede>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

Filmes pesquisados

- Morte e vida severina*. Roteiro e direção: Walter Avancini; poema: João Cabral de Melo Neto; produção: Luiz Carlos Laborda. Músicas: Chico Buarque de Holanda. Produzido pela TV Globo, 1981. 60 minutos.
- Morte e vida severina em desenho animado (original)*. Direção: Afonso Serpa; poema: João Cabral de Melo Neto.

Música

Funeral de um lavrador, interpretações:

Chico Buarque. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uL9cDmQxMwo>>. Acesso em: 21 out. 2019.

Elba Ramalho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z0z0VUDNIhw&list=RDZ0z0VUDNIhw&start_radio=1&t=155>. Acesso em: 21 out. 2019.

Nara Leão. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XLm5hBugFgo&list=RDZ0z0VUDNIhw&index=2>>. Acesso em: 21 out. 2019.

7

MPB NA SALA DE AULA: CANTANDO COLETIVAMENTE A NOSSA HISTÓRIA

Krisley Motta

Introdução

O objetivo desta proposta pedagógica¹ foi investigar de que maneira canções da música popular brasileira (MPB) podem ser trabalhadas, com alunos² de 6º ano, por meio do canto coletivo e do trabalho colaborativo com professores de outras disciplinas escolares. A escolha pela MPB se justifica pela falta de familiaridade dos alunos com esse gênero musical e por representar um momento histórico no Brasil. A sigla MPB, segundo Baia (2011, p.139), não abrange toda a música popular, mas um subconjunto dessa produção, que surgiu nos anos 1960 “para designar um repertório que emergia dos festivais e que foi se configurando como um ponto de convergência entre a bossa nova, as canções de protesto, os gêneros tradicionais da música popular brasileira e, num momento, posterior o tropicalismo”.

1 Uma versão deste trabalho foi apresentada no XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, em novembro de 2019, realizado na UFMS, em Campo Grande (ver Motta; Mateiro, 2019).

2 Utilizarei o genérico masculino “alunos” e “professores” para me referir a ambos os sexos, estando ciente de que essa decisão poderá despertar polêmicas.

O canto coletivo teve como finalidade proporcionar aos alunos do 6º ano conhecer canções do repertório da MPB e, a partir dele, aprender conceitos musicais. Por não se tratar da formação de um coral na escola, optou-se por falar em canto coletivo. Vechi (2015, p.36) afirma que “a prática do canto na sala de aula pode ser compreendida como canto coletivo, pelo fato de ser exercida uma atividade com mais de uma pessoa em determinados tempo e circunstância”.

Em sala de aula, a música foi, portanto, trabalhada em forma de canção. A aprendizagem das canções esteve pautada pelo princípio da totalidade que, de acordo com o sistema Orff/Wuytack (Wuytack, 1970), contempla três formas de expressão: verbal, musical e corporal. Esse princípio estabelece a relação entre as partes e o todo no processo de ensino musical, ou seja, no aprendizado de uma canção não é desejável que suas partes – melodia, letra e acompanhamento – sejam aprendidas em diferentes aulas (Bourscheidt; Palheiros, 2011).

Considerando que o isolamento dos professores nas escolas é perceptível, cada um em sua sala de aula, respeitando seus horários, com suas disciplinas e conteúdos, propôs-se um trabalho colaborativo. Além disso, vislumbrava-se tornar o ensino da música, nas aulas de Arte, mais integrado e articulado com as demais disciplinas do currículo do ensino fundamental. A parceria foi aceita pelos professores de História e Geografia, Língua Portuguesa e Ensino Religioso. Assim, consolidou-se o desafio de trabalhar de forma integrada, em contraposição à crise da lógica científica disciplinar tão presente nas instituições de ensino.

O material elaborado e construído resultou em uma proposta pedagógica para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Artes, que consiste na elaboração de um artigo científico acompanhado de material didático. Neste capítulo, por um lado, apresentamos, brevemente, como a MPB se institucionalizou e seu processo de criação enquanto gênero musical e movimento de expressão artística, explanamos a pedagogia musical ativa proposta pelo músico pedagogo Jos Wuytack, e conceituamos o trabalho docente cola-

borativo. Por outro lado, descrevemos os procedimentos metodológicos para a elaboração e execução da proposta pedagógica, bem como analisamos e interpretamos os dados coletados.

Música popular brasileira

“Existir é diferir.”

Napolitano, 2010, p.139.

Este projeto contou com canções da MPB para a formação de um repertório a ser trabalhado com as duas turmas de 6^a ano. Segundo Napolitano (2002), a música popular brasileira é patrimônio histórico e cultural, pertence a um campo privilegiado na história sociocultural, campo este de estudo vasto. A música popular brasileira na década de 1960 é uma música urbana proveniente de uma sociedade de classes populares e médias, veiculada em rádios e discos. Ao final da década, toma a sigla MPB, um sincretismo entre música folclórica e combinações de processos, “recursos da indústria cultural, do saber musical acadêmico e da criatividade de seus artífices” (p.33). Sandroni (2004, p.25) constata “que a ideia de ‘música popular’ tem um pressuposto comum à de república: trata-se, é claro, da ideia de ‘povo’”. Com isso, podemos refletir que, de acordo com a realidade, ideologia, sociedade, educação e cultura de um povo, a música popular é o reflexo desse povo.

A cidade do Rio de Janeiro foi sede de encontros para as produções, bem como do mercado fonográfico, gravadoras e agências. Após muitas críticas, como sendo o “resto da música erudita”, na década de 1960, a MPB teve seu reconhecimento como expressão artística, processo este muito valoroso, porém conflitante tanto no plano ideológico quanto estético. Napolitano (2002, p.33) descreve a música popular como sendo um “objeto não-identificado”, a qual devemos articular e valorizar, pois ela advém de um “entrecruzamento de culturas”.

O início da institucionalização da música popular se deu com o surgimento da bossa nova e finalizou com os festivais da canção, entre 1966 e 1968. Com um ideário de esquerda e debates intelectualizados, tratou-se de um processo cheio de impasses e conflitos. Transitou entre uma cultura de protesto e resistência que teve fundamental importância para a formação de uma identidade nacional e social. A música popular, produto reconhecido, tanto sociocultural como economicamente, tinha seus músicos compositores, considerados “gênios”. Estes faziam parte de uma hierarquia, por conta de suas técnicas e criações que serviam de referência para os novos músicos que também gostariam de ser destaque nessa instituição (Napolitano, 2010).

Os festivais da canção serviram para politizar, experimentar esteticamente e “foram eventos vistos como usinas de criação e trincheiras de resistência cultural” (Napolitano, 2010, p.107). De acordo com o autor, a canção passou a ser produto comercial, o artista assumiu dupla função: “criador cultural engajado e produtor de bens culturais [...]” (p.41). Nos anos 1960, o público que até então ouvia MPB pelas ondas do rádio passa a dar audiência aos programas musicais de TV.

A década de 1960 foi marcada por dois grupos que possuíam interesses musicais distintos: os “nacionalistas” e os “vanguardistas”. O primeiro defendia um material poético e musical refinado, mesmo que “popular”, enquanto o segundo queria rever o conservadorismo musical, porém não negando o problema “nacional” (ibid.). O tropicalismo colocou-se contra a MPB, esta considerada nacionalista e engajada, e, com isso, colaborou para o fim dos impedimentos na comercialização da canção brasileira.

Segundo Napolitano (2010, p.189), o movimento tropicalista deu fim à fase de institucionalização da MPB. Com a negação da sigla em seu sentido restrito de música nacionalista, colaborou para o seu crescimento e efetivação, na qualidade de arqui-gênero, flexível estética e ideologicamente. A MPB reuniu elementos vindos das canções folclóricas, americanizadas, bossa novistas, erudi-

tas, sambas tradicionais, tropicalistas e outros. Em suma, a MPB serviu como base a músicas “consumidas e produzidas pelos segmentos mais intelectualizados da classe média”, porém não deixava de atingir um público mais popular (ibid., p.227). Com um linguajar literário, a música popular brasileira, ao mesmo tempo que contemplava regionalismos brasileiros, não deixava de incorporar gêneros musicais estrangeiros.

A sigla MPB, produto altamente valorizado e de resistência cultural, com o passar dos anos 1960 passou a permitir diferentes estilos, experimentações e materiais, pois “sua definição se dava mais pelo lugar social do que pela sua coerência estética” (ibid., p.229).

A sigla MPB indicava mais do que apenas um gênero musical, indicava também valores ideológicos e estéticos, bem como a “hierarquia da apreciação e julgamento flexível”. Isto de acordo com o prisma da indústria cultural controladora de produções e de consumo (ibid., p.267-8). Devido à institucionalização da MPB ter abrangido classes, culturas, ideologias e povos distintos, ela passou e ainda passa por uma prova de identidade constante, principalmente depois que o mercado transformou-se em grande espaço de acontecimentos musicais.

Sistema Orff/Wuytack: pedagogia musical ativa

A pedagogia de Wuytack, fundamentada no sistema Orff/Wuytack, foi utilizada na prática do canto coletivo. De acordo com Bourscheidt e Palheiros (2011), princípios pedagógicos como a atividade, criatividade, comunidade, totalidade e adaptação são os alicerces dessa metodologia. A atividade refere-se à experiência musical da criança, promovendo também capacidades de observação e atenção. A criatividade possibilita que a criança possa desenvolver sua imaginação para criar e improvisar, expressando-se e comunicando-se por meio da música. Quando se trata do princípio de comunidade, Wuytack tem como objetivo que todas as crianças sejam envolvidas no fazer musical coletivo, sem exclusão.

O princípio da totalidade estabelece a relação entre as partes e o todo no processo de ensino musical (Bourscheidt; Palheiros, 2011). Esse princípio é válido tanto na realização de peças quanto no planejamento de uma aula de música. Por fim, os autores destacam a adaptação no sentido de não aplicar o sistema Orff/Wuytack de forma literal e completo, mas adaptando-o a situações pedagógicas, à idade e interesses das crianças, aos materiais disponíveis e às características do meio. A voz e o próprio corpo da criança são considerados ferramentas principais para que a metodologia possa ser posta em prática.

