

REINALDO PORTAL DOMINGO
TÁCITO FREIRE BORRALHO
ALBERTO DANTAS FILHO
(ORGs)

Prof. Artes

Mestrado Profissional em Artes

ENSINO DA ARTE NA ESCOLA
CONTEMPORÂNEA NO MARANHÃO
A PARTIR DE RESULTADOS DE PESQUISA



EDUFMA

REINALDO PORTAL DOMINGO
TÁCITO FREIRE BORRALHO
ALBERTO DANTAS FILHO
(ORGs)

Prof-Artes

Mestrado Profissional em Artes

ENSINO DA ARTE NA ESCOLA
CONTEMPORÂNEA NO MARANHÃO
A PARTIR DE RESULTADOS DE PESQUISA



EDUFMA

ORGANIZADORES:

Reinaldo Portal Domingo

Tácito Freire Borralho

Alberto Pedrosa Dantas Filho

**ENSINO DA ARTE NA ESCOLA
CONTEMPORANEA NO MARANHÃO A
PARTIR DE RESULTADOS DE PESQUISA**

São Luís



EDUFMA

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho
Reitor

Pr. Dr. Marcos Fábio Belo Matos
Vice-Reitor



Editora da UFMA

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Prof. Dr. André da Silva Freires
Prof. Dr. Jadir Machado Lessa
Profª. Dra. Diana Rocha da Silva
Profª. Dra. Gisélia Brito dos Santos
Prof. Dr. Marcus Túlio Borowski Lavarda
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães
Profª. Dra. Rosane Cláudia Rodrigues
Prof. Dr. João Batista Garcia
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Bibliotecária Suênia Oliveira Mendes
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior

COMISSÃO EDITORIAL DESTA EDIÇÃO

Prof. Dr. Alberto Pedrosa Dantas Filho
Prof. Dr. Antônio Francisco de Sales de Padilha
Profa. Dra. Elisene Castro Matos
Profa. Dra. Gisele Soares Vasconcelos
Prof. Dr. José Almir Valente Costa Filho
Pr. Dr. Marco Aurélio Aparecido da Silva
Pr. Dr. Marcus Ramusyo de Almeida Brasil
Prof. Dr. Reinaldo Portal Domingo
Prof. Dr. Tácito Freire Borralho

Capa: Alberto de Jesus Nascimento Nicácio
Projeto Gráfico: Artêmio Macedo Costa
Diagramação: Artêmio Macedo Costa
Revisão de Textos: Membros da Comissão Editorial desta Edição
Ficha Catalográfica: Giselle Frasão

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Artes/UFMA

E59 Ensino da arte na escola contemporânea no Maranhão a partir de resultados de pesquisa [recurso eletrônico] / Abel Lopes Pereira ... [et al.]; organizadores, Reinaldo Portal Domingo, Tácito Freire Borralho, Alberto Pedrosa Dantas Filho. – São Luís: EDUFMA, 2022.

406 p. :il. color.

Inclui bibliografia.

A obra constitui-se produto do Mestrado Profissional em Artes, da Universidade Federal do Maranhão.

ISBN: 978-65-5363-050-5

1.Artes – Ensino - Maranhão. 2.Educação artística – Escolas - Maranhão. I.Pereira, Abel Lopes. II.Domingo, Reinaldo Portal. III.Borralho, Tácito Freire. IV.Dantas Filho, Alberto Pedrosa. V.Título.

CDU: 37.015.31:7(812.1)

Elaborado por Giselle Frazão Tavares - CRB 13/665

Impresso no Brasil [2022]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

EDUFMA | Editora da UFMA
Av. dos Portugueses, 1966 – Vila Bacanga | CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil
Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

INTRODUÇÃO

A trajetória dos cursos de artes na UFMA completa, neste ano de 2022, 52 anos. Foi exatamente em 1970 que foi criado o curso de Licenciatura em Educação Artística, no antigo Centro de Educação Básica da Universidade. Naquela década, estávamos às voltas com uma discussão que era, em si, um ato político em um ambiente pedagógico marcado pela censura, pelo reducionismo generalista, por uma educação não reflexiva. O embate se dava em um cenário, cujas condições materiais de acesso à educação tinham como ambiência uma sociedade tolhida dos direitos cidadãos mais fundamentais.

Na década seguinte, as discussões giravam em torno da educação popular, da atenção aos saberes das populações mais desfavorecidas, em contraposição ao fortalecimento do “dualismo setorial” intensificado pelos governos civil-militares. Os anos 1990 foram marcados pelo esforço de reorganização da educação brasileira, sobretudo, pelo caráter reformador que teve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96, alavancada pela Constituição de 1988, cujo impacto e a importância sentimos até aos dias de hoje. Na década de 2010 vimos o alargamento das condições de trabalho e o exercício de uma certa autonomia da universidade, possibilitando discussões mais descentralizadas e em um ambiente democrático.

O estado do Maranhão, a despeito dos avanços dos últimos anos, coleciona índices ainda muito negativos, haja vista, a posição que tomava naquele último censo do IBGE, em 2010, estava o nosso estado na incômoda posição de 26º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano. Sabemos que na base das mazelas que nos afligem desde o período colonial, está assentada na intricada rede de interesses oligárquicos, cujos efeitos são, não apenas sentidos, mas vividos na capital do estado e em suas cidades interioranas.

Em nosso estado, a educação apresenta-se como recurso externo para o descompasso e o isolamento que ainda impera em nosso país. Para o Maranhão, a importância e a responsabilidade do PROF-ARTES,



consubstanciam-se no trabalho sistemático realizado há 9 anos e que se traduz nos 50 mestres formados que hoje compõem o cenário educacional maranhense. O acompanhamento dos egressos revela a boa novidade que nossos alunos, ao se formarem, tornam-se quadros de direção, de investigação e ação executiva nas esferas municipal e estadual, além do protagonismo em instituições, associações e congêneres na área artístico-educacional.

Como programa de mestrado profissional em rede, *stricto sensu*, cuja área de concentração é o ensino de artes, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, do Ministério da Educação em formato semipresencial, tem como importante meta tornar o professor do Ensino Básico um pesquisador e, efetivamente, vem obtendo grande sucesso, a utilização da Tecnologia da Informação e Comunicação, as TICs, confere uma realidade inteiramente nova para nossos alunos, a criação de ambientes virtuais de aprendizagem e seu poder de ampliar o âmbito das ações pedagógicas é a base de uma nova realidade, sendo o PROF-ARTES, um reflexo de todas essas novidades.

O PROF-ARTES possui duas linhas de pesquisa com estudos que abordam as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, são elas *Aprendizagem e Criação em Artes*, que relaciona as práticas formativas e suas conexões com as linguagens artísticas e seus desdobramentos midiáticos, concentrando, nessa primeira linha, estudos que aproximam as práticas artísticas e os processos de ensino; a linha de pesquisa *Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes* relaciona-se, mais propriamente, com o ensino das Artes, seus desdobramentos midiáticos e seus aspectos metodológicos e experimentais em sala de aula.

A temática deste livro *Ensino de Arte na Escola Contemporânea no Maranhão – resultados de pesquisas no PROF-ARTES – UFMA* é um primeiro produto que apresentamos, não apenas aos maranhenses, mas uma importante amostragem do que vimos produzindo, contribuindo para a discussão de temas relevantes com os companheiros da rede PROF-ARTES, constituída de 14 universidades e um Instituto Federal de Educação, certamente, um foro extremamente rico e dinâmico onde aprendemos, no dia a dia, a construir um novo e promissor futuro para a Educação Básica do Brasil. O título-tema



deste livro centra-se na possibilidade, hoje uma realidade, de uma escola contemporânea que se contraponha àquela, tradicional, e que vem sendo superada com grande energia e esforço crítico, cidadão e republicano.

Prof. Dr. Alberto Dantas Filho

Coordenador do PROF-ARTES - UFMA



APRESENTAÇÃO

O presente livro é composto por 18 trabalhos divididos pelas três áreas oferecidas pelo Programa, Artes Visuais, Música e Artes Cênicas e, certamente, a melhor contribuição das pesquisas aqui elencadas é o caráter transdisciplinar das abordagens propostas.

Na área de Artes Visuais, Tobias Silva com o tema **ARTE E DEVOÇÃO: uma experiência de ensino-aprendizagem em artes visuais por meio das Festas do Divino Espírito Santo em São Luís – MA**, estuda as manifestações que expressam significados por meio do sincretismo das linguagens artísticas no âmbito da Festa do Divino Espírito Santo, em São Luís, trazendo para dentro da sala de aula a possibilidade de promover vivências baseadas na cultura popular; Evarista Martins com **Tramas e Poéticas para as Artes Visuais na Educação Básica**, parte da necessidade de estimular o aluno para o universo da arte contemporânea, com vistas ao incremento da criatividade e seu potencial reflexivo; Maria do Socorro Alves propõe, em **A MAGIA DA LUZ: Uma experiência com as linguagens pictórica e fotográfica no ensino das Artes Visuais** um trabalho baseado na experiência pictórica e fotográfica para turmas do 8º e 9º anos na Escola Caminho das Estrelas; João Carlos Cantanhede com **Educação Museal: O museu como meio de ensino/aprendizagem em Artes Visuais**, aborda o museu como espaço de experiências as mais diversas, sobretudo, como meio de ensino e aprendizagem; Mônica Rodrigues de Farias em seu **@rte.ma: Elaboração de meio de ensino e aprendizagem – MEA para educação básica do estado do Maranhão a partir de produções das Artes Visuais maranhenses do século XX**, trabalha a regionalidade das ações artísticas em sala de aula, centrando as suas preocupações na carência de material formativo e imagético sobre as artes visuais maranhenses; Marilú Araújo com o tema **As Artes Visuais e a cultura popular no Ensino Médio: blocos tradicionais de São Luís do Maranhão e a valorização das identidades comunitárias**, enfatiza a urgência do trabalho baseado na cultura local e regional e as lacunas que existem nessa área, apesar da exigência da legislação educacional atual; Maria Risolange de Oliveira propõe