Em resumo, conforme Bourscheidt e Palheiros (2011, p.315) descrevem, a proposta é composta por atividades e materiais específicos, “que implicam o fazer musical ativo, criativo e em comunidade, envolvendo tanto a apreciação musical – por meio da audição musical ativa – quanto a criação e interpretação – por meio da improvisação, da voz, da percussão corporal e dos instrumentos Orff”.

Trabalho colaborativo

Muitas vezes, por falta de tempo, interesse ou preparo, os professores deixam de lado o trabalho colaborativo. Um trabalho que conta com a participação de mais de uma disciplina passa a ser um ganho para alunos, professores e para a escola, possibilitando ao professor repensar sua prática docente. Nesta proposta pedagógica foi possível contar com a integração de algumas disciplinas, as quais relacionaram conteúdos entre si e também com a realidade dos alunos envolvidos. Com essa integração, os professores possibilitaram aos alunos uma complementação do saber, articulando ações na busca de interesses comuns, sendo, assim, possível pensar em trabalhos que possam superar a fragmentação do conhecimento.

Damiani (2008) descreve que, em um trabalho colaborativo, os membros, ao trabalharem juntos, “se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações

que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (p.3). Assim, a autora esclarece que, quando pensamos em um trabalho colaborativo entre professores, criamos possibilidades de êxito, potencial para aperfeiçoar nossa maneira de pensar, agir e solucionar problemas diante da tão difícil tarefa pedagógica.

Ao ler Cunha e Barbosa (2017), nota-se que um trabalho coletivo, para tornar-se colaborativo, precisa haver acordos e princípios comuns de trabalho, e compartilhar responsabilidades (p.307). Por sua vez, em um trabalho colaborativo deve-se dispor de parceria e resoluções de problemáticas, análises e reflexões teóricas cotidianas, bem como, produção de registros. Realizar um trabalho colaborativo requer superar uma tradição de ensino disciplinar, esta, tão presente nos modelos educacionais. Nas rotinas escolares, conta-se com uma série de agravantes que, por vezes, dificultam um trabalho colaborativo, como: estrutura curricular, condições de trabalho (espaço físico, disponibilidade de horários), resistência e a insatisfação por parte de alguns colegas.

Procedimentos metodológicos

Participaram desta proposta pedagógica alunos de duas turmas de 6º ano, do período matutino, totalizado 59 crianças, na faixa etária de 10 a 11 anos. Optou-se por essas turmas e pelo período matutino, inicialmente, por estarem constituídas por alunos da mesma idade. Essa escolha também se justifica pelo fato de este projeto envolver o canto coletivo, o qual tem como instrumento a voz infantil, considerando-se importante que as crianças participantes não se encontrassem na fase da adolescência, apresentando muda vocal.

Um questionário diagnóstico (Flick, 2009), composto por nove questões de múltipla escolha, foi elaborado para investigar o gosto e a relação dos alunos com a música. As perguntas versavam sobre a frequência com que os alunos escutam música, os locais onde ouvem e se enquanto ouvem música gostam de realizar atividades

paralelas. Outros fatores importantes seriam os gêneros mais ouvidos, cantores preferidos e os meios eletrônicos utilizados. Devido a problemas técnicos da sala de informática da escola, o questionário foi respondido manualmente por cada aluno e não via o formulário na plataforma Google, como planejado. Os dados foram, inicialmente, tabulados em gráficos para posterior análise qualitativa.

Os três professores participantes foram convidados a desenvolver este trabalho de maneira colaborativa. A escolha se deu pela disponibilidade desses professores, por se permitirem novos desafios, pela proximidade que há quanto colegas para discussão das atividades, por terem uma carga horária compatível para o desenvolvimento do projeto e por serem disciplinas que trabalham em seus conteúdos a área humana e cultural. São profissionais concursados na rede pública de ensino do estado do Paraná e ministram aulas nas disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Ensino Religioso, sendo o mesmo professor para História e Geografia.

O processo de construção do trabalho colaborativo deu-se semanalmente, durante nossos horários de hora atividade, na sala dos professores. Cada professor, em sua aula, realizou suas atividades e desenvolveu conteúdos de acordo com a temática do projeto. Porém, este trabalho se apresentou de forma híbrida, favorecendo processos de interação entre os componentes curriculares. A realização das entrevistas semiestruturadas, com gravação em áudio e vídeo (Bogdan; Biklen, 1994), permitiu conhecer o que os professores pensavam a respeito de como a MPB foi abordada em cada disciplina e quais foram os resultados obtidos através das explicações e práticas realizadas em sala de aula.

As entrevistas foram realizadas na escola, na sala da direção, com durações de quinze a trinta minutos e foram gravadas em um aparelho celular. As transcrições das entrevistas, na íntegra, foram enviadas aos professores para conferência. Eles puderam solicitar alterações em seus depoimentos, retirando ou inserindo informações, de acordo com o que julgavam necessário. (Brum-de-Paula; Espinar, 2002). Posteriormente, foram analisadas à luz de categorias de análise (Flick, 2009).

Neste trabalho serão, portanto, apresentados e discutidos os dados obtidos por meio das observações, dos questionários, referentes aos alunos das duas turmas, das entrevistas realizadas com os professores de História e Geografia, Português e Ensino Religioso, bem como dos resultados das aulas de canto coletivo. Vale destacar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade, tendo sido aprovado sob o número 3.641.966.

Apresentação e discussão dos dados

Alunos do 6º ano

A análise dos 59 questionários respondidos demonstra que a música se faz presente no cotidiano das crianças em suas casas, numa média de uma a três horas por dia. A maioria relatou que ouve música enquanto realiza outras atividades, como afazeres domésticos e prática de exercícios físicos, sendo o celular o meio eletrônico mais utilizado. Dentre os diversos gêneros musicais que eles conhecem, destacou-se o funk, o sertanejo, a música eletrônica e o rock. Porém, o gênero musical que apresentou maior índice com relação ao gosto foi o funk, e, devido a isso, destacaram-se em sua maioria nomes de cantores MC's e nomes de duplas sertanejas. Foi constatado também que a maioria dos alunos gostaria de vivenciar no grupo de canto coletivo um repertório que contemplasse o funk e o sertanejo.

As duas turmas eram formadas por alunos de condições socioeconômicas distintas, porém grande parte era proveniente de famílias de baixa renda. A turma do 6º D recebia as propostas de forma organizada, respeitando os momentos de cada prática, ouvia com atenção para melhor desenvolver suas atividades. Consequentemente, eram planejadas e realizadas diversas propostas musicais, recebidas e apreciadas pela maioria dos alunos dessa turma. As aulas do 6º A aconteciam com muita agitação, conversas paralelas, histórias fora de contexto que os alunos queriam relatar repetidas vezes para a professora. Os alunos não se mantinham acomodados

em seus lugares, independente de como a atividade estava sendo realizada: em círculo, fila, em pé ou sentados, em ambientes internos ou externos do colégio. Dessa forma, perdia-se tempo buscando constantemente uma organização da turma para uma melhor compreensão do fazer musical.

Repertório musical

Uma das inquietações, durante o planejamento desta proposta pedagógica, foi o fato de propor um repertório que pudesse vir a ser considerado pelos alunos como ultrapassado. Antes de falar o que estava sendo vendido e tocado atualmente e, conseqüentemente, ouvido por eles, foi proposto, a partir de determinadas épocas, uma pequena cronologia da música popular brasileira. Assim, os alunos puderam fazer comparações com as canções que ouviam, sendo críticos, levantando seus questionamentos e demonstrando prazer ou não por ouvi-las.

Em virtude disso, o repertório contou com uma canção de cada década, a partir de 1960 até os anos 2000. O critério para a escolha das músicas foi o destaque que determinadas canções tiveram a partir dos anos 1960, data que marca o início dos festivais de música popular no Brasil. Segundo Freire e Augusto (2014, p.222), “esses festivais tiveram lugar em um momento de grande conflito político, em virtude da ditadura militar instaurada pelo golpe militar de 31 de março de 1964, estendendo-se até a redemocratização do país, em 1985”. Outros trabalhos que tratam especificamente dos festivais são Zeron (1991) e Vilarino (1998).

A primeira música trabalhada foi “A banda”, de Chico Buarque de Holanda, um destaque da década de 1960. Carlos Drummond de Andrade comenta:

O jeito, no momento, é ver a banda passar, cantando coisas de amor. Pois de amor andamos todos precisados, em dose tal que nos alegre, [...] nos dê paciência e esperança, força, capacidade de

entender, perdoar, ir para a frente. Amor [...] que nos vacine contra o feio, o errado, o triste, o mau, o absurdo e o mais que estamos vivendo ou presenciando. A ordem, meus manos e desconhecidos meus, é abrir a janela [...], é subir ao terraço como fez o velho que era fraco, mas subiu assim mesmo, é correr à rua no rastro da meninada, e ver e ouvir a banda que passa. [...] A felicidade geral com que foi recebida essa banda tão simples, tão brasileira e tão antiga na sua tradição lírica, [...] dá bem a ideia de como andávamos precisando de amor. (Drummond de Andrade, 1966)

A canção seguinte, apresentada aos alunos, foi “Pela luz dos olhos teus”, de Tom Jobim e Vinicius de Moraes, um clássico romântico da década de 1970. A canção “Que país é esse”, da banda de rock Legião Urbana, representou a década de 1980, período que marcou o fim da ditadura militar e o início do processo de redemocratização do Brasil. Na sequência, “É proibido fumar”, da banda de pop e rock Skank, da década de 1990, e “Esperando na janela”, composta por Targino Gondim, na versão de Gilberto Gil, dos anos 2000. Cada uma dessas canções proporcionou uma experimentação rítmica distinta, pois a primeira é uma marcha, a segunda uma valsa, a terceira um rock e a última um xote.

Para finalizar a seleção do repertório que, até então, foi indicado pela professora, foram analisadas as canções citadas pelos alunos no questionário. Para representar o período de 2010 em diante, escolheu-se a canção “Salvou meu dia”, do MC Kevinho com o sertanejo Gustavo Lima, pois as respostas revelaram que a grande maioria dos alunos ouvem funk e sertanejo. Os critérios para a escolha dessa canção, e não outra, foram: o fato de ter um ritmo dançante, a letra evidenciar um sentimento de carinho, e pela ausência de palavras de baixo calão e de palavras que incitem à violência.

Não se esperava que os alunos do 6º ano passassem a gostar de MPB ou a ouvi-la constantemente, mas que passassem a conhecer artistas e músicas que estiveram presentes ao longo da história e marcaram a música brasileira, ampliando, assim, o seu repertório e conhecimento musical. Schafer (1991) certa vez descreveu que para

ele a curiosidade e a coragem são as coisas mais importantes para desenvolver o gosto: “curiosidade para procurar o novo e o escondido, coragem para desenvolver seus próprios gostos sem considerar o que os outros podem pensar e dizer” (p.24). Para o autor, ouvir música é uma experiência pessoal e contínua e, por meio de uma escuta musical cuidadosa, é possível descobrir que cada um é um ser único. Dessa forma, Schafer nos faz pensar sobre as individualidades a respeito dos gostos que não devem ser classificados como melhores ou piores e sim diferentes, pois cada período histórico contribui para que novas aspirações musicais se destaquem, contagiando momentaneamente o público.

Aulas de arte/música

As aulas em que o canto coletivo foi trabalho aconteciam de maneira que a melodia, a letra e o acompanhamento da música não se fragmentassem, seguindo o princípio da totalidade proposto por Wuytack (Bourscheidt; Palheiros, 2011). Em uma mesma aula foi relacionado o movimento, a dança e a palavra. Tendo essas três formas de expressão, no planejamento de cada aula, indiferente de qual era a música do repertório trabalhada, ocorreram exercícios para verbalizar a letra de canção, para dramatizar o conteúdo nela existente e o exercício corporal para envolver o ritmo por meio do movimento. Os alunos aprenderam as canções por meio da repetição verbal da letra das músicas, da imitação vocal cantada pela professora, da prática auditiva e da experiência rítmica – esta, através da percussão corporal e instrumentos de percussão. Esse processo é mencionado por Penna (1995) ao analisar as contribuições de Orff para a educação musical, abordagem pedagógica que fundamenta a pedagogia musical ativa de Wuytack.

A prática do canto coletivo ocorreu com acompanhamento do violão tocado pela professora e com acompanhamento de percussão instrumental executada pelos alunos que tocaram e cantaram ao mesmo tempo. Em seguida, era realizada a escuta atenta da canção.

Durante a fruição da música, os alunos eram interrogados e levados a perceber os elementos formadores do som e da música. Através de contação de história foi possível transmitir a biografia do compositor da canção, tendo como suporte teórico a coletânea *MPB para crianças*.

Como modelo de registro visual das práticas sonoras, utilizou-se o Musicograma, criado pelo pedagogo Jos Wuytack, que tem como objetivo representar visualmente o esquema geral da música: forma, ritmo, melodia, altura, instrumentalização, entre outras características. Esses elementos podem ser representados com cores, formas geométricas ou símbolos. Partindo de exemplos dados, após cada música trabalhada, os alunos registravam em seus cadernos, não apenas as letras como as representações gráficas das canções. Como trabalho de casa, era solicitado um desenho expressando algo sobre o poema da canção. Essa metodologia foi desenvolvida especialmente para indivíduos que não conhecem a notação musical tradicional e é uma das estratégias do sistema de audição musical ativa criada por Wuytack, na qual a percepção visual é utilizada como auxílio para a percepção auditiva (Palheiros; Bourscheidt, 2012).

Práticas docentes colaborativas

Durante todo o processo de trabalho em conjunto com outras disciplinas, foi possível notar como é desafiador esse caminho de construção teórica na educação quando ainda se tem modelos convencionais de teorias disciplinares. Nós professores adquirimos o hábito de trabalhar isolados e, por vezes, até nos incomodamos em pensar em um trabalho coletivo com os demais docentes, pois passamos a ser desafiados, saímos do comodismo e da nossa zona de conforto de um trabalho diário, porém solitário em nossas salas de aula. Fazenda (1998, p.13) nos alerta quando diz que “um olhar interdisciplinar atento recupera a magia das práticas, a essência dos seus movimentos, mas, sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações”.

Apesar de esta proposta pedagógica não ter sido desenvolvida de forma interdisciplinar, foi possível constatar essa afirmação quando, ao entrevistar os professores participantes, a professora de Ensino Religioso relatou que uma das mudanças ocorridas durante suas práticas foi o direcionamento do seu olhar. Descreveu que possuía o hábito de generalizar os alunos, seus comportamentos, situações e resultados, porém, nesse trabalho integrado com a música, passou a perceber as particularidades de cada aluno, seus gostos, seus modos de pensar e suas maneiras de ver o mundo. Certamente, todo trabalho que exige mudanças, em um primeiro momento causa estranhamentos.

Nas disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Ensino Religioso do 6º ano A e D, a música popular brasileira foi o foco do estudo: em Língua Portuguesa, na abordagem da métrica, rima e a análise das letras das canções apresentadas; em História e Geografia, a contextualização histórica e social, bem como a localização geográfica dos artistas e eventos que marcaram a história da MPB; e, na disciplina de Ensino Religioso, foram contemplados os valores éticos e morais a partir das letras das canções.

O professor de História e Geografia contou, em sua entrevista, que, em sintonia com as aulas de música, após os alunos cantarem “A banda”, aproveitou para falar sobre o período que deu início à ditadura militar no Brasil. Comentou sobre a época de repressão, quando a população vivia momentos de tristeza, incerteza e desesperança. Já na década de 1970, período em que foi composta a canção “Pela luz dos olhos teus”, na qual em sua poesia é exaltado o romantismo, a sociedade da época vivia momentos adversos ao conteúdo expresso na música. O professor relatou aos alunos os desdobramentos das políticas adotadas pelos militares, assim como o contexto social e econômico do período abordado.

Já na disciplina de Geografia, foram trabalhados os aspectos naturais e geográficos da região de origem dos compositores em questão, Chico Buarque, Tom Jobim e Vinicius de Moraes. O professor relatou também a sua necessidade de aproximar e relacionar, para os alunos, as canções selecionadas com a realidade vivida em

cada momento em que foram compostas. A sociedade deparava-se com um governo extremamente repressor e com uma desigualdade social cada vez mais gritante. A maneira de protestar e buscar esteio se deu por meio do canto, o qual se tornou uma forma de acalanto e também um pedido de socorro.

A professora de Ensino Religioso, que relatou em sua entrevista ter tido seu olhar redirecionado, relatou, na sequência, que, “a partir desse novo hábito de escutar as músicas em sala de aula, percebeu que os alunos se sentiram mais ‘acolhidos’ e mais alegres”.

A professora de Língua Portuguesa falou que, com esse trabalho colaborativo, suas aulas foram mais abertas, que notou os alunos menos inibidos e tímidos. Disse que as demais disciplinas agregaram bastante, pois ajudou na criatividade dos alunos, na memória e na expressão. As produções nessa disciplina foram bem variadas, como: cartazes, livros de histórias infantis, textos, relatos, histórias em quadrinhos e romance. Para concluir, a professora relatou que até na parte da gramática nossa interação ajudou bastante devido ao interesse dos alunos pela música.

Considerações finais

Desde o início deste projeto, foi possível constatar que houve um interesse maior demonstrado pelos alunos durante as aulas de Arte. Após a análise dos dados obtidos no questionário, verificou-se que o repertório dos alunos de 6º ano está relacionado ao que é ofertado pelos meios de comunicação. Dificilmente eles buscam algo que seja diferente daquilo que é oferecido e produzido pelo mercado de consumo. De acordo com as respostas, percebeu-se que a preferência é pelo que está na moda, nas paradas de sucesso.

Alguns gêneros musicais citados pelos alunos são de conhecimento superficial, pois, a partir do senso comum, referem-se ao gênero jazz, por exemplo, associando-o a aulas de dança e não ao gênero musical em si. Mesmo diante de tantas repostas que contêm o funk, o sertanejo, o rock e a música eletrônica como sendo suas

preferências musicais, os alunos reagiram de maneira muito positiva ao contato com canções da música popular brasileira de diferentes épocas. Já na primeira aula, com a canção “A banda”, da década de 1960, os alunos associaram-na à trilha sonora de uma novela infanto-juvenil que assistem na televisão. Durante a aula, cantaram, tocaram e ouviram de forma prazerosa.

Para que as atividades se tornassem mais atrativas e houvesse maior participação dos alunos por um tempo prolongado, foi preciso que as aulas fossem mais dinâmicas. As atividades incluíram movimento, fala, dança, cantos, declamações, dramatizações e representações gráficas. Notou-se que, durante o processo de aprendizagem, os alunos demonstraram interesse em mostrar o que estavam aprendendo, tanto nas aulas de Arte como nas outras disciplinas que colaboraram com a pesquisa. Solicitavam apresentações e questionavam quando iriam mostrar para colegas, pais e professores os resultados do canto coletivo. Sugeriam solos cantados por colegas, dramatizações durante a apresentação do grupo, possíveis cenários e figurinos. Essa metodologia fez que alunos e professora estivessem em uma relação de troca constante de experiências, favorecendo a relação afetiva e uma maior proximidade.

Por meio das aulas com os demais professores vislumbrou-se ampliar o conhecimento dos alunos, permitindo que houvesse maior relação entre os conteúdos musicais, épocas, valores e contextos, proporcionando, assim, uma aprendizagem mais significativa. O projeto finalizou no segundo trimestre, quando também foram entrevistados os professores colaboradores. Espera-se que este estudo, em forma de proposta pedagógica, possa contribuir com a prática docente e com o desenvolvimento musical dos alunos.