em *As poéticas contemporâneas e o ensino da arte na contemporaneidade: por um pensamento ambiental sustentável*, partirmos da experiência estética, como forma de abordarmos o cotidiano, o real, com recursos da *Process- Art e da Arte Povera*, com a utilização de matérias “precários”, naturais ou industriais; Raimundo Pessoa Filho em *RELEITURA NAS ARTES VISUAIS: contribuições à leitura da imagem pictórica nas aulas de Arte do Instituto Federal do Maranhão – Campus Açailândia*, aborda a questão da sala de aula como espaço favorável e primordial para a tradução e compreensão da imagem como linguagem e suas possibilidades; Alberto Nicácio com o tema *Apreciação e produção em Arte: experiências educativas com lendas e animação na Educação Básica*, trata da questão relacionada ao ensino de arte nas escolas públicas de São Luís, através da produção de desenhos animados sobre lendas brasileiras com as técnicas de animação; *Trilhas Educativas: Artes Visuais com o cinema no Ensino Médio*, de Silvia Chagas, analisa o trabalho realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, IFMA, no Campus São Luís/Monte Castelo, focando na necessidade de se ampliar a sensibilidade e o senso crítico dos educandos de Artes Visuais estabelecendo uma trajetória pedagógica baseada na produção crítica com o cinema; Valéria Vilar Veiga com a temática *MÚSICA, CULTURA E A DINÂMICA DA CORRIDA COM TORA ENTRE OS RAMKOKAMEKRÁ CANELA (MA)*, retorna ao tema indigenista fazendo uma ligação com a presença dessa temática no Ensino Fundamental, estudando aspectos da sociabilidade e da vivência estética dos Ramkokamekrá no Maranhão; Em *DO GESAMTKUNSTWERK AO EPÍLOGO DO CICLO PATRIA: Educação Musical e a Integração entre as Artes*, João Compagnon revisita as questões levantadas pelo conceito do final do século XIX, *Gesamtkunstwerk*, a “arte total”, suas possibilidades e implicações na sala de aula; Helen Benevenuto em *ENSINO COLETIVO DE PIANO NA ESCOLA DE MÚSICA DO ESTADO DO MARANHÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA*, trata da pesquisa que empreendeu na Escola de Música Lilah Lisboa durante o ano de 2019, verificando a aplicabilidade do ensino coletivo de piano abordando métodos e a utilização do “teclado” em substituição ao piano convencional; Norlan Lima e o seu *O ESTUDO DA TEORIA DAS TÓPICAS NAS TOADAS DO BUMBA MEU BOI: proposta de execução, na guitarra elétrica, das toadas com um grupo de alunos da Escola de Música do Estado do Maranhão “Lilah Lisboa de Araújo” (EMEM)*, baseado no trabalho desenvolvido na Escola de Música Lilah Lisboa, propõe o



estudos das estruturas musicais, as tópicas, para o entendimento semântico e morfológico da música e sua utilização, tanto na vivência instrumental, quanto no processo musicalizador; Fabiana de Oliveira aborda em *Teatro na Educação Formal no Ensino Médio: desafios, perspectivas e participação*, a construção processual de uma metodologia reflexiva sobre a validade da produção teatral colaborativa na sala de aula em turmas do ensino médio; por último, temos *REVITALIZANDO A CENA DO CENTRO HISTÓRICO: PROCESSO DE CRIAÇÃO CÊNICA*, no qual Abel Pereira traz para a discussão pedagógica, as possibilidades e o universo do jogo e da improvisação cênicas para a criação dramática efetiva ao propor uma observação dos espaços urbanos relacionados à história local e sua relação com a sociabilidade; Meiriluce Carvalho, em *Artes da cena: recortes educativos de registro e criação com o uso do celular* tece interessantíssimo recorte de sua dissertação e aborda o uso de tecnologias em ambiente escolar, nomeadamente, a utilização do celular “como ferramenta de produção de registro e criação em aula”, por fim, temos Tatiana Viana que propõe um olhar para a dinâmica que se estabelece entre o Evento Cênico e o Encontro Cênico, suas articulações e lugares na práxis escolar.

Universo múltiplo, inovador e desafiador, os temas abordados neste livro constituem-se em importante testemunho da força e do lugar primordial da arte na educação, fundamental para a consolidação de uma sociedade mais justa, solidária e participativa.

A.D.F.



S U M M Á R I O

PARTE I

ARTES VISUAIS: COMO ENSINAR ARTES VISUAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Capítulo 1

Arte e devoção: uma experiência de ensino-aprendizagem em artes visuais por meio das Festas do Divino Espírito Santo em São Luís – MA. Adriana Tobias Silva, Marcus Ramúsyo de Almeida Brasil.

24

Capítulo 2

Apreciação e produção em arte: experiências educativas com lendas e animação na educação básica. Alberto de Jesus Nascimento Nicácio, Marcus Ramúsyo de Almeida Brasil.

44

Capítulo 3

Café com arte contemporânea: Tramas e Poéticas para as Artes Visuais no Ensino Médio. Evarista Barbosa Guimarães Martins, Reinaldo Portal Domingo

63

Capítulo 4

Educação museal: o museu como meio de ensino/aprendizagem em artes visuais. João Carlos Pimentel Cantanhede, Reinaldo Portal Domingo

84

Capítulo 5

As poéticas contemporâneas e o ensino da arte na contemporaneidade: por um pensamento ambiental/sustentável. Maria Risolange Tavares de Oliveira, José Almir Valente Costa Filho.

108

Capítulo 6

A magia da luz: Uma experiência com as linguagens pictórica e fotográfica no ensino das Artes Visuais. Maria do Socorro de A. Alves, José Almir Valente Costa Filho.

128

Capítulo 7

As artes visuais e a cultura popular no ensino médio: Blocos Tradicionais de São Luís do Maranhão e a valorização das identidades comunitárias. Marilú Moraes Araujo, Marcus Ramúsyo de Almeida Brasil.

150

Capítulo 8

@RTE.MA: elaboração de meio de ensino e aprendizagem - MEA para educação básica do estado do maranhão a partir de produções das artes visuais maranhense do século XXI. Monica Rodrigues de Farias, Reinaldo Portal Domingo

167

Capítulo 9

Releitura nas artes visuais: contribuições à leitura da imagem pictórica nas aulas de Arte do Instituto Federal do Maranhão – Campus Açailândia. Raimundo Morais Pessoa Filho, Elisene Castro Matos.

185

Capítulo 10

Trilhas educativas: artes visuais com o cinema no ensino médio. Sílvia Lílian Lima Chagas, Marcus Ramúsyo de Almeida Brasil.

206



S U M Á R I O

PARTE 2

MÚSICA: ENSINO DE MUSICA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.

Capítulo 11

Do *Gesamtkunstwerk* ao epílogo do ciclo pátria: educação Musical e a Integração entre as Artes. João Batista Rodrigues Cruz Compagnon, Alberto Pedrosa Dantas Filho.

229

Capítulo 12

Ensino coletivo de piano na escola de música do estado do Maranhão: um relato de experiência. Helen Regina Benevenuto, Antônio Francisco de Sales Padilha

253

Capítulo 13

O estudo da teoria das tópicas nas toadas do bumba meu boi: proposta de execução, na guitarra elétrica, das toadas com um grupo de alunos da Escola de Música do Estado do Maranhão “Lilah Lisboa de Araújo” (EMEM). Norlan Aragão Lima, Antônio Francisco de Sales Padilha.

276

Capítulo 14

Música, cultura e a dinâmica da corrida com tora entre os Ramkokamekrá Canela (MA). Valeria Moreira Garcia Vilar Veiga, Alberto Pedrosa Dantas Filho.

303

PARTE 3

ARTES CÊNICAS: O ENSINO DAS ARTES CÊNICAS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Capítulo 15

Revitalizando a cena do centro histórico: processo de criação cênica. Abel Lopes Pereira, Tácito Freire Borralho.

326

Capítulo 16

Teatro na Educação Formal no Ensino Médio: desafios, perspectivas e participação (ver revisão do título) Fabiana Cruz de Oliveira, Tácito Freire Borralho.

347

Capítulo 17

Artes da cena: recortes educativos de registro e criação com o uso do celular. Meiriluce Portela Teles Carvalho, Gisele Soares de Vasconcelos.

361

Capítulo 18

Do Evento aos encontros cênicos. Tatiana Fernandes Viana, Gisele Soares de Vasconcelos

380



DOS AUTORES

Abel Lopes Pereira

Professor, ator, bonequeiro, iluminador e integrante do Grupo de pesquisa Casemiro Coco e da Companhia Oficina de Teatro-COTEATRO. Mestre em Artes pelo Programa PROFARTE/UFMA e Licenciado em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA. Abel Lopes Pereira, nasceu em Arari (MA) cursou o ensino médio na Escola Modelo Benedito Leite São Luís- Ma. Atualmente é Professor Substituto do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão e compõem a Coordenação Técnica do Teatro Arthur Azevedo.

Adriana Tobias Silva

Possui graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Curso Superior Tecnológico em Design de Interiores pelo Centro Universitário do Maranhão (UNICEUMA). Mestrado em Artes pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Artes pela Faculdade Internacional Signorelli/RJ. Doutoranda em Artes pela Universidade Federal do Pará. Atuou como Mediadora Cultural em Casas de Cultura, órgãos da Secretária de Estado da Cultura do Maranhão (SECMA), onde interessou-se por conhecimentos relacionados à cultura popular de São Luís, Alcântara, dentre outras cidades do Estado do Maranhão. Participou de algumas etapas do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), Alcântara - MA, realizado pelo IPHAN/MA como pesquisadora em 2009. Atua na área da pesquisa sobre a Arte e Devoção.

Alberto de Jesus Nascimento Nicácio

Graduado em Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2005). Pós-graduação em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi (2016). Mestre do Programa PROFARTES/UFMA. Professor



de Arte da Rede Municipal de São Luís e professor do Curso de Design da Faculdade Estácio. Professor do curso de Lic. em Artes Visuais na modalidade a distância da UFMA. Tem experiência nas áreas de Artes gráficas e cinema, com ênfase em ARTES VISUAIS, HISTÓRIAS EM QUADRINHOS e DESENHO DE ANIMAÇÃO.

♪ **Alberto Pedrosa Dantas Filho.**

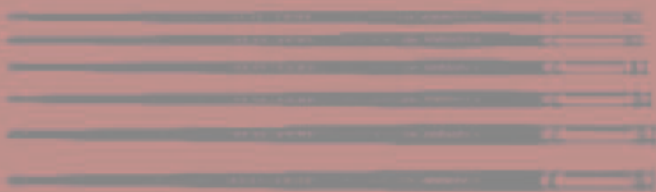
É licenciado em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (1986). Possui doutorado em Ciências Musicais Históricas pela Universidade Nova de Lisboa (2006), e Pós-doutorado pelo Programa de Doutorado em História da UFPI. Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão. Participa do Colegiado do Curso de Licenciatura em Música (UFMA), do Núcleo Estruturante do mesmo curso. Professor e atualmente Coordenador do Programa de Mestrado PROF-ARTES.