Referências bibliográficas

- BAIA, Silvano Fernandes. *A historiografia da música popular no Brasil (1971-1999)*. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURSCHEIDT, Luís. *A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack*. Curitiba, 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná.
- _____; PALHEIROS, Graça Boal. Jos Wuytack: a pedagogia musical ativa. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2011. p.305-341.
- BRUM-DE-PAULA, Mirian Rose; ESPINAR, Gema Sanz. Coleta, transcrição e análise de produções orais. *Letras*, n.21. Santa Maria: PPGL Editores, p.69-84, 2000.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba: UFPR, n.31, p.213-30, 2008.
- DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Artigo (sem título). *Correio da Manhã*, 14 out. 1966. Disponível em: <http://www.chicobuarque.com.br/texto/artigos/mestre.asp?pg=opartigo_drummond.htm>. Acesso em: 3 jun. 2019.
- FAZENDA, Ivani C. A. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: _____ (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Vanda Lima Bellard; AUGUSTO, Erika Soares. Sobre flores e canhões: canções de protesto em festivais de música popular. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.29, p.220-30, 2014.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Interdisciplinaridade, música e educação musical. *Opus*, Goiânia, v.16, n.1, p.30-47, 2010.
- MOTTA, Krisley; MATEIRO, Teresa. Cantando coisas de amor e de nossa história: a MPB na sala de aula. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24. *Anais...* Campo Grande: Abem, 2019.
- NAPOLITANO, Marcos. *Seguindo a canção: engajamento político e indústria cultural na MPB (1959-1969)*. São Paulo: Annablume, 2010.
- _____. *História e música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

- PENNA, Maura. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL, Lucia Gouveia (org.). *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino*. Belo Horizonte: C/Art, 1995. p.80-110.
- SANDRONI, Carlos. Adeus à MPB. In: CAVALCANTE, Berenice; STARLING, Heloisa; EISENBERG, José (orgs.). *Decantando a república: um inventário histórico e político da moderna canção popular brasileira*. v.1. *Outras conversas sobre os jeitos da canção*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Perseu Abramo, 2004. p.24-35.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- SILVA, Rose de Fátima Pinheiro Aguiar. *Abordagem interdisciplinar no ensino curricular de música: a percepção dos educadores envolvidos no projeto Regiões Brasileiras*. Florianópolis, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes) – Ceart, Universidade do Estado de Santa Catarina.
- VECHI, Hortênsia. *O canto na formação e na sala de aula: três estudos de caso*. Florianópolis, 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina.
- VILARINO, Ramon Casas. *A MPB em movimento: música, festivais e censura*. São Paulo: Olho d'Água, 2006.
- WUYTACK, Jos. *Musica viva I: Sonneez...battez*. Paris: A. Leduc, 1970.
- ZERON, Carlos Alberto de Moura Ribeiro. *Fundamentos histórico-políticos da música nova e da música engajada no Brasil a partir de 1962: o salto do tigre de papel*. São Paulo, 1991. 2v. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

8

EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO, UMA PROPOSTA

Felipe Zamuner Vecchini

Este trabalho apresenta o desenvolvimento e a análise de uma proposta de educação musical desenvolvida com estudantes de uma turma de ensino médio em uma escola pública estadual vinculada à Diretoria de Ensino – Região de Piracicaba que, por sua vez, é subordinada à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). A seguir serão descritas as características da escola e da turma em que o trabalho se desenvolveu.

A escola se situa a aproximadamente cinco quilômetros do centro da cidade, em uma região periférica, mas com infraestrutura (saneamento básico, ruas pavimentadas, energia elétrica, serviços de saúde, centro comunitário, creche, farmácias e supermercados). Atende alunos de outros sete bairros próximos, sendo alguns deles da zona rural. Os alunos de bairros distantes têm benefícios como ônibus cedidos pela Prefeitura Municipal ou passe escolar gratuito. Os estudantes são em sua maioria filhos de trabalhadores de renda mínima e desempregados, com problemas diversos, de ordem econômica e afetiva. A maioria dos pais dos alunos possui ensino fundamental incompleto (Plano de Gestão Escolar, 2013-2016, p.7). Possui 12 salas de aula, com lousa, carteiras e cadeiras em estado razoável de conservação, além de salas de diretoria, de coordenação pedagógica, dos professores, sala de leitura e secretaria. Possui

também uma sala de informática, quadra de esportes (futebol e basquete) coberta, pátio coberto com refeitório, almoxarifado, cantina, cozinha para professores e funcionários, arquivo morto, cozinha para merenda, dispensa, 2 banheiros para professores e funcionários (masculino/feminino), 2 banheiros para alunos (masculino/feminino). Há também uma sala de recursos tecnológicos (máquina fotográfica digital, filmadora, rádio, CD *player*, DVD *player*, retro-projetor, *data-show*, microfone e caixa amplificadora). As salas da coordenação, dos professores e a secretaria possuem computadores e impressoras. A sala da diretoria possui um computador.

Para ampliar o currículo, oferece aos estudantes do ensino médio a participação no Programa Ponte, em parceria com a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (Esalq-USP). O Programa Ponte é um programa de extensão que realiza vivências interdisciplinares, experimentais e críticas com o intuito de aprimorar a interação entre as escolas públicas e a universidade.

Os alunos participam regularmente de atividades externas, visitam exposições, museus, eventos científicos e feira de profissões em universidades, além de passeios recreativos e culturais na capital e na região. A escola também recebe a visita de profissionais, por meio de palestras, oficinas e apresentações artísticas. O planejamento de atividades internas e externas fica exposto em um quadro de avisos acessível aos professores, coordenadores e direção.

A proposta deste trabalho foi acolhida e aceita pela coordenação e direção com total apoio e os estudantes também se demonstraram dispostos em participar das práticas.

Neste estudo desenvolvi as atividades de pesquisa com uma turma da 2ª série do ensino médio noturno. A turma possui 31 estudantes matriculados, sendo 9 meninas e 22 meninos com idades entre 16 e 19 anos.

A seguir, discutirei brevemente a disciplina de Arte na rede estadual de São Paulo e no contexto do presente estudo, bem como os conteúdos básicos de cada nível de ensino e os requisitos para provimento do cargo de professor dessa disciplina. Posteriormente, falarei sobre o maracatu e o desenvolvimento das práticas.

Na rede pública de educação estadual de São Paulo existe proposta curricular que inclui a disciplina de Arte. Constituída por quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), a disciplina está presente na grade curricular do ensino fundamental anos iniciais e anos finais e no ensino médio, com duas aulas semanais. Os conteúdos traçados no currículo são estudados com ênfase na linguagem artística da formação do professor, sendo as demais linguagens contempladas no processo educativo durante o ano letivo (São Paulo, 2011). Em minha atuação, dou ênfase à área de minha formação (Música), porém busco cumprir o conteúdo das demais linguagens, como preconiza o currículo estadual. As propostas que abordam as outras linguagens da Arte, presentes nos livros didáticos e cadernos do aluno (fornecidos pela Secretaria de Educação), não são desenvolvidas em sua plenitude, dada minha formação pedagógica específica em Música. Embora eu acumule experiência desde 2012 como músico e ator do Grupo Andaime de Teatro (fundado em 1986 em Piracicaba-SP) e possua conhecimentos de História da Arte, avalio não ter o domínio ideal das particularidades dos processos de ensino e aprendizagem das demais linguagens da Arte.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino de Arte, visto como área de conhecimento e linguagem, deve ocorrer de forma a articular três eixos metodológicos (presentes na proposta triangular de Ana Mae Barbosa), a saber:

- Fruição estética: apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado, leitura, crítica.
- Reflexão: a arte como produto da história e da multiplicidade de culturas.
- Criação/produção em arte: o fazer artístico.

Os requisitos para provimento do cargo de professor da disciplina de Arte do estado de São Paulo são: ser portador de diploma de licenciatura plena em Educação Artística, ou ser portador de diploma de licenciatura plena em Arte em qualquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas, Design, Música, Teatro, Artes Cê-

nicas e Dança, ou ser portador de diploma de licenciatura plena em Educação Musical.

Na organização dos conteúdos básicos para o ensino fundamental anos finais, dois territórios¹ estão presentes em cada bimestre. Um deles é o foco principal e o outro prepara a conexão para o bimestre seguinte, quando se torna foco. Dentre os territórios percorridos destacam-se com maior ênfase, os de Linguagens Artísticas, Forma-Conteúdo² e Materialidade.³ O território Processos de Criação aparece nos últimos anos do ensino fundamental, assim como os territórios de Patrimônio Cultural e Mediação Cultural. Saberes Estéticos e Culturais sustentam a sistematização do que foi estudado (São Paulo, 2011).

Na organização dos conteúdos básicos para o ensino médio, três territórios estão presentes em cada bimestre, sendo um deles o foco principal. Considerando o jovem como um produtor cultural, a proposta convida esse jovem a olhar o próprio contexto, a cidade e a escola, propondo intervenções, desenvolvendo poéticas em projetos individuais e coletivos, realizando festivais, mostras, exposições, entre outros eventos. Dentre os territórios percorridos destacam-se os de Processo de Criação e Linguagens Artísticas com mais ênfase. Forma-Conteúdo, Mediação Cultural e Patrimônio Cultural também estão presentes, assim como Materialidade. Saberes Estéticos e Culturais apoiam a sistematização do que foi estudado. Para a 2ª série do ensino médio, os conteúdos específicos de Música são:

- Festivais de música, espaços para concerto, espaços alternativos de música: os coretos, as ruas.
- A construção de *jingles*.

1 Termo utilizado por Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque na cartografia dos conteúdos do currículo de Arte do estado de São Paulo.

2 Identidades singulares de signos e sentidos estéticos, de expressão e produção, que revelam os elementos que compõem a musicalidade, a visualidade, a teatralidade. Ver São Paulo, 2011.