♪ **Antônio Francisco de Sales Padilha.**

Doutor em Música pela Universidade de Aveiro / Universidade de Viena, com Estudos Complementares na Queens University de Belfast -. Mestre em Direção Musical pela Universidade de Aveiro - Pt, - Bacharel em Trompete pela UnB (1986) e Licenciatura em Música pela Universidade de Brasília (1982). Atualmente é professor do Departamento de Musica da UFMA e Chefe desse Departamento. Professor do Programa de Mestrado PROF-ARTES.

✂ **Elisene Castro Matos.**

Possui graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão, é mestre e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão. É professora e pesquisadora da Universidade Federal do Maranhão, vinculada ao Departamento de Artes Visuais e ao mestrado Profartes. É Coordenadora do curso de Artes Visuais EAD-DINTE. membro (a) da Comissão Maranhense de Folclore - CMF, membro do Laboratório de Estudo de Elites Políticas e Culturais? LEEPOC e Membro do Colegiado em Artes Visuais.





Evarista Barbosa Guimarães Martins.

Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Maranhão (2007). Mestre em Artes pelo Programa de PROFARTE/UFMA. Atualmente é professora do Governo do Estado do Maranhão. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Visuais.

Fabiana Cruz de Oliveira

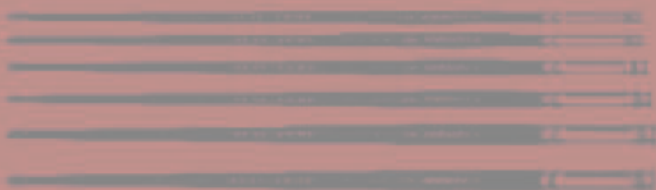
Possui graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão (2007). Mestre em Artes pelo Programa PROFARTE/UFMA. Atualmente é professora da Rede Pública estadual. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Cênicas, especialista Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade Santa Fé.

Gisele Soares de Vasconcelos

É professora do Departamento de Artes Cênicas da UFMA Possui graduação em Artes Cênicas (2000) e mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão (2007). É doutora em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes, da USP e atriz/pesquisadora do Grupo Xama Teatro. É coordenadora da Empresa Junior Gestus Produções Culturais (UFMA/FAPEMA). É bolsista FAPEMA e realiza pesquisa de pós doc na UNIRIO. É líder do grupo de pesquisa do CNPq Pedagogias Teatrais e Ação Cultural. Professora de Pós Graduação na UFMA, atua no Mestrado Acadêmico em Artes Cênicas na UFMA, e no Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES).

Helen Regina Benevenuto

Possui graduação em Música pela Universidade Estadual do Maranhão (2011) e mestrado pelo Programa PROFARTE/UFMA. Atualmente é Professora de Música da Secretaria de Estado da Cultura e Turismo. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música.





♪ **João Batista Rodrigues Cruz Compagnon.**

Professor efetivo de Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI. MESTRE em Artes - área de música pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Especialista em Musicoterapia pela Facuminas e Especialista em Artes Visuais: Cultura e Criação pelo SENAC DR Bahia. Graduado em Ed. Artística com habilitação em MÚSICA pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. É pesquisador integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais, Autobiográficas, Interdisciplinares e Interculturais de Roraima UFRR/CNPq. É Coordenador de Extensão do IFPI.. Membro da International Musicological Society (IMS) e membro da International Society for Music Education, Foi professor de Música na Universidade Federal de Roraima - UFRR; professor de Música no Conservatório Escola Estadual de Música de Roraima, professor de Música pelo Serviço Social do Comércio - SESC e professor de Música pelo Serviço Social da Indústria - SESI. Possui graduação em Curso de Licenciatura em Educação Artística pela UFMA - 2001; Especialização em Arte/educação pela UNB, 2007; Especialização em História do Maranhão pela UEMA, 2005. Mestre em Artes pelo Programa PROFARTE/UFMA (2020). Atualmente é professor efetivo da disciplina Arte - Secretaria de Estado da Educação. É autor dos livros: REVIVESCÊNCIA: a vida e a arte dos Paula Barros, 2014; A CIDADE E A MEMÓRIA: as representações artísticas formando a identidade ludovicense, 2013. (em parceria com a professora Raimunda Fortes); CANTANHEDE: memórias terceiras, 2010; e VEREDAS ESTÉTICAS fragmentos para uma história social das artes visuais no Maranhão, 2008.

✂ **José Almir Valente Costa Filho.**

Professor (DE) de Artes Visuais do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão IFMA, Campus São Luís Centro Histórico, onde atuou como chefe do Departamento Técnico (2008-2009) e do Departamento do Ensino Superior (2009-2010). Possui graduação em Belas Artes - Bacharel em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), graduação em Belas Artes - Licenciado em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995); especializações em Arte-Educação (UEMG - 1995) e História da Cultura e da Arte (UFMG - 2005) e Gestão Cultural (SENAC/RJ - 2010); mestrado em Arte: Poéticas



Contemporâneas pela Universidade de Brasília (2007) e doutorado em Comunicação e Semiótica (PUC/SP). Coordena pesquisas em Artes Visuais no Núcleo de Pesquisa e Produção de Imagem (NUPPI/IFMA/CAPES) e integra o Centro de Pesquisas Sociosemióticas (CPS/PUC-SP-CAPES). Tem experiência na área de Educação Especial (Autismo) e Educação a Distância (Pós em Artes Visuais) e na área de Artes Plásticas. Tem publicações de textos científicos e de ilustrações em livros, revistas, ensaios, dissertações e teses. Professor do Mestrado PROFARTE/UFMA.

Marcus Ramusyo de Almeida Brasil.

Comunicólogo, cineasta e músico. É professor de Comunicação / Fotografia e Multimídia do IFMA - Campus São Luís Centro Histórico (licenciatura e médio integrado em Artes Visuais, técnico em Processos Fotográficos e especialização em Arte, Mídia e Educação). Coordenador do Núcleo de Produção Digital (IFMA/MinC/MAVAM). Coordenador do NUPPI (IFMA/CCH) - Núcleo de Pesquisa e Produção de Imagem. Pesquisador do NEAMP (PUC-SP) - Núcleo de Estudos em Arte, Mídia e Política. Foi professor da UFMA (2007-2008) e da UEMA (2006 - 2008), e professor convidado da UFRJ (2013). Coordenador Operacional do Minter em Memória: Linguagem e Sociedade - IFMA/UESB (2016 - 2020). Foi coordenador da Licenciatura em Artes Visuais do IFMA (2018). Atuou como professor visitante do Instituto Politécnico de Bragança (Portugal / 2020). Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Doctorado en Artes y Educación - Universidad de Granada - Espanha), onde desenvolveu o projeto do MUCA - Museu Contemporâneo de Arte. Estágios de pós-doutorado em Comunicação e Cultura pela ECO-UFRJ, na linha Tecnologias da Comunicação e Estéticas e em Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales, CLACSO), com estágio de pesquisa no Instituto Gino Germani, da Universidad de Buenos Aires.). Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP (2011). Mestre em Comunicação pela Universidade Paulista. Ganhou os prêmios de melhor tese de doutorado da ANPOCS - Prêmio Rômulo de Almeida - e da FAPEMA - área: Ciências Humanas e Sociais, ambos em 2012. Realizou o longa Maranhão 669 - Jogos de Phoder (2014) e os curtas ficcionais Carnavalia (2016) e Meus 20 Melhores Amigos (2012), além dos documentários Natureza Fala (2016) e o Reggae no Caribe Brasileiro (2011) e as videoartes Massa Estanque (2014) e Plano de Gerenciamento Estratégico dos Recursos Ambientais do Patrimônio Natural da Cidade de São Luís (2017). Publicou os livros: O Reggae



no Caribe Brasileiro (Pitomba, 2014) e Reggae, Funk e Tecnobrega: fragmentos cintilantes e ressonâncias culturais do Atlântico Negro e do Caribe no Brasil (EDUFMA, 2014). Organizou os livros: A Imagem na Idade Mídia: mediações na imagem e o popular contemporâneo (EDUFMA, 2010), Visualidades: comunicação, arte e cultura nos anos 10 (EDUFMA, 2014), História, política e imagem dialética (EDUFMA, 2017), Maranhão 669 e a potência das imagens (EDUFMA, 2017) e De Luz & Sombra (EDUFMA, 2020).

Maria Risolange Tavares de Oliveira.

Mestre em Artes pelo Programa PROFARTE/UFMA. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (2001) e Especialização em ARTE/EDUCAÇÃO pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos e Métodos de Ensino da Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação docente, Arte/educação, Educação e Cultura. Professora efetiva do Município de São Luís, atuando na Educação Básica nas Séries Iniciais e Fundamental maior com a disciplina Arte.

Maria do Socorro de A. Alves.

Mestra em Artes através do Programa PROFARTE/UFMA. Com lato sensu em Arte terapia na saúde e educação. Possui graduação em Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão (1994). Atualmente é professora da Escola Caminho das Estrelas da rede federal de ensino e aposentada da rede estadual de educação. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Artística, Artes Visuais.

Marilú Moraes Araujo.

Mestre em Artes pelo Mestrado Profissional em Artes pela Universidade Federal do Maranhão (PROFARTE); Especialização em Artes Visuais: Cultura e Criação, pelo SENAC (2013); graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão (2001). Cursando atualmente a Especialização em Gestão Cultural: Cultura, Desenvolvimento e Mercado, pelo SENAC (2020...). Tem experiência



na área de Artes, com ênfase em Educação Artística/artes visuais. Possui experiência no ensino de Artes e Língua Estrangeira (Inglês). Na área da cultura popular trabalha com o segmento do carnaval, sendo integrante da diretoria do Bloco Tradicional “Tropicais do Ritmo” (campeão do carnaval de 2020), e produtora cultural do mesmo.

Meiriluce Portela Teles Carvalho

MESTRA em Arte/UFMA pelo programa PROFARTES. Especialista em Metodologia do Ensino Superior/UFMA. Especialista em INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO/IFMA. Graduação em LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, UFMA, habilitação em Artes Cênicas. GRADUAÇÃO EM DIREITO/UNIVERSIDADE CEUMA, Professora EBTT de ARTE, desenvolve atividades como Professora, Chefe do Departamento de Ensino e integra a Equipe do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro-NEABI. Atuou como chefe do Departamento de Extensão e Relações Institucionais/DERI no IFMA/ Campus São José de Ribamar. Trabalhou na UEB Ronald Carvalho, na UEB Camélia Costa Viveiros; no colégio Literato, Dom Bosco, Bom Pastor, no Curso Pré - Vestibular Palavra Exata, Teorema, Alquimia, . Atuou como coordenadora do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE. Foi professora e tutora na modalidade EAD Universidade Federal do Maranhão/ UFMA. Foi professora supervisora de estágio do curso de Licenciatura em Formação Pedagógica na modalidade EAD do Instituto Federal do Maranhão - IFMA Campus Caxias. Foi Professora do PRONATEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, iconografia, inclusão social, identidade, negro, trabalho, arte, ética, metodologia, tecnologia, beleza, teatro, direito, história, segurança, fórum e cultura.

Monica Rodrigues de Farias

Mestra em Artes pelo Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES. Graduada em Educação Artística Licenciatura com habilitação em Artes plásticas pela Universidade Federal do Maranhão/ 2003 e Especialista em Artes Visuais pelo SENAC/2009. Especialista em Arte, Mídia e Educação pelo Instituto Federal de Educação - IFMA, 2021. Professora de Arte do Ensino Médio da escola pública Estadual do Maranhão - SEDUC



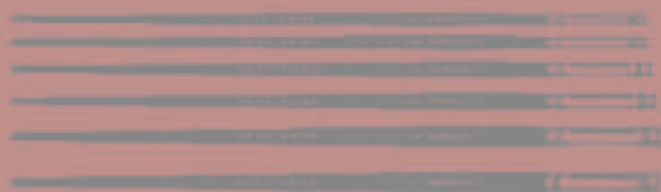
entre 2002 - 2020. Atualmente exercendo a função de gestora geral da Escola de Cinema do Maranhão pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA. Linhas de Pesquisa: Educação em Artes Visuais; Políticas Públicas para o Ensino de Arte; Produção Artística em Arte Contemporânea; Pesquisa sobre Artes Visuais no Maranhão; Pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC voltadas para Educação e Educação a Distância. Memória, Cinema e Educação.

🎵 **Norlan Aragão Lima.**

Possui graduação em Música (Licenciatura) pela Universidade Federal do Maranhão e Mestrado em Artes pelo Programa PROFARTE/UFMA. É Professor efetivo da Escola de Música do Estado do Maranhão - Lilah Lisboa de Araújo (EMEM), Tutor do curso de Licenciatura em Música da UEMANET - Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMA) e professor substituto do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música, atuando nos seguintes temas: Produção e Direção Musical, Instrumentista (guitarrista e violonista), Composição e Arranjos musicais.

🎨 **Raimundo Morais Pessoa Filho.**

Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes, PROFARTES (2020). Possui Especialização em Metodologia do Ensino de Artes pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2014), graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Maranhão UFMA (2013) e graduação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Maranhão UEMA (2006). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Plásticas.





Reinaldo Portal Domingo

Realizou trabalhos de pesquisa a nível de pós-doutorado na Universidade a Distancia da Espanha (UNED) em 2015. Possui doutorado em Tecnologia Educativa pela Academia de Educação da Rússia (1992). Formado em Letras na Universidade Pedagógica de Moscou V.I.Lenin (1978). Atualmente é orientador a distância de doutorado na Universidade Internacional Ibero-americana (UNINI). Professor titular Associado da Universidade Federal do Maranhão. Professor permanente (fundador) do Mestrado Profissional em Arte (PROFARTE) e seu coordenador de 2016 a 2020. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância (EAD), atuando principalmente nos seguintes temas: educação a distância, meios de ensino-aprendizagem, tecnologia educativa, computação educacional, didática da educação e metodologia da pesquisa. Tem publicado inúmeros trabalhos científicos no Brasil e no exterior. Atualmente participa como coordenador do Grupo Nacional de Iniciação Científica da UAB/CAPES.

Sílvia Lílian Lima Chagas

Mestre em Artes pelo PROFARTES/UFMA na linha de pesquisa abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão (2005). É professora de Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ENSINO DE ARTE, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte- artes visuais - cinema - educação, inclusão- sociedade - arte - cultura, folclore - maranhão e sociedade. É pesquisadora-estudante do NUPPI - Núcleo de Pesquisa e Produção de Imagens do IFMA.

Valeria Moreira Garcia Vilar Veiga

Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão (2006). Especialista em Didática Universitária pela Faculdade Atenas Maranhense (FAMA). Mestre em Arte pela Universidade Federal do Maranhão PROFARTE/UFMA. Professora do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) - campus Pedreiras/MA. Vice-coordenadora do NEA (Núcleo de Estudos Ambientais). Membro do NEABI (Núcleo



de Estudos Afro e Indígenas. Experiência e atuação na área artística musical (pianista clássica, maestrina e tecladista), além de atuação em temas como dos povos indígenas, meio ambiente, educação e artes (em geral). Atualmente pesquisa e estuda a musicalidade dos povos Ramkokamekrá Canela - MA.

Tácito Freire Borralho

Cursou o ginásio no Ateneu Teixeira Mendes em São Luís e teologia em Recife (PE). Lá criou o Grupo Armação, vencedor do 1º Festival Nacional de Teatro de Caruaru, em 1970. Foi o criador do Laborarte, em 1972; presidente da Federação Nacional de Teatro Amador-FENATA; presidente da Confederação Nacional de Teatro Amador-COFENATA; presidente da Associação Brasileira de Teatro de Bonecos (ABTB) e centro Unima Brasil-CEUB. Fundou a Companhia Oficina de Teatro-COTEATRO e foi idealizador e fundador do Centro de Artes Cênicas do Maranhão-CACEM, hoje órgão da estrutura da Secretaria de Estado da Cultura. Detentor do Prêmio MEC-troféu Mambembe, categoria especial-São Paulo (1978), pela sua atuação em O Cavaleiro do Destino. Como dramaturgo recebeu os prêmios “Artur Azevedo”-Concurso Cidade de São Luís (1990), com Gibi, o menino que não sabia voar e, Plano Sioge (1993), com O Palco do Imaginário Popular Maranhense, em parceria com Josias Sobrinho. Graduado em Filosofia pela UFMA e pós-graduação pela ECA-USP em 2000, obteve o grau de professor mestre em artes. Doutorado em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo, USP. Hoje é professor associado nível 1, do Departamento de Artes Cênicas (DEARTC) da UFMA e Diretor Artístico da Coteatro.

Tatiana Fernandes Viana

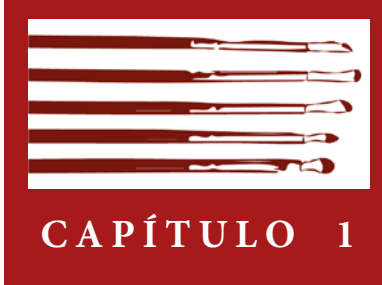
Mestra em Arte pelo Prof.-Artes/UFMA, Esp. em Gestão Educacional Integradora pela Faculdade Atenas Maranhense- FAMA (2012) e Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA (2006). Tem experiência na área de Educação, Artes e Teatro, com ênfase em Artes Cênicas, Coordenação (supervisão e orientação) e pesquisa do espaço educacional e cênico, Evento Cênico, Encontro; sua pesquisa atual gira em torno do cênico magístico feminino ancestral e processos cartográficos de criação cênica coletiva.



PARTE 1

ARTES VISUAIS: COMO ENSINAR ARTES VISUAIS NA CONTEMPORANEIDADE





ARTE E DEVOÇÃO: uma experiência de ensino-aprendizagem em artes visuais por meio das Festas do Divino Espírito Santo em São Luís – MA

Adriana Tobias Silva

Marcus Ramúsyo de Almeida Brasil

INTRODUÇÃO

Utilizar como laboratório de estudo as manifestações da religiosidade popular, mais precisamente, a Festa do Divino Espírito Santo, em São Luís/MA, é uma iniciativa que resulta na valorização da cultura popular, acatando as demandas hoje também atendidas por ações de salvaguarda¹ por parte de órgãos oficiais, como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), ligados à preservação do patrimônio cultural material e imaterial brasileiro. Essas manifestações expressam seus significados por meio de um sincretismo de linguagens: a dança, a música e as expressões plásticas.

Os alunos da escola pública municipal do Ensino Fundamental Unidade de Educação Básica Luís Viana localizada no bairro da Alemanha e da Unidade de Educação Básica Dr. Neto Guterres, localizada no bairro do Angelim (São Luís – MA), são os discentes com os quais trabalhei para a presente pesquisa realizada para minha dissertação de Mestrado em Artes², porém, farei um recorte, enfatizando apenas a primeira escola.

1 “O princípio do trabalho de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial é compartilhar responsabilidades e informações. É desenvolver um estreito contrato com os grupos sociais, que produzem, reproduzem e transmitem esse patrimônio, os projetos de mapeamento, identificação, registro e fomento à valorização e à quantidade de bens culturais” (IPHAN, 2006, p. 9).

2 Mestrado profissional em Artes. Título da dissertação: **ARTE E DEVOÇÃO: uma experiência de ensino-aprendizagem em artes visuais por meio das Festas do Divino Espírito Santo em São Luís – MA.**

Os alunos do 9º ano do ensino fundamental, séries finais, são jovens oriundos de diversos bairros da Ilha de São Luís, onde há ocorrências de manifestações populares ligadas às casas de culto de religiões de matriz africana. Deste modo, parti do pressuposto de que esses educandos já possuem uma proximidade com esse universo da cultura popular cercada por uma riqueza visual, mas que frequentemente é vista de forma preconceituosa por desconhecerem o valor cultural, tanto material quanto imaterial.

Dessa maneira, dei ênfase à Festa do Divino Espírito Santo como campo de pesquisa, no qual busquei alcançar resultados de aprendizagem no ensino da Arte partindo da prática social do aluno.