3 Aquilo que dá consistência física à obra de arte. Ver São Paulo, 2011.

Esses conteúdos têm a finalidade de desenvolver as seguintes habilidades:

Reconhecer o desenvolvimento da música na linha do tempo da história da humanidade.

Investigar e nutrir conhecimentos musicais.

Ampliar a compreensão sobre a relação entre materialidade em arte e suas possibilidades em processos de criação e de forma-conteúdo nas linguagens artes visuais, dança, música e teatro.

Conhecer os festivais e os salões como formas de mostrar a produção artística.

Identificar um *jingle*.

Investigar e nutrir conhecimentos musicais.

Realizar um festival de música. (São Paulo, 2011, p.34-6)

Após contextualizar o ambiente em que a proposta se desenvolveu, bem como a presença da disciplina de Arte na rede de educação pública estadual em São Paulo, discutirei em seguida sobre o meu contato com o ritmo maracatu de baque virado e o interesse em desenvolver o trabalho de aprendizagem musical utilizando esse ritmo.

Quando estava no penúltimo semestre da graduação (segundo semestre de 2010), tive contato com o músico e artista plástico pernambucano Tony Azevedo, que coordena o Porto Maracatu, grupo percussivo de Maracatu em Piracicaba desde 2006. A partir desse contato com Tony Azevedo passei a participar de oficinas, ensaios e apresentações como percussionista junto com o grupo. Em 2012, comecei a tocar também no Bloco da Ema, cortejo carnavalesco coordenado pelo Tony Azevedo que, desde 2005, percorre um trecho da avenida Beira Rio, à margem esquerda do rio Piracicaba, que corta a cidade.

O grupo Porto Maracatu é um grupo percussivo que toca o ritmo maracatu de baque virado, seguindo como referência rítmica o estilo dos grupos pernambucanos de maracatu nação Estrela Brilhante do Recife e Estrela Brilhante de Igarassu, além de tocar ou-

tros ritmos, como coco e ciranda. Batucando pelas ruas com o grupo Porto Maracatu, pude vivenciar sensações que me estimularam a pesquisar mais sobre esse ritmo alegre e contagiante e também aprofundar a reflexão sobre essa manifestação cultural e seus efeitos nos processos de aprendizagem.

O interesse em desenvolver uma proposta de aprendizagem musical surgiu como forma de sistematizar as práticas em minha atuação como professor da disciplina de Arte na educação básica da rede estadual de São Paulo, em Piracicaba.

Para melhor contextualizarmos o campo da manifestação cultural do maracatu, ressaltamos o trabalho de Ivaldo Marciano França Lima, que vivenciou, pesquisou e sintetizou um panorama sobre origem, características, diferenças entre o maracatu de baque virado e maracatu de baque solto e entre maracatu nação e grupo percussivo. Segundo o autor:

O maracatu pode ser definido como uma manifestação cultural dotada de elementos diversos. Dispõe de dança, canto, fantasias e estilo musical próprio. Um maracatu é definido por sua música, cantada em geral por um mestre, que é acompanhado de batuqueiros, tocando alfaias (os tambores), caixas, taróis, mineiros (espécie de ganzá) e gonguês (instrumento de ferro com uma campânula, percutida por um pedaço de madeira). (Lima, 2014, p.307-8)

Quanto à origem, Lima (2014) diz que as festas de coroação de reis e rainhas do Congo em Pernambuco podem ter influenciado essa manifestação cultural. Mas, para ele, o maracatu nação resulta de constantes adaptações e recriações de práticas antigas de diversas origens (europeias e africanas), não sendo possível determinar seu início exato. Ele cita o surgimento de grupos no início do século XX em Pernambuco, os quais duraram algumas décadas, sendo retomados posteriormente por volta dos anos 1970.

Para o presente trabalho, foi realizado um recorte, aproveitando-se exclusivamente do ritmo maracatu de baque virado, como o praticado por grupos percussivos, com o intuito de desenvol-

ver a percepção rítmica por meio de prática musical coletiva. Importante ressaltar essa abordagem, diferenciando-a da prática do maracatu nação, que, segundo Lima (2014), é uma manifestação cultural de Pernambuco, geralmente associada às religiões de terreiro (umbanda, jurema),⁴ constituída por grupos que desfilam no Carnaval (e em outras circunstâncias) encenando um cortejo real. Seus integrantes pertencem a uma mesma comunidade (periférica) e são constituídos basicamente por negros e negras (com algumas exceções).

E por que o maracatu no ensino médio?

É comum perceber que os estudantes, sobretudo de ensino médio, vivem imersos em um ambiente sonoro. A maioria deles vive com os fones no ouvido durante o período escolar e fora dele, e é possível notar que alguns acompanham a música cantando, gesticulando ou dançando ao ritmo da música, ou seja, cultivam uma vivência musical, mesmo que não formalizada.

Houve a preocupação em pesquisar a prática musical com o ensino médio por ser minha área de atuação enquanto professor da disciplina de Arte, e também como contribuição para a ampliação das referências de estudo sobre educação musical no ensino médio. Pois, como podemos ver no trabalho de Del-Ben (2012):

as especificidades das diferentes etapas da escolarização na educação básica, especialmente as do ensino médio, não têm sido suficientemente tematizadas pela área de educação musical. (Del-Ben, 2012, p.41)

A escolha pelo desenvolvimento de práticas de ensino musical baseado no movimento corporal surgiu também da observação em sala. É notório entre os estudantes do 2º ano do ensino médio

4 Religião em que vários tipos de entidades são cultuados (mestres e mestras, caboclos e caboclas, índios e índias, pretos e pretas velhas, exus e pombagiras). Presente no Nordeste brasileiro, de forma isolada ou associada à umbanda. Ver Lima, 2014.

um impulso para a movimentação corporal. Como aponta Arroyo (2012):

dos corpos-vidas das crianças e dos adolescentes que chegam às escolas públicas vêm apelos que exigem ser ouvidos. A escola, a pedagogia e a docência não podem ignorar mais os corpos infantis e adolescentes. De sua presença vêm indagações que nos interrogam. Ignorá-los tem sido uma forma de tentar inutilmente ignorar suas indagações desestabilizadoras do pensamento social e pedagógico. (Arroyo, 2012, p.24)

Arroyo (2012) evidencia que há processos que acontecem em sala de aula que reconhecem o corpo como foco no processo de formação e de ensino e aprendizagem. É preciso entender que a mente aprendiz é corpórea e que a cultura, a memória, a sensibilidade, a percepção e os sentidos são carregados para a aprendizagem em nossa condição corpórea. Em nossas vivências, socializamos as possibilidades e os limites de nosso corpo.

Em nossa proposta de trabalho, objetivamos, primeiramente, envolver os estudantes participantes da pesquisa em práticas significativas, em que pudessem ter um contato pleno com a música, como objeto de conhecimento, de forma ativa. Podemos notar tal preocupação nos estudos de Penna (2012):

A arte de modo geral – e a música aí compreendida – é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significações na sua relação com o mundo. O fazer arte é uma atividade intencional, uma atividade criativa, uma construção – construção de formas significativas. (Penna, 2012, p.20)

Buscamos também contribuir para a ampliação do repertório cultural dos estudantes por meio de pesquisa e uso de ritmos de tradição popular presentes em Piracicaba, sobretudo o maracatu de baque virado, presente na cidade desde 2005. Como aponta Penna (2012):

a função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. (Ibid., p.27)

O uso do maracatu também se justifica como ação educativa de combate ao racismo e à discriminação, em consonância com a Lei n.10.639/2003. A referida lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, conforme notamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, elaboradas pelo Ministério da Educação:

O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras. (Brasil, 2013, p.506)

Com o envolvimento dos estudantes nas práticas musicais a partir do ritmo maracatu, procuramos possibilitar que os estudantes pudessem reconhecer a diversidade de ritmos e culturas existentes, de modo a observá-los de forma crítica, para além do respeito e da tolerância, com uma postura aberta ao novo, ao diferente. Como ressalta Penna:

Visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, [a musicalização, como processo educacional,] efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente. (Penna, 2012, p.49)

Por fim, com a prática de música em conjunto procuramos também atender aos objetivos da formação básica com qualidade social, descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, inciso V: “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social” (Brasil, 2013).

Direcionaremos agora nosso olhar para o desenvolvimento da proposta.

A experiência foi realizada em oito momentos durante as aulas de Arte ao longo de 2015. No início, foram abordados os conhecimentos musicais básicos (propriedades do som: altura, intensidade, duração e timbre) através de explanação, demonstrando como exemplo os sons do cotidiano, seguida de exercícios práticos para verificar se os estudantes conseguiam diferenciar os sons de acordo com cada propriedade. Foi ressaltado que a classificação dos sons a partir dos conceitos de altura (grave/agudo), intensidade (forte/fraco) e duração (curto/longo) só pode ser realizada mediante a comparação de dois ou mais sons. Ou seja, nenhum som em si é grave, agudo, longo, curto, forte ou fraco, mas pode ser classificado a partir da comparação com outro som. Ao longo da prática, outros temas foram trabalhados, como regência (verificando a capacidade em seguir as orientações do regente), andamento (analisando se os estudantes executavam os sons mantendo o andamento), ritmo (avaliando se os estudantes conseguiam reproduzir o mesmo ritmo) e pausa (capacidade de notar a continuidade da música, em um momento de pausa). O foco do trabalho foi o desenvolvimento da percepção rítmica e conhecimento sobre o maracatu de baque virado.

Em seguida, trouxe aos estudantes informações sobre as principais características do maracatu (os instrumentos, o ritmo, a região em que ocorre sua prática típica e a relação com as religiões de matrizes africanas). Também relatei minha experiência com a prática no grupo Porto Maracatu e no Bloco da Ema e comentei sobre a existência de outros grupos que tocam maracatu na cidade de Piracicaba (como é o caso do Baque Caipira, fundado em 2013), na região, no estado, em outros estados e países.

Em um encontro seguinte, foram retomadas as características (timbre, altura, intensidade, duração e célula rítmica) de alguns dos instrumentos utilizados no maracatu (alfaia, caixa, gonguê e agogô). Baseado na atividade Maracarteira,⁵ tocamos as células rítmicas de cada um dos instrumentos percutindo o tampo das carteiras. Executei a célula rítmica de cada instrumento, tocamos juntos e em seguida os estudantes foram agrupados em trios ou quartetos para a execução das células rítmicas em conjunto. Cada grupo experimentou por um tempo as células rítmicas e em seguida tocou o som de um referido instrumento. Aproveitei a oportunidade para comentar o papel de um regente, responsável por ser uma referência para a prática em conjunto, conduzindo, através da gesticulação, o início e final de uma música, as pausas, as entradas e o andamento. Durante a prática, foi possível notar as primeiras dificuldades (acelerar o andamento, não conseguir manter o mesmo ritmo por muito tempo). A cada dificuldade, o exercício era retomado após breve explanação sobre o problema surgido.

Posteriormente, levei um instrumento utilizado pelo grupo Porto Maracatu, uma alfaia de macaíba (palmeira típica do Nordeste brasileiro, com a qual se faz o instrumento, escavando seu centro, mantendo a casca externa como corpo cilíndrico), vinda do Recife-PE. Demonstrei o toque de algumas células rítmicas do maracatu (marcação, imalê e martelo). Os estudantes ficaram curiosos, demonstraram espanto com a intensidade do som produzido pelo instrumento e experimentaram tocar o instrumento.

A prática utilizando as carteiras foi retomada em um encontro posterior, seguido de uma exploração diferente: o som produzido pelo corpo através da percussão corporal. Tal situação requereu uma nova postura corporal. Até então, os exercícios propostos foram realizados com os estudantes sentados nas cadeiras, mas,

5 Atividade em que o grupo de participantes é dividido em três subgrupos que, após ouvirem a música, reproduzem o ritmo batucando com as mãos na carteira. Cada subgrupo toca o ritmo de um instrumento típico do maracatu. Ver Peres; Tatit, 2010.

para essa prática de percussão corporal, ficaram em pé. Durante essa nova etapa, era comum que os estudantes sustentassem o peso do corpo em um dos pés ou se apoiassem em carteiras ou na lousa. Portanto, procurei chamar a atenção dos estudantes para uma postura corporal ativa e atenta, buscando equilibrar o peso do corpo distribuindo-o igualmente entre os pés, mantendo joelhos levemente flexionados, quadril encaixado, braços e ombros relaxados.

Buscando verificar a assimilação de conceitos como andamento, pausa e regência, retomei a prática de percussão corporal com as células rítmicas do maracatu distribuídas em pequenos grupos tocando cada célula simultaneamente, e incluí uma novidade: a pausa. Tocando o ritmo com percussão corporal, indicava a pausa de algum ou alguns grupos durante quatro compassos (as frases musicais do maracatu costumam durar quatro compassos) e sinalizava a volta do grupo. Após o fim da pausa, foi possível verificar se os estudantes haviam incorporado o andamento, de acordo com a precisão com que voltavam a tocar, e se continuavam tocando a célula rítmica de seu grupo.

Como comentado no início, as atividades ocorreram ao longo do ano, pois foram abordados outros assuntos nas aulas de Arte, seguindo o Caderno do Aluno (fornecido pela SEE-SP). No início do ano letivo, utilizei algumas semanas seguidas para desenvolver o projeto. Alguns estudantes reclamavam por essa insistência. Em seguida, passei algumas semanas sem desenvolver as atividades e alguns estudantes perguntavam-me quando iriam fazer as atividades de música novamente. Essas reações foram importantes para que eu dosasse os assuntos da aula com as atividades da pesquisa. Tal postura dos estudantes pode denotar um movimento não linear, de instabilidade, porém demonstra também a autonomia com que direcionam o desenvolvimento da própria aprendizagem, apontando as demandas surgidas ao longo da experiência.

Sanadas as dificuldades, conseguimos reproduzir por meio da percussão corporal a sequência rítmica do maracatu com a marcação e a virada.

Finalizado o desenvolvimento das atividades, solicitei aos estudantes a elaboração de um relatório contendo a descrição das atividades realizadas (exercícios) e as impressões sobre elas. Alguns elaboraram durante a aula, porém outros me entregaram na semana seguinte, abrindo margem para distorções do relatório. Em alguns casos, verifiquei que eles pesquisaram e copiaram textos sobre o maracatu encontrados na internet. Outros descreveram com suas próprias palavras, a partir da vivência. Na transcrição dos relatórios procurei ser fiel à escrita dos estudantes:

Estudante A: “Maracatu é um ritmo musical, dança e ritual de sincretismo religioso cristão com as crenças africanas com origem no estado de Pernambuco. É caracterizado pelo uso predominante de instrumentos de percussão de origem africana. Na percussão chama a atenção os grandes tambores chamados alfaias que são tocados com baquetas. Lembro-me bem de um instrumento chamado agogô, não sei usar, e nem sei como é, mas lembro desse nome. Nas aulas frequentemente usamos a maior parte do tempo nosso corpo como se fossem esses instrumentos. Por falta deles, realizamos em grupo uma forma de substituí-los para que aprendêssemos mais sobre o maracatu. Uma forma bem divertida na minha opinião, de saber mais e se interagir [sic] com os alunos. Muitas risadas e harmonia entre professor e alunos. Foi bom, fora a falta de sincronização, mas isso é o de menos. O que importa é aprender, e divertir aprendendo. No começo sempre assusta, mas depois acaba se acostumando com os batuques.”

Estudante B: “Maracatu é um ritmo musical, dança e ritual vindo da África. Ele é caracterizado pelo uso de instrumento com o ritmo intenso, o maracatu chama bastante atenção pelos instrumentos tais como tambores que é dado o nome de alfaia. Os instrumentos foram tocados de várias formas, com carteira da escola, nós fizemos sons na mão, foram sons que nem imaginávamos que fossem de ser humano, foi um conjunto que trabalhou ao mesmo tempo nas coordenadas que saiu um ritmo legal. Essa atividade é

incrível, pois descobrimos algo novo, instrumentos improvisados, sons que nós mesmos somos capazes de fazer sem instrumento.”

Estudante C: “Aprendemos sobre os instrumentos tocados no maracatu (caixa, alfaia...) foi legal fazer sons com as partes do corpo. E que cada instrumento tem que seguir o padrão de ritmo, mesmo sendo sons diferentes.”

Estudante D: “Nós aprendemos muitas coisas legais, como por exemplo, um estilo musical novo que eu não conhecia, eu não lembro o nome de muitos instrumentos, eu me lembro da alfaia e a caixa foi o que eu mais gostei de fazer durante as aulas. Bom, eu até que gostei do maracatu, mas eu queria conhecer os instrumentos de verdade, pois não conheço nenhum ainda, eu achei bem interessante o ritmo, e é uma coisa nova pra mim, pois nós só conhecemos os ritmos mais ‘comuns’ como o funk, sertanejo, pagode, pop, internacional, e até mesmo gospel. Gostaria de me aprofundar mais no ritmo e conhecer mais sobre ele. E nós fizemos todos os ritmos na carteira, e até mesmo no corpo, nós fomos na frente da sala para fazer junto com a sala.”

Estudante E: “Sobre o Maracatu, vimos uma alfaia, mas efetuamos todos os instrumentos de forma manual e em grupo. Conhecemos bastante sobre sua história e como a música é considerada também uma forma de arte. Estudamos várias formas de ritmo que posteriormente ajudaram a desenvolver nossa criatividade de forma que efetuamos sincronia em grupo como também improvisação.”

Análise da proposta

A escrita dos estudantes revela alguns pontos assertivos da proposta, bem como os percalços ao longo do caminho. Podemos notar, como já comentado, que, quando solicitado o relatório, alguns estudantes mencionaram a definição de maracatu do *site* Wikipédia (enciclopédia livre virtual). O relatório deveria conter o que foi realizado e quais tinham sido as impressões deles sobre a experiência. Talvez tenha faltado clareza na solicitação do referido relatório ou

então a síntese solicitada poderia contemplar o uso de outras formas de expressão que não só a escrita.

Os estudantes A e D revelam a necessidade de um contato maior com os instrumentos reais, pois nota-se uma contradição em suas escritas. Em um momento comentam sobre o contato com os instrumentos e em seguida dizem não saber como são ou não se lembrarem deles.

Outro ponto importante é a relação que os estudantes têm com o próprio corpo, ora percebendo que o corpo foi usado a maior parte do tempo, ora ficando surpresos com a descoberta do uso do corpo como instrumento, criando sons com percussão corporal. Corroborando, portanto, as ideias de Arroyo (2012) de que, nas vivências, socializamos as possibilidades e os limites de nosso corpo através da mente aprendiz, que é corpórea.

Notamos também a alegria contagiante das brincadeiras que permeia as manifestações da cultura popular, sobretudo na escrita do estudante A (“divertir aprendendo... muitas risadas e harmonia entre professor e alunos”).

A experiência em grupo foi citada de diversas formas pelos estudantes, fazendo-nos refletir sobre a importância que os estudantes dão à interação em conjunto, momento em que suprimem as diferenças particulares (gostos pessoais) e se abrem ao diferente, ao ritmo desconhecido, para criar espaços de socialização, de experiências significativas.

É possível dizer que, musicalmente, houve uma produção coletiva de conhecimentos sobre percepção rítmica, sabendo reconhecer alguns elementos, como: quando a música executada estava ou não em sincronia, diferentes timbres e padrões rítmicos variados. Alguns estudantes relataram também uma curiosidade pelos novos ritmos aprendidos, demonstrando mais uma vez uma postura de abertura para o novo e uma consequente ampliação do repertório cultural.

Caminhando para a finalização deste trabalho, partimos para as considerações finais, através de um relato sobre os aprendizados com a proposta e com a pesquisa.