No processo de criação, onde foi possível lançar mão das novas tecnologias com o uso de câmeras fotográficas e/ou dispositivos móveis para produzir imagens de aspectos da cultura popular maranhense, propus a utilização das expressões da religiosidade na Arte Contemporânea direcionada ao ensino da Arte.

Para compreensão do contexto

A Festa do Divino Espírito Santo em São Luís do Maranhão, mostra-se um campo vasto, não somente para o ensino das Artes, mas para as demais disciplinas que compõem a Educação Básica, bem como a necessária abordagem dos temas transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente e temas locais que vão para além da obrigatoriedade disciplinar, em se tratando da lei nº 10.639/2003 que estabelece a *obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas*, e ainda, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais lançadas em 2004.

As salas de Festa do Divino ornamentadas, os drapeados dos tecidos, as imagens dos santos, os ícones da festa, o perfume, os cânticos, as rezas, as ladainhas, as falas, os batuques das chamadas *caixas*, as risadas, os cortejos, os sabores, todo esse repertório faz parte de um ritual que dura vários dias e que envolve dezenas de pessoas para sua execução. Em geral, duas semanas de Festa que costumam atrair muitas pessoas, desde crianças a idosos, seja

por devoção, ou pelo simples prazer em vivenciar tal momento, ou ainda pelo deleite causado por essa estética, digamos que, intuitiva.

É esse o repertório visual que toma as ruas de uma cidade, um bairro, um povoado, ocupando esses espaços que passam a constituírem-se em espaços museais, ainda que de forma temporária. As salas ambientadas em devoção ao Divino, podem possibilitar, uma experiência estética por meio do estudo dessa cultura visual nesses ambientes considerados *sagrados*.

Com isso, a proposta de um estudo sobre essas peças artesanais, está sendo garantida, não só pela exposição para fins ritualísticos durante os festejos, bem como, enquanto peças que passam a ter uma outra função, pois se tornaram objetos museais.

Para a ornamentação da Festa, tanto em São Luís quanto em Alcântara, busca-se alcançar as características desse período imperial. Características estas, que podem ser notadas nas indumentárias das crianças e adolescentes que representam a *corte*, na quantidade excessiva de tecidos e seus drapeados, nos brilhos dourado e prateado encontrado nas peças artesanais e na decoração em geral, passando a ideia de riqueza com objetos que lembram o ouro e a prata. Não há escassez no quesito ornamentação.

A pesquisadora Maria Michol em seu artigo *Divino Espírito (re)ligando Portugal/Brasil no imaginário religioso popular*, refere-se à Festa do Divino como um intenso ritual:

um ritual barroco, em torno de um Império Simbólico, viabiliza a encarnação de um tempo sagrado que é, essencialmente, circular, recuperável, não se esgota, atualizando-se a cada ano, em uma multiplicidade de espaços sagrados (CARVALHO, 2008, p. 12).

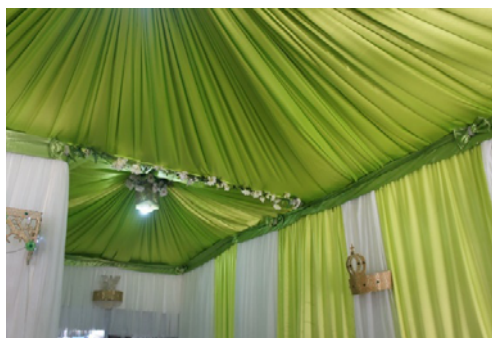
Um ritual que se estende por vários dias e que segue vários momentos em que é necessária muita atenção para que tudo ocorra com extrema proximidade em semelhança aos anteriores, o que se conhece como *tradição*. É importante destacar o termo *ritual barroco* utilizado por Maria Michol Pinho de Carvalho ao se referir à Festa do Divino. É necessário levar em consideração que, a Festa do Divino não deixa de ser uma herança colonial, período em que o estilo barroco era predominante.

Tem-se então, a cada Festa do Divino, um *ritual barroco* se repetindo,

em que seus coordenadores seguem numa busca contínua para que tais características não se percam.

É possível fazer uma alusão ao que se entende por *barroco mestiço*, presentes nessa mistura de imaginários perceptíveis ao observar composições que remetem aos terreiros de mina (matriz africana) e ao catolicismo (origem europeia), nesses *espaços sagrados* (Figuras 1 e 2). Uma transformação do espaço comum que passa a se conformar em *espaços sagrados* num retorno a um *Tempo Sagrado* com suas cores, brilhos, formas e dinamismo em suas construções plásticas.

Fig. 1 e 2 - Sala do altar revestida com tecido drapeados e acabamento em flores artificiais em Festa do Divino e Sant'Ana – Bairro da Alemanha – São Luís e, respectivamente, uma das Mesas com bolos decorados a serem servidos no encerramento da festa. Festa do Divino em bairro do Monte Castelo. 2017, São Luís.



Autora: Adriana Tobias.

São elementos expressos em cores, formas, dentre outros, que compõem o conjunto dos adornos que integram a Festa do Divino Espírito Santo, portanto, o termo *estética* é aqui citado no sentido de *estesia*, não assumindo,

propriamente, a dimensão que o mesmo teria nos estudos clássicos da filosofia.

O termo *estesia*, aqui, é utilizado com base nas pesquisas de Ana Claudia de Oliveira que é resultado das confrontações possibilitadas a partir da obra do linguista lituano Algirdas Julien Greimas. Utilizo esse termo por entender que as experiências entorno da Festa do Divino me remetem ao que a autora conceitua essa experiência estética, como estesia que é a: “percepção, através dos sentidos, do mundo exterior, faculdade que possibilita a experiência do prazer (ou do seu contrário), assim como de todas as “paixões” – aquelas da “alma” e também aquelas, físicas, do corpo, da ‘sensualidade” (OLIVEIRA, 1995, p. 231).

A Festa do Divino e todo seu repertório visual, sonoro e espacial é capaz de conduzir seus participantes a uma espécie de encontro de sensações capaz de levá-los à embriaguez ao adentrar nesses *espaços sagrados*: o conjunto de cores e símbolos, o caimento do cetim, a sobreposição de tecidos, a ornamentação dos espaços, a textura visual, o brilho das roupas sob a luz do sol, o som dos batusques nas caixas e dos tambores, os cantos das caixeiras, as vozes ecoando as ladainha, o perfume do *defumador*, do *chocolate*, dos *doces*, da *comida*, a acidez da bebida, o doce dos bolos e licores, o sabor peculiar da comida, a textura do alimento em nossas bocas, a maciez das sedas, dos objetos de decoração.

Esse fazer artístico e artesanal da Festa do Divino é de uma interpretação muito própria dos estilos artísticos, especialmente o barroco e o neoclássico, como percebo na construção das tribunas e altares, mais precisamente na Festa do Divino de Alcântara. São essas interpretações que se colocam em função do sagrado e que utilizo como objeto de estudo para com a pesquisa que foi realizada juntamente com os alunos.

Simbologia da Festa – o que vemos, como sentimos

A prática da leitura de imagens deve ser aplicada em todos os níveis da educação básica, pois parafraseando os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 51), estes afirmam que se pode perceber a presença dos

fenômenos artísticos na arte erudita, manifestações populares e nas imagens midiáticas. Assim, é importante frisar essa necessidade da leitura de imagem aos alunos e mostrar que elas podem acontecer naturalmente, mas não se pode deixar de enfatizar que é possível também, empregar diversos métodos para sua realização, com a utilização de um olhar estético.

Em análise, fiz alguns recortes desses símbolos (coroa, cetro, pombo, mastro, santo) que são essenciais para a Festa do Divino Espírito Santo no Maranhão. São símbolos recorrentes em todos os espaços sagrados, presentes nos enfeites, nas paredes, nos bolos, na decoração em si, nas indumentárias, nas bandeiras, ou como um objeto, porém, cada símbolo possui a sua função durante todos os rituais da Festa. São ícones que possuem seus diversos significados, mas que, dispostos na ambientação para a Festa, passam a ter suas acepções próprias:

A coroa

A *coroa* é um símbolo presente em diversas culturas, representando divindade em muitas delas com a pretensão de simbolizar grau de superioridade. Segundo o *Dicionário dos Símbolos* de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant a *coroa* apresenta um simbolismo que depende de três importantes fatores: a posição, ou seja, a forma como ela é colocada no alto da cabeça; o fato de simbolizar um posto superior a algo ou alguém, pois apresenta um “caráter transcendente de uma realização qualquer bem-sucedida” (GHEERBRANT; CHEVALIER, 1996, p. 289); formato circular, pois o círculo representa perfeição gerando união entre o que está abaixo e o que está acima, sendo assim uma forma de ser honrado ou divinizado.

Na Festa do Divino Espírito Santo, tem-se dois elementos que são definidos como *coroa*: a Santa Coroa ou *Santa Croa* e a coroa do imperador ou imperatriz, rei ou rainha, nesses últimos casos como insígnias.

A *Santa Croa* ocupa um lugar especial no altar das *casas de Festa*. Em São Luís, pode-se observá-la dividindo espaço com as imagens dos santos e imagens de Orixás aos quais os donos da Casa são devotos. Algumas possuem

o formato tradicional de coroas dos monarcas, porém com a representação iconográfica de uma pomba ao centro da coroa. Podem ser de algum metal simples ou prata encimada por um pombo, como a *santa croa*³ de Alcântara (Figura 3) ou de material artesanal como as que se encontram em casas mais simples em São Luís (Figura 4).

Fig. 3 - Santa Croa de Alcântara

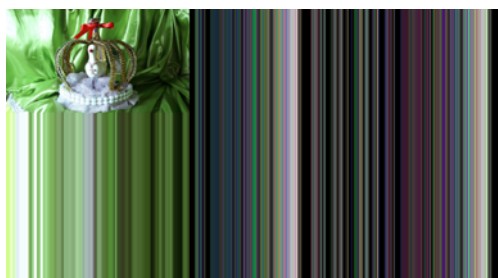


Fig. 4 - Santa Croa da Festa do Divino Espírito Santo e Sant'Ana. Bairro da Alemanha, São Luís – MA



Sempre carregada cuidadosamente durante os cortejos, é a santa croa, um dos elementos que representam a presença do Divino Espírito Santo, bem como do rei ou rainha, imperador ou imperatriz, pois é tratada com muito carinho durante a passagem pelas ruas dos bairros, nas missas e momentos ritualísticos que acontecem nos *espaços sagrados* da Festa.