Considerações finais

Um ponto difícil no desenvolvimento da proposta foi a baixa frequência e rotatividade dos estudantes nas aulas, pelo fato de minhas aulas com essa turma serem as duas últimas da sexta-feira do período noturno. Seja pelo cansaço da semana (muitos estudantes trabalhavam durante o dia), eventos (*shows*, festas na cidade) ou a proximidade a feriados e períodos de férias, a frequência dos estudantes foi bastante rarefeita ao longo do ano. Às quintas-feiras, eu estava presente na escola no período noturno e, ao passar pela sala deles, reforçava a importância da presença nas aulas de Arte. Outra dificuldade foi conquistar todos os estudantes para participar das práticas. Alguns demonstraram desinteresse em participar delas. Foi possível notar, em outros, certa resistência em participar devido à dificuldade em acompanhar as atividades. Muitas vezes, para alcançar um objetivo de uma prática musical coletiva satisfatória, acabei por trabalhar com os interessados e não forçava a participação dos desinteressados. Em outros momentos, porém, percebia que os que participavam demonstravam uma satisfação tão grande nas práticas que acabavam contagiando os desinteressados a também participar. Apesar das dificuldades, a satisfação e o interesse dos estudantes pela prática me estimularam a continuar essa busca pela melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem musical. O desenvolvimento da proposta foi uma experiência satisfatória, tornando-me mais confiante para vencer as barreiras e desafios no trabalho com os jovens do ensino médio de escolas públicas.

E, por fim, relato os aprendizados com toda a experiência em pesquisa. As disciplinas do Programa de Mestrado Profissional (Prof-Artes) propiciaram um interessante processo de reinvenção de paradigmas, conceitos e reflexões. Percebo também uma ampliação profunda de consciência, que acabou por refletir em minha prática não apenas como professor-artista, mas também enquanto ser humano, indivíduo, ser social, cidadão. A experiência das aulas favoreceu uma oportunidade de olhar para mim mesmo, para o outro, para o mundo e, de modo reflexivo, melhorar minha relação

comigo, com o outro e com o mundo. O diálogo com os autores conduziu o processo. Paulo Freire, abordado em quase todas as disciplinas, ressalta que a inconclusão faz parte da experiência vital e a consciência do inacabamento insere o ser humano num permanente movimento de busca. Nesse sentido, estou mais consciente dessa incompletude, dessa impermanência, dessa possibilidade de reinvenção. Sobre a experiência, que está ligada ao fruir artístico, Larrosa e Dewey sugerem a presença de um padecimento, um sofrimento, em sentido amplo. Achei interessante a visão de Larrosa sobre o sujeito da experiência, um ser disponível, aberto, exposto, vulnerável. Lembro-me que, durante a partilha das ideias sobre o texto “Las artes en la trama de la cultura: fundamentos para renovar la educación artística”, de Imanol Aguirre Arriaga, surgiram questões importantes para refletirmos sobre como lidar com a cultura do outro, desse ser que é diferente de mim. Como é minha reação a partir do embate, do estranhamento na relação com o diferente? A partir dessa questão, a professora Luiza Christov pontuou que a esperança está em melhorar a relação na surpresa que o outro pode trazer. Ainda sobre experiência, Larrosa investiga a origem da palavra “experiência” que, tanto nas línguas germânicas como nas latinas, contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo, que me relembrou Guimarães Rosa, que cita na fala do jagunço Riobaldo, em *Grande sertão: veredas*:

Viver é negócio muito perigoso... Porque aprender a viver é que é o viver mesmo... Travessia perigosa, mas é a da vida. Sertão que se alteia e abaixa... O mais difícil não é um ser bom e proceder honesto, dificultoso mesmo, é um saber definido o que quer, e ter o poder de ir até o rabo da palavra. (Rosa, 1994, p.16)

Cortella (1999) nos fez lembrar nosso papel enquanto educadores. Como ressalta o autor, a maior tarefa dos educadores e educadoras, na junção entre epistemologia e política, é o esforço de destruição do “porque é assim”, reinventando em conjunto uma ética da rebeldia, reafirmando nossa possibilidade de dizer

não, demonstrando uma inconformidade docente (com a miséria, opressão, discriminação, injustiça). Cortella suspeita que a escolha pela docência venha de uma paixão. “Paixão pela inconformidade de as coisas serem como são; [...] paixão pela ideia de, procurando tornar as pessoas melhores, melhorar a si mesmo ou mesma, em suma, pelo futuro.” Nesse contexto, a professora Eliane Bruno ressaltou também o paradigma em que nós professores vivemos, que é conciliar a formação de nossos estudantes visando à profissionalização, à competitividade (solitária) do mercado de trabalho e à formação humanizada (solidária), para a cidadania, através dos temas transversais e da interdisciplinaridade. Christov (2011) trouxe contribuições para a discussão sobre relações pessoais com a Arte, memórias de formação, além de concepções sobre Arte, cultura e educação. Partindo das concepções de John Dewey, Christov sintetiza o conhecimento como:

processo pelo qual se descobre relações entre informações anteriores e novas situações, processo que permite relações com fatos crus da existência; processo que envolve atividade do sujeito que conhece: atividade de pensamento e de movimento do corpo. (Christov, 2011, p.5)

E, sobre experiência diz: “uma ação refletida, intencional, planejada, que requer a percepção dos fins para que seja possível julgar os meios e os produtos a serem criados” (ibid.). Nesse sentido, como resalta Christov, a experiência do conhecimento acontece quando o sujeito da experiência percebe integralmente o objeto a ser conhecido, estabelecendo relações diversas com outros saberes seus, outras experiências, com símbolos construídos e com hipóteses que poderá produzir. E para que uma experiência seja incorporada ao nosso repertório cultural, é necessário que o sujeito envolva-se em três ações: pensar sobre o real; a mudança de lugar e do olhar sobre o real, manipulando material e moralmente o mundo; e permitir-se o padecimento, a perplexidade, que provoca a busca por novas respostas. Para Dewey (2010), vida-experiência e aprendizagem estão

unidas, de tal forma que a função da educação é possibilitar a quem aprende uma reconstrução permanente da experiência. Em seguida, a autora cita Paulo Freire, sobretudo suas ideias sobre singularidade do universo cultural de cada pessoa e a relação desse universo na leitura do mundo, sobre a importância dada ao conhecimento corriqueiro, cotidiano e porque, nas palavras da autora, Freire “Entende que todo o conhecimento tem início com curiosidade: exige perguntas sobre a vida, sobre o mundo, sobre a própria experiência” (Christov, 2011). No âmbito das concepções de cultura, arte e educação, Christov descreve um panorama demonstrando como o conceito de cultura sofreu variações ao longo da história e nos deixa a seguinte questão: “qual conceito de cultura queremos construir junto aos jovens da escola básica no Brasil atual?”. Sobre o conceito de arte, buscando superar visões preconceituosas e desconstruir significações, a autora traça recortes de concepções para motivar nossas representações sobre o assunto. A autora ainda acrescenta as ideias de Luigi Pareyson, que se preocupa mais em compreender que arte é construção, conhecimento e expressão, do que buscar definições sobre arte. Também cita o trabalho de Imanol Aguirre Arriaga, que traz a ideia de arte como relato aberto, como condensado de experiências, como “materialização estética de todo um sistema de crenças, valores, formas, projetos e sensibilidades individuais e coletivas” (Aguirre, 2007 apud Christov, 2011). Todas essas contribuições geraram importantes mudanças de lugar, reflexões e questionamentos e possibilitaram a ampliação do olhar reflexivo sobre minha prática profissional, minha própria concepção de vida, de cultura, de arte e de educação, gerando mais dúvidas do que certezas.

A disciplina Música e Escola na Formação de Professores de Música, conduzida pela professora Iveta Fernandes, me fez refletir sobre questões que eu esperava desenvolver durante o percurso. Minhas questões à época eram: Como desenvolver os conteúdos de modo a fazer sentido para os estudantes? Como despertar a reflexão? Como ampliar o repertório musical dos estudantes? Como atingir os estudantes? Depois de todas as vivências e experiências realizadas durante essa disciplina, posso dizer que essas questões

ainda me perseguem, mas agora percebo que a minha relação com elas é diferente. Hoje percebo que a reflexão e o embasamento teórico são atributos imprescindíveis para que se possa elaborar um planejamento mais coerente, tendo como base os textos e planos estudados. Só se pode despertar a reflexão sendo reflexivo e os estudantes percebem que houve reflexão sobre os conteúdos desenvolvidos, quando associados a sua realidade. Pude ter contato com diversas formas de ampliação de repertório musical, seja a partir de uma escuta ativa, apreciando os elementos musicais, seja comparando diferentes versões da mesma música, seja ainda contextualizando sua origem, dentre outras. Por fim, o entusiasmo e o prazer em ensinar, presentes na fala de Comênio e na prática de nossa professora, são exemplos vivos de como cativar os estudantes e de como tornar a aula, um momento prazeroso.

Pretendo continuar esse processo de investigação sobre o ensino de música nas escolas públicas, com o intuito de seguir superando os desafios de acessar os jovens, acolhendo e envolvendo seu universo nos processos de ensino e aprendizagem. Espero ter contribuído para a reflexão e ter dado pistas de como envolver os estudantes em práticas prazerosas de aprendizagem musical.