3 Peça fundamental durante os cortejos do Imperador ou imperatriz. No decorrer do ano tal peça é guardada no Museu Casa Histórica de Alcântara. Alcântara – MA

Além da *santa croa* pode-se referir à *coroa como símbolo* hierárquico, uma insígnia sobre as cabeças das crianças ou adolescentes que representam o Império ou Reinado durante esse período. Quando uma criança ou adolescente a coloca, assume um papel especial para o cortejo, um papel de realeza, divindade. Desfilam pelos bairros com seus personagens, assentam-se em seus devidos tronos. Recebem a *coroa* no início da Festa e as retiram-lhes no encerramento com uma longa cerimônia seguida de ladainhas, cânticos e muito choro.

A *coroa* é um símbolo que pode ser encontrado nos enfeites, lembrancinhas, almofadas bordadas e na decoração geral da Festa do Divino, na maioria das vezes em dourado para simbolizar o ouro.

O mastro

O *mastro* é um elemento comum nas Festas do Divino maranhenses e representa o marco físico e espiritual da festa. Físico por ser um elemento que demarca uma localização e recebe o caráter divino, quando este, é batizado num ritual similar aos realizados no catolicismo. Quando o mastro é erguido, em que muitas vezes coberto por *murta* e revestido por frutas e bebidas, passa a seguir na condição de *mastro votivo* ao Divino Espírito Santo. Quando colocado na frente da casa já serve como um indicador de que naquele lugar haverá festa com muita fartura.

É também conhecido como *oliveira* em referência à árvore que leva esse mesmo nome e que, inúmeras vezes, é citado em cânticos das *caixeiras*. “E a pomba voltou a ele à tarde: e eis arrancada uma folha de oliveira no seu bico; e conheceu Noé que as águas tinham minguado sobre a terra” Gênesis 8:11, a passagem de um dos livros da Bíblica nos fala do mito do dilúvio no qual Noé descobre que as águas já estavam baixando. Dona Celeste, então *vodúnsi*⁴ da Casa das Minas, quando em conversa com o antropólogo Sergio Ferretti

4 Filho de Vodúm, que designa todo aquele que manifesta a energia do Vodun, ou seja, aquele que no candomblé vira no santo, ou que recebe o orixá, aquele que passou pelos preceitos da religião afro-brasileira se tornou um vondunsi ou apto a manifestar as forças do orixá. (Organizar outro texto <https://www.dicionarioinformal.com.br/vod%C3%B4n%20si/>)

também cita a passagem bíblica. Segundo o pesquisador “D. Celeste nos disse que considera o mastro do Divino uma representação da árvore onde pousou a pomba após o dilúvio e que também simboliza a cruz” (FERRETTI, 1995, p. 184).

“*Eu te batizo oliveira/ Com toda a sua formosura/ Não te dou os santos óleos/ Porque não és criatura. Os devotos consideram que o mastro é a morada do Divino durante a festa*” (BARBOSA, 2006, p. 34), o trecho de uma das cantigas ao divino nos mostra a referência à árvore chamada oliveira e a pesquisadora Marise Barbosa complementa trazendo uma das características do *mastro* e a representação do sagrado, que antes de se consagrar *mastro*, era apenas um tronco de uma árvore. Enquanto *mastro*, é encimado por um *mastaréu*, uma espécie de bandeira, que pode vir com uma imagem de um pombo de asas abertas simbolizando o Espírito Santo, de uma coroa representando o império, ou a imagem de um santo (Figura 5).

Fig. 5– Detalhe do *mastro* e *mastaréu* com uma pintura de Sant’Ana. Festa do Divino Espírito Santo e Sant’Ana, bairro da Alemanha – São Luís – MA



Fonte: Foto da autora (arquivo pessoal- 2017)

Os rituais entorno do *mastro* tornam-se eventos à parte, pois geram um movimento que atrai muitos moradores, como *pega do mastro*, batismo, *levantamento*, exaltação do *mastro* com as *caixeiros* e império ao redor, *derrubamento do mastro*, *ações estas que gera uma espécie de fortalecimento de eixos comunitários*, em geral, regado com muita bebida.

Segundo o *Livro dos Símbolos, reflexões sobre imagens Arquetípicas*, a oliveira representa resistência, a regeneração e a fertilidade (MARTIN, 2012, p. 134), são três características que também se pode atribuir à Festa do Divino, pois se trata de uma Festa farta em alimentos, que está sempre se regenerando, marcando seu espaço, tentando resistir quando a Festa não é bem recebida por seus vizinho, ou eventualmente o dono de uma festa se acomete de uma doença ou venha a falecer, situação em que muitas vezes, seus parentes podem se sentir obrigados a continuar com a promessa, ou não.

Pomba

A *pomba*, como representação iconográfica cristã, é um dos elementos mais marcantes da Festa, por ser carregado de significados, podendo aparecer com asas abertas ou em posição de repouso.

Símbolo universal da paz e frequentemente citada na mitologia judaico-cristã é a representação do Espírito Santo, de paz, pureza e esperança, sentimento do qual encheu o coração de Noé, segundo a passagem bíblica no livro de Gêneses capítulo 8, versículo 11. Posso me referir ainda, ao momento em que tal animal alado, surge durante o batismo da figura central do cristianismo (Jesus Cristo), claramente tomando esses mesmos significados.

Assim como o símbolo da *coroa*, a pomba também tem diversas significações em variadas culturas. Em outras acepções culturais, segundo Udo Becker em *O Dicionário dos Símbolos*, pode se perceber que:

Na Ásia Menor a pomba estava associada com a deusa da fertilidade Ichtar e na Fenícia com o culto de Astarte. Na Grécia a pomba era consagrada a Afrodite. – Perdiz. Na Índia, em parte também na Alemanha, a pomba escura era pássaro das almas, mas também da morte e da desgraça. O Islamismo vê nela uma ave sagrada porque supostamente protegeu Maomé na sua fuga (BECKER, 2007, p. 222).

Significados que vão de um extremo a outro, como animal que representa fertilidade à ave de agouro, sendo portanto, um ícone que pode gerar vários estudos, indeterminadas interpretações a partir da forma em que este aparece, sua posição, ou cor. Simbolismo esse, que talvez seja gerado, por

sua singeleza ou aparente pureza, o que talvez possa explicar a ligação feita à figura da mulher, citada no livro da bíblia Cântico dos Cânticos, no qual o termo pomba celebra a figura feminina (GHEERBRANT; CHEVALIER, 1996, p. 728).

Hierarquicamente, é o principal elemento das Festas do Divino Espírito Santo, presente em todos os ambientes da festa, seja nas lembranças, nos bolos, no mastro, nos objetos decorativos. Encontra-se na maioria das vezes, em sua forma alada, posicionado no topo dos altares, como se estivesse imediatamente anterior ao pouso (Figura 6).

Fig. 6 - Altar encimado por pomba de asas abertas - Festa do Divino e Sant'Ana, bairro da Alemanha, São Luís – MA



Fonte: Foto da autora (arquivo pessoal- 2017)

Assim como nas pinturas de El Greco, citadas acima, também se encontrou a pomba na fotografia referenciada na Figura 20, o que gera a realização de uma possível analogia fotográfica às pinturas do maneirismo, barroco dentre outras pinturas que utilizam de tal temática cristã.

Construção da experiência

Fazem parte do universo de nossa pesquisa, os espaços que considero ambientes estéticos, como os espaços sagrados, o ambiente escolar como as

salas de aula e o que temos para além das paredes desses lugares, espaços esses, considerados locais de ensino-aprendizagem, bem como os corredores e a área externa da escola. Pensar educação a partir dos escritos de Paulo Freire, é entender que a escola, os alunos, o currículo, os docentes, a comunidade escolar em geral, possuem um papel importante em nossa sociedade e, felizmente, isso foi possível perceber nessas vivências artísticas.

A escola UEB Luís Viana encontra-se próximo um dos locais de pesquisa em que acontece a Festa do Divino e Festa de Sant' Ana. À medida que conversava com o corpo discente, sobre o projeto, parte desses poucos, na verdade, demonstravam terem visto, ou de certa forma participado de manifestações culturais: Tambor de Crioula, Reisado, Festa de Santa Luzia, Bumba-meu-boi, Dança Portuguesa, Festa do Divino Espírito Santo, dentre outras.

Os espaços de Festa eleitos, não foram escolhidos ao acaso: Terreiro de Mina Santa Maria localizado no bairro do Monte Castelo e Casa da Festa do Divino e Sant'Ana foram escolhidos, principalmente por ficarem próximos à nossa escola.

É de suma importância fazer com que o aluno conheça um universo amplo das artes, é maravilhoso perceber o prazer dessas descobertas, no entanto, ajudá-los a entender o valor de sua cultura os torna partícipes dessa construção de conhecimento, pois é sobre algo que faz parte deles. Assim a professora Flávia Maria Cunha Bastos, ao contestar John Dewey, afirma:

Valorizar as ligações intrínsecas entre a arte e a vida cotidiana constitui a base de uma arte/educação democrática, porque envolve o reconhecimento de várias práticas artísticas sem distinguir entre o erudito e o popular. Dentro dessa orientação *arte/educação baseada na comunidade* busca privilegiar a arte que já existe na comunidade em que a escola se situa, confrontando o que John Dewey considerava uma reação quase que hostil a uma concepção de arte ligada às atividades diárias da pessoa em seu ambiente. Essa hostilidade a uma ideia de 'arte associada aos processos da vida cotidiana é um comentário patético um tanto trágico sobre as nossas experiências comuns de vida' (Dewey, 1934/1980, p. 27) (BASTOS, 2005, p. 128).

Arte e vida cotidiana caminham juntas, esse pensamento de rotular arte de forma hierárquica, já não contribuem para o entender sobre a arte da atualidade (BASTOS, 2005, p. 128). Mas quando apresentamos referenciais da cultura do aluno, facilmente percebemos sua participação e um envolvimento

maior com as práticas artísticas.

***Já participei!* Driblando a intolerância**

Mesmo vivendo em estado laico, segundo a Constituição de 1988, muitos fiéis, principalmente os de religiões de Matriz africana, sofrem preconceito em seu cotidiano, o que acaba gerando medo em assumir sua própria religião de forma natural. Assim, Gualberto comenta: “Tem sido assim no país inteiro e, à medida em que novas ferramentas de proteção e coerção à intolerância religiosa são colocadas à disposição daqueles que são discriminados, maiores se tornam os casos de denúncias” (GUALBERTO, 2011, p. 8).