Referências bibliográficas

- AGUIRRE ARRIAGA, Imanol. Las artes en la trama de la cultura: fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v.1, n.1, set. 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (org.). *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. p.51. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 27 out. 2014.
- _____. Lei n.13.278, de 2 de maio de 2016. Altera a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor

- sobre as linguagens que constituirão o componente curricular do ensino de Arte na educação básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2016.
- _____. Lei n.11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 ago. 2008, n.159, seção 1, p.1.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 27 out. 2014.
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *Repertório dos professores em formação*. Curso de Especialização em Arte Unesp/Redeform. São Paulo: Unesp, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40349/6/2ed_art_m1d1.pdf>. Acesso em: 9 out. 2015.
- CORTELLA, Mario Sergio. Sobre pães e ideias. In: *A escola e o conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1999.
- DEL-BEN, Luciana. Educação Musical no ensino médio: alguns apontamentos. *Música em Perspectiva*, v.5, n.1, dez. 2012. ISSN 1981-7126. doi: 10.5380/mp.v5i1.30141. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/musica/article/view/30141/19448>>. Acesso em: 7 nov. 2014.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. [Coleção Todas as Artes.]
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, n.19, p.20-8, 2002.
- LIMA, I. M. F. Maracatu nação e grupos percussivos: diferenças, conceitos e histórias. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n.61, p.303-28, jul.-dez. 2014.
- PERES, Sandra; TATIT, Paulo. *O livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada*. v.4. São Paulo: Melhoramentos, 2010. [Coleção Brincadeiras Musicais.] Acompanha 1 CD.
- PLANO de Gestão da E. E. Com. Luciano Guidotti. 2013-2016.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. In: *Ficção completa em dois volumes*. v.II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Coord. geral Maria Inês Fini; coord. área Alice Vieira. 2.ed. São Paulo: Secretaria da Educação, 2011.

SOBRE OS AUTORES

Andréia Melati Brasil

Graduada em Artes Plásticas pela Urcamp-RS. Mestranda em Artes Cênicas, Prof-Artes da Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Metodologia do Ensino de Arte e em Multiletramentos. Atuação profissional: 2017 – Professora de educação básica, da Secretaria de Educação do Distrito Federal. 2009-2016 – Professora e coordenadora de Arte no Colégio Militar de Brasília-DF. 2007-2009 – Professora da rede particular em Formosa-GO. 2000-2006 – Professora da rede pública em Bagé-RS. <<http://lattes.cnpq.br/3479697692452070>>. E-mail: deiamelati@gmail.com

Bárbara Mariah Retzlaff Bublitz

Professora de Arte na rede pública de ensino desde 2014. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade da Região de Joinville (2013) e mestre em Artes pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2016). Atua como artista e ilustradora desde 2013. Em 2019, participou da exposição *O Pulsar das Ruas* (Sesc, Jaraguá do Sul), com a instalação *O buraco de frustrações indizíveis que se chama peito* (curadoria de Nilson Tirotti). E-mail: barbara.bublitz@gmail.com

Elisângela de Freitas Mathias

Mestra pelo Prof-Artes no Instituto de Artes – Unesp/São Paulo. Especialista *lato sensu* em Linguagens da Arte pelo Ceuma/USP. Licenciada em Educação Artística pela Unesp/Bauru. Graduada em Ciências Sociais pela Unesp/Marília. É professora de Arte da rede pública estadual e artista plástica. E-mail: belearte@gmail.com

Elizete Tech

Graduada em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia e mestre no campo das Artes (Prof-Artes/UFU, 2016). Vinte e quatro anos de experiência na educação pública, como professora das séries iniciais da educação básica e coordenadora pedagógica na educação infantil. Segundo lugar na classificação nacional do Prêmio Literário de Logosofia/Professores promovido pela Instituição Fundação Logosófica em 2016. E-mail: elizetetech99@gmail.com

Felipe Zamuner Vecchini

Mestre em Artes (Prof-Artes) pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), em 2016. Licenciado em Música pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) em 2011. Professor de educação básica (PEB II), da rede estadual de São Paulo, na cidade de Piracicaba desde março de 2014. Professor substituto de Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), câmpus Piracicaba desde setembro de 2019. E-mail: vecchini@gmail.com

Gabriel Souza Coelho

Gabriel Souza Coelho (Itajaí-SC, 1989) é professor de Arte da rede municipal de Barra Velha-SC; licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi, 2010) e em Artes Visuais pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali, 2014). Atualmente cursa o programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc),

onde desenvolve pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa “Educação, Arte e Inclusão” (GPEA). Também desenvolve uma prática de produção artística, com ênfase para o desenho e o livro de artista. E-mail: gscoelho89@hotmail.com

Krisley Motta

É professora de Arte efetiva do quadro próprio do magistério do estado do Paraná. Atualmente é mestranda do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) pela IES associada Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Formada em Arte-Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro). Especialista em Educação Musical pela Censupeg. Atuou como regente de coro infantil na escola de música Sonar no município de Palmas-PR e como professora de violão no Projeto Mais Educação no Colégio Estadual Monsenhor Eduardo no mesmo município. E-mail: krisleymotta@gmail.com

Leide Fausta Gomes da Silva

Mestra em Artes pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Prof-Artes/Udesc; especialização em Arteterapia/Terapias Expressivas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – Instituto de Artes/São Paulo; licenciatura em Artes, Centro Universitário Claretiano-SP; graduada em Pedagogia pela UFBA; artista visual e professora de Arte, rede pública estadual de educação da Bahia. E-mail: leidefausta@yahoo.com.br

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Possui graduação em Educação Artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004) na linha de mídia e conhecimento. Realizou está-

gio de pós-doutorado na Universidad de Sevilla, Espanha (2010), desenvolvendo pesquisa na escola da Organización Nacional de Ciegos Españoles. Desenvolveu estágio de pós-doutoramento na Universidad Nacional Del Arte – Iuna em Buenos Aires, Argentina (2011). É autora de diferentes publicações voltadas ao público das licenciaturas em Artes Visuais. E-mail: cristinaudesc@gmail.com

Marise Berta de Souza

Professora da Universidade Federal da Bahia vinculada ao Bacharelado Interdisciplinar em Artes, ao Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes e ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/Pós-Cultura do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (Ihac) da Universidade Federal da Bahia (UFBA); pós-doutorado em Design-Centro de Artes e Comunicação – UFPE; doutorado em Artes Cênicas – PPGAC/UFBA; mestrado em Artes Visuais – EBA/UFBA; formação em Cinema – UFPB/Museu do Homem; graduação em Direito (UCsal). E-mail: mariseberta@uol.com.br

Sobre os organizadores

Rejane Coutinho

Professora do Departamento de Artes, do Mestrado Profissional em Artes e do Programa de Pós-Graduação em Artes da Unesp. Autora da obra *Artes Visuais: da exposição à sala de aula* (2005) e uma das organizadoras do livro *Arte/Educação como mediação cultural e social* (2009). Tem pesquisas no campo da história do ensino de artes e na formação de educadores e mediadores culturais. E-mail: rejanegc Coutinho@gmail.com

Teresa Mateiro

Professora Associada do Departamento de Música da Udesc. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Música – Mestrado e

Doutorado, e Mestrado Profissional em Artes. Foi professora de música em escolas, públicas e privadas, de educação básica. Desenvolve pesquisas na área de Formação Docente privilegiando temas como prática pedagógica, conhecimento profissional, práticas musicais escolares e estudos transculturais. E-mail: teresa.mateiro@udesc.br

Heloise Vidor

Professora do Departamento de Artes Cênicas, do Mestrado Profissional em Artes e do Programa de Pós-Graduação em Teatro da Udesc. Autora das obras *Drama e Teatralidade: o ensino do teatro na escola* (2010) e *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário* (2016) e organizadora do livro *A poesia do texto na (po)ética do encontro: experiências artístico-pedagógicas com a literatura, o teatro e a educação* (2020). E-mail: heloisebvidor@gmail.com

José Tonezzi

Docente do Departamento de Artes Cênicas, do Mestrado Profissional em Artes e do Programa de Pós-Graduação em Computação, Comunicação e Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Autor de *Distúrbios de linguagem e teatro: o afásico em cena* (2007) e *A cena contaminada: um teatro das disfunções* (2011). Cumprido doutorado em Artes Cênicas pela Unirio e pós-doutorado em Linguística pela Unicamp. E-mail: tonezzi@hotmail.com

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 23,7 x 42,5 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14

Papel: Off-white 80 g/m² (miolo)

Cartão Supremo 250 g/m² (capa)

1ª edição: 2020

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Capa

Megaarte Design

Edição de texto

Tulio Kawata (Copidesque)

Marcelo Porto (Revisão)

Editoração eletrônica

Eduardo Seiji Seki

Assistência editorial

Alberto Bononi

Para legitimar os diálogos entre as linguagens artísticas, o capítulo 6 escolhe como atividade demonstrativa a leitura do poema dramático *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto, em diferentes suportes e mídias.

Encerramos este tomo com as práticas de pesquisa realizadas no âmbito do ensino de Música, com dois capítulos dedicados ao tema: no capítulo 7, a proposta pedagógica se desenvolveu focalizando canções da música popular brasileira trabalhadas por meio do canto coletivo, com duas turmas de 6º ano de uma escola da rede pública de educação básica; e o oitavo capítulo apresenta uma proposta de educação musical valorizando manifestações da tradição popular de Piracicaba e, em especial, a expressão cultural do maracatu de baque virado, com uma turma de ensino médio de uma escola pública da rede estadual do interior de São Paulo.

As propostas pedagógicas apresentadas foram elaboradas e desenvolvidas em contextos escolares de diversos estados brasileiros. Os oito capítulos reúnem ideias e concepções, práticas e experiências, reflexões e teorias, conhecimentos e saberes de professores e professoras de Arte que, diariamente, trabalham com crianças e jovens, dando sentido àquilo que lhes toca e transformando a escola em um lugar de excelência, que ocupa ou deveria ocupar em qualquer sociedade, para que se cumpram as funções da educação.

Esta coleção traz ao público um panorama dos trabalhos realizados pelo programa Prof-Artes, programa de mestrado profissional em Artes que tem por objetivo a formação continuada de professores em exercício na rede pública de educação básica. Coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), o Prof-Artes é viabilizado por uma rede de instituições de ensino superior, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes). A presente publicação pretende dar visibilidade aos estudos desenvolvidos por professores e professoras de Artes no âmbito do Prof-Artes, disponibilizando materiais e estratégias que podem inspirar docentes brasileiros em seu cotidiano, além de colaborar com a reflexão sobre a realidade da educação básica pública no Brasil.

ISBN 978-65-86546-73-6