Considerando que o respeito às diversidades é uma das formas de praticar a cidadania entre os alunos, os incentivei a discutirem sobre a importância da não-hierarquização das religiões, com vistas em priorizar o respeito tanto para com religião quanto para com os seus fiéis. Assim, quando práticas contrárias acontecem, e ainda, seguidas de atitudes violentas, pratica-se a intolerância religiosa.

Esse primeiro momento, então, foi bastante produtivo. Uma das primeiras perguntas que faço aos nossos alunos sobre a Festa do Divino é se alguém a conhece, após esta pergunta sigo com o “quem já participou da Festa do Divino?”. Percebo que, nem todos aqueles que já participaram, demonstram o interesse em responder de imediato.

No decorrer do projeto essa expressão *já participei!* a princípio tímido, passa a tomar outra forma, agora, de alguém que pretende contribuir com o seguimento do projeto e até mesmo contribuir com falas que estimule os outros colegas a conhecerem melhor a Festa. Se no início, poucos alunos respondiam de imediato que tinham participado de tal Festejo, quando o projeto foi tomando corpo, a forma espontânea de falar segue se afluindo.

Durante minha trajetória, assumi o papel de mediadora cultural, termo extremamente ligado a Patrimônio Cultural, pois é importante entender que essa é uma das funções principais do arte-educador, a de mediar o aluno no ambiente cultural, o estimulando a fazer análises e reflexões sobre a cultura que está em seu entorno.

Segundo Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho:

O conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos. Sócrates falava da educação como parturição das ideias. Podemos, por aproximação, dizer que o professor assistia, mediava o parto. Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador. O professor mediador é tudo isso (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p.13).

Para tanto, é necessário enfatizar que ser um mediador cultural, não significa trazer o conhecimento pronto e empacotado ao aluno, mas sim proporcionar um espaço de diálogo, de trocas. Mediação necessária, uma vez que, esses espaços, em geral, são complexos por possuírem vários direcionamentos e conceitos, tanto dentro do espaço escolar quanto no ambiente externo.

Processos de criação artística: Poéticas visuais, o fazer artístico

Fiz escolha de alguns métodos para trabalhar com os alunos para dar início e prosseguimento às nossas ações pedagógicas a partir da temática Festa do Divino. Em relação à teoria, perpassamos pela *cultura popular* à *Arte Contemporânea*, entendendo que esta, nos possibilitaria uma experiência artística enriquecedora com os alunos, pois sei da necessidade em abordar as temáticas da Arte Contemporânea em todas as fases da educação. Segundo Marilda Oliveira e Vanessa Freitag em artigo *Arte Contemporânea na Escola: algumas reflexões*:

Sem dúvida, a inserção da Arte Contemporânea no Ensino da Arte reverberou em muitas contribuições e experiências diversificadas para o professor e para o aluno, além de desafiar e inquietar a forma de ver, pensar e trabalhar a própria arte (FREITAG; OLIVEIRA, 2008, p. 30).

Valorizo o trabalho voltado para as manifestações populares assim como a abordagem pelo viés da Arte contemporânea e assim como as autoras, acredito que, trabalhar em sala de aula com tal temática é uma forma de estimular um olhar mais atento sobre as inúmeras manifestações culturais e artísticas (FREITAG; OLIVEIRA, 2008).

Encontrei em algumas técnicas utilizadas na Arte Urbana uma forma

de trabalhar com produções artísticas, estimulando a partir de conversas sobre *Street Art*, mais precisamente com as técnicas utilizadas em *Instalações Artísticas* e o trabalho com uso da técnica do *Estêncil*, técnicas que, para o artista urbano, são capazes de dialogar com o ambiente e o público. Assim, busco em Carlsson Benke seu pensamento sobre Arte urbana, que, para ele é:

em sua essência, uma forma de arte efêmera, em que os trabalhos não são feitos para durar para sempre; sua expectativa de vida é limitada. Na verdade, a melhor arte urbana é aquela que se faz levando em consideração que, ao longo do tempo, ela será degradada e desaparecerá (CARLSSON, 2015, p. 9).

Assim, procurei por meio do conceito das práticas artísticas executadas pelos alunos, alcançar mais pessoas da comunidade escolar por meio de uma mensagem final, que é o combate contra intolerância religiosa e a violência nos bairros.

Em visita aos *espaços sagrados* onde acontecem as Festas do Divino, o encantamento do aluno com o *espaço sagrado* é perceptível, além da forma respeitosa ao adentrar nesses espaços. Para mim esse momento foi uma das etapas mais importantes, pois via a reação desses alunos diante da pictorialidade desses espaços.

Na escola UEB Luís Viana tivemos três etapas de apreciação: A primeira, realizada durante visita aos espaços sagrados e a segunda durante exibição de vídeos e fotografias e a terceira durante a prática artística, estas últimas, no espaço escolar. A estes alunos que, por ventura, não puderam realizar estas visitas aos *espaços sagrados*, utilizamos recursos visuais, como exibição de vídeos e fotografias sobre Festas do Divino.

Na escola UEB Luís Viana, experienciamos a criação artística a partir da Instalação artística. A decisão de trabalhar com a *Street Art* aconteceu durante as aulas com a professora Viviane Rocha que ministrou a disciplina *Poéticas e Processos da Criação em Artes*, no Mestrado Profartes - UFMA. Momento muito importante que abriu caminhos para o processo de criação com o corpo discente de nossas escolas. Assim, apresentei para os alunos diversas técnicas da arte urbana, para que, de tal modo, escolhêssemos a técnica a pormos em prática. A *Street Art*, deste modo, foi inspiração para as construções artísticas realizadas pelos alunos, uma forma de atrair estes, para algo que assim como a Festa do Divino, está tão próximo de seu universo, tão quanto a Arte Urbana.

- Prática artística UEB Luís Viana

Nesse primeiro momento de oficina, não concluí com a instalação artística para que os alunos das outras turmas não visualizassem a técnica que trabalharíamos com eles. Durante a oficina, houve um momento teórico sobre as festas do Divino Espírito Santo no Brasil e a temática *Combate a Intolerância Religiosa* em que segui o seguinte roteiro:

- *Festa do Divino: origem/ Divino em Parati, Pirenópolis, São Paulo/ Divino no Maranhão/ Festa do Divino em São Luís e sua ligação com os Terreiros de Mina Valorização da nossa própria cultura e da cultura do outro /Intolerância Religiosa/Prática artística.*

Para esse momento de vivência artística, apresentei aos alunos o projeto da cantora, compositora e artista plástica Yoko Ono *O céu ainda é azul, você sabe*. Suas obras são caracterizadas pela provocação, introspecção e pacifismo. Logo, a obra *Árvore dos Pedidos para o mundo* de Yoko Ono (Figura 7), na qual o público interagia com a obra escrevendo recados para o mundo, foi o ponto de contato motivacional.

Fig. 7- instalação de Yoko Ono: *Árvore os Pedidos para o mundo*, 2011



Fonte: Site Atelier. Disponível em: <https://www.atelier.guide/home/tomie-ohtake-apresenta-individual-de-yoko-ono>

Para levar também uma mensagem para o mundo (como na obra original), bilhetes foram feitos pelos alunos num trabalho coletivo de recriação artística em formato de um ícone simbólico da Festa – o pombo – que no cristianismo é a representação do Espírito Santo, e que possui vários significados em várias culturas, dentre eles, a representação da paz. Como planejado, na semana seguinte, os alunos fizeram a apresentação de seminários expondo seus pensamentos sobre Combate à intolerância Religiosa e executaram a oficina artística.

A oficina aconteceu em uma tarde e como planejado, os alunos orientaram seus colegas a construírem um pequeno móbile de papel em formato de pombo com frases ou palavras que remetessem ao respeito à religião dos outros e o combate a todo tipo de preconceito (Figuras 8, 9, 10, 11).

Fig. 8, 9, 10 e 11 – Sequência de imagens – alunos participando da oficina de Arte com os alunos do 7º e 8º ano. 2017, São Luís.



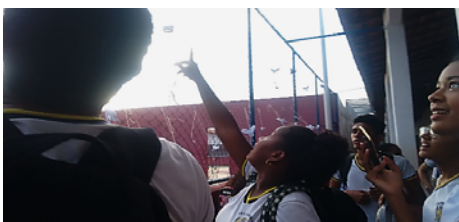
Autora: Adriana Tobias

Ao final, os alunos seguiram em direção a quadra de esportes para pendurar os móveis no local escolhidos por eles: a grade de proteção da quadra. Escolheram a quadra por ser um dos locais mais frequentados pelos alunos e por ser uma espécie de fuga aos olhos de quem está em sala de aula.

Esse momento da montagem foi de muita agitação. Ao analisar as fotografias, parecia-me que os próprios alunos, faziam parte da instalação, pois estes, não cansavam de apreciar o trabalho por eles executados (Figuras 12, 13, 14 e 15).

No dia seguinte alguns alunos enviaram mensagens via celular, me informando, repletos de tristeza, de que os trabalhos já não estavam mais nas grades, que possivelmente, outros alunos retiraram. As respostas às mensagens foram dadas como forma de lembrete do que já havíamos conversado: “a melhor arte urbana é aquela que se faz levando em consideração que, ao longo do tempo, ela será degradada e desaparecerá” (CARLSSON, 2015, p. 9) e o mais importante foi a mensagem deixada para os que por ali passaram.

Fig. 8, 9, 10 e 11 – Montagem e finalização da instalação artística. 2017, São Luís.



Autora: Adriana Tobias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As poéticas elaboradas pelos alunos, puderam ser realizadas devido ao repertório montado no percurso do projeto, onde estes, buscaram a partir de um senso estético construído com a mediação durante as aulas. A Arte Urbana foi muito importante nesse processo, pois contribuiu para interligar o universo da cultura popular com o universo do aluno.

Além dessas possibilidades apresentadas aos alunos, inúmeros recortes seriam possíveis para se trabalhar o ensino da Arte a partir de amplo repertório visual, musical, teatral que a Festa do Divino pode nos oferecer.

Foi possível perceber o quanto os alunos foram adquirindo autonomia no decorrer do processo e o quanto foi importante deixá-los livres para que estes entendessem que a sua participação na construção do projeto faz-se necessário. A mim, como arte-educadora, cabe o papel de constante incentivador do crescimento do aluno, pois “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2015. p. 59).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). Arte/Educação como mediação cultural e social. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, Marise. Um as mulheres que dão no couro. São Paulo: Empório de Produções e comunicação, 2006.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte/Educação Contemporânea:** Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997.

CARLSSON, Benke. Street art: técnicas e materiais para arte urbana: grafite, pôsters, adbusting, estêncil, jardinagem de guerrilha, mosaicos, adesivos, instalações, serigrafia, perler beads. 1. Ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

IPHAN. O registro do patrimônio imaterial: dossiê final das atividades da Comissão do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. 4.ed. Brasília: Instituto Patrimônio Histórico Nacional, 2006ª.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. Repensando o Sincretismo. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo; São Luís: FAPEMA, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 51ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAG, Vanessa; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte Contemporânea na Escola: algumas reflexões. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (org.), Editora UFSM. **Cartografias Contemporâneas da Arte-Educação.** Editora UFMS, Santa Maria 2008, p. 15-33.

GHEERBRANT, Alain ; CHEVALIER, Jean. Dicionário de Símbolos. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

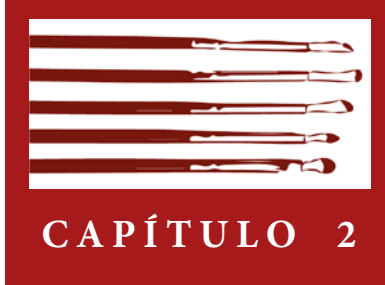
MARTIN, Kathleen. O Livro dos símbolos: Reflexões sobre imagens e arquetípicas. Ed Taschen. 2012

OLIVEIRA, Ana Claudia De. A estesia como condição do estético. In: OLIVEIRA, ANA CLAUDIA DE; LANDOWSKI, ERIC (Org.). Do inteligível ao sensível. São Paulo: EDC, 1995.

Sites

CARVALHO, Maria Michol Pinho de. Divino Espírito (re)ligando Portugal/Brasil no imaginário religioso popular. VI Congresso Português de Sociologia, Portugal. 2008. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/188.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

GUALBERTO, Márcio Alexandre M.: Mapa da intolerância religiosa. 2011: Violação ao direito de culto no Brasil. E-book (Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/Mapa-da-intoler%C3%A2ncia-religiosa.pdf>>. Rio de Janeiro 2001, 154 páginas.



APRECIÇÃO E PRODUÇÃO EM ARTE: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS COM LENDAS E ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alberto de Jesus Nascimento Nicácio

Marcus Ramusyo de Almeida Brasil

INTRODUÇÃO

O tema “Apreciação e produção em arte: experiências educativas com lendas e animação na educação básica” se insere no campo da reflexão sobre o ensino de Arte nas escolas públicas de São Luís do Maranhão. O objetivo de pesquisar e escrever sobre esse tema foi refletir se a produção de desenhos animados sobre lendas brasileiras com a técnicas de animação em *stop motion*/recorte com o uso de (TIC) nas aulas de Artes Visuais. Desse modo, contribuindo para a produção de sentidos da identidade cultural e artística dos alunos por meio de experiência educativas com outros professores de Artes Visuais da rede pública de educação básica. O objeto de estudo caracterizou-se por experiências audiovisuais na Educação Básica¹.

Nosso artigo é fruto da pesquisa de mestrado “DESENHOS ANIMADOS E LENDAS BRASILEIRAS: experiências com a apreciação e produção no processo de ensino/aprendizagem de Arte na Educação Básica”. Foi realizada durante o mestrado em Artes Visuais do programa PROFATES UFMA/UDESC, e concentrou-se em processos de ensino, aprendizagem e criação em arte. Valeu-se da proposta triangular de Ana Mae Barbosa. Para contextualizar o processo de ensino-aprendizagem das Artes Visuais, o percurso metodológico adotado foi pesquisa-ação, com abordagem quanti-qualitativa, desenvolvida nas aulas de Artes Visuais na UEB Governador Leonel Brizola, com alunos do 6º e 7º ano do Ensino fundamental. que participaram do projeto na escola e, posteriormente, com os professores de Arte da rede

1 Nível de ensino correspondente aos primeiros anos de educação escolar ou formal.

pública de educação básica.

A coleta de dados se deu por meio de aplicação de questionário *on-line*, visando compreender se e como esses educadores utilizavam essa linguagem em seus processos de ensino-aprendizagem, bem como sondar o grau de interesse dos referidos em aprender novas metodologias que otimizem essa prática na educação em Arte. Um questionário também foi aplicado aos animadores profissionais, para que contassem suas experiências e revelassem suas metodologias em relação à produção das animações.

O ponto de partida desse trabalho foi verificar se havia carência de oferta de experiências audiovisuais, sobretudo na área de animação para crianças e jovens de São Luís. Normalmente essas produções são percebidas somente em eventos de cinema como o “Festival Guarnicê de Cinema”², “Maranime”³ e “Maranhão na Tela”⁴, todos com duração máxima de uma semana. Por conta do tempo, as oficinas abordam o assunto de forma superficial e experimental, a vantagem é que apresentam foco na prática e são ministradas por professores experientes na área.

Ao longo dos anos, temos acumulado experiências com a produção de animações, a exemplo da direção de animação nos curtas “A Ponte” (2011) e “Upaon Açú, Saint Louis, São Luís” (2012), do diretor Joaquim Haickel. No entanto, destacamos que foi em 2016 que despertamos para a importância do desenho animado na educação por meio do projeto “Ação Cultural de Apoio aos Jogos Escolares Maranhenses”, que visava incentivar e acentuar as funções socioculturais das crianças e jovens participantes dos Jogos Escolares Maranhenses (JEMS), por meio dos curtas-metragens “Joca e a Estrela”, “Balaçada”, “A Guerra do Maranhão” e “A Pequena História da Lenda de Ana Jansen”, e dos projetos de educação paralela aos JEMS realizados pela Dupla Criação⁵.

2 É um dos mais antigos festivais de cinema e vídeo do Brasil e foi criado em 1977, com o nome de “Jornada Maranhense de Super 8”. Acontece na cidade de São Luís, no Maranhão e é promovido pelo Departamento de Assuntos Culturais da Universidade Federal do Maranhão, recebendo competidores de todo o Brasil.

3 É o Festival Maranhense de Animação, projeto de iniciativa do Instituto Formação ocorrido nos anos de 2015, 2016 e 2017 em São Luís e em algumas cidades do interior do Maranhão.

4 É um festival de cinema focado no fomento à produção audiovisual maranhense.

5 Empresa de comunicação que trabalha com artes gráficas, animação 2d, quadrinhos e ilustrações.

Depois das animações prontas, iniciamos a fase de mostras nas escolas públicas e privadas da Grande São Luís, que consistiam na exibição dos curtas, seguidas de bate-papos conosco a respeito de curiosidades sobre a criação e o processo de produção, finalizando esses encontros com a entrega de *kits* contendo (DVD e um guia didático)⁶.

A repercussão desse projeto na mídia chamou a atenção do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), que solicitou a exibição dos curtas e a realização de palestras para os alunos do Campus Monte Castelo. A afinidade com sua proposta de socialização de conhecimento por meio da linguagem audiovisual e cinematográfica levou a instituição, por meio de seu Departamento de Projetos de Extensão (PROEXT), a convidar a Dupla Criação, do qual fazemos parte a integrar o projeto “Curta no IFMA”, apresentando-nos no campus de São José de Ribamar, como parte da “Semana de Tecnologia” e no campus Monte Castelo.

O êxito dessas apresentações motivou o convite para ministrarmos uma oficina prática de animação, que foi denominada “Curta no IFMA - Curso Básico de Desenho Animado”, realizada no mês de fevereiro de 2017, no campus São José de Ribamar, atendendo a alunos, professores e técnicos do IFMA, além da comunidade.

Outra ação de desenho e educação realizada pela Dupla Criação foi a “Oficina Curta Animação” (iniciação ao desenho animado), selecionado no “Ocupa CCVM”⁷, realizado nas dependências do Centro Cultural Vale Maranhão, no Centro Histórico de São Luís, no período de 26 a 30 de novembro de 2019.

O envolvimento nessas ações, cujos processos e resultados foram satisfatórios para os jovens participantes, motivaram ainda mais a realização de um projeto de desenhos na escola, sobretudo com o conhecimento adquirido nas disciplinas do Programa de Mestrado Profissional (*Stricto sensu*) em Arte (PROF-ARTES): Introdução ao cinema e ao vídeo: criação e análise; Ateliê de Ensino de Artes Visuais e Audiovisuais; Elaboração de Projeto e tecnologias

6 Os *kits* foram distribuídos para escolas públicas de São Luís e do interior do estado.

7 Programa voltado a projetos de diferentes linguagens e características de artistas maranhenses ou radicados no Maranhão, que tenham interesse em ser exibidos nos espaços do Centro Cultural Vale Maranhão.

digitais para o Ensino das Artes do professor Ramusyo Brasil; e Metodologia de Pesquisa, do professor Reynaldo Portal, que trouxeram importantes contribuições teóricas para este estudo, e que colaboraram para o entendimento do audiovisual enquanto ferramenta pedagógica, e para a importância da pesquisa como processo sistemático para a construção do conhecimento.

O estudo das lendas foi uma escolha quase natural para este projeto, pois tem-se fascínio pelo tema desde criança, quando a mãe contava histórias orais antes de dormir. Muito tempo depois, em 2005, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), teve-se a oportunidade de pesquisar sobre este tema para a monografia intitulada “A carruagem encanta de Ana Jansen: uma lenda, uma parte da história do Maranhão contada através dos quadrinhos para utilização no ensino de Arte”.

No ano seguinte, fomos contemplados pelo programa BNB⁸ de Cultura/edição 2006, para produzir “A Lenda da Carruagem Encantada de Ana Jansen na linguagem dos quadrinhos”, de caráter pedagógico, a fim de despertar o interesse dos alunos pela cultura local e pela riqueza imaginativa dos contos e lendas. Toda a tiragem foi distribuída para escolas públicas municipais de São Luís. Dez anos depois, produzimos o curta de animação “Pequena História de Ana Jansen”, adaptação livre da história em quadrinhos.

É importante compreender, que as lendas se originaram de histórias orais em tempos distantes, e que se utilizaram de linguagens modernas para sobreviver e chegarem transformadas até os dias atuais. Desenhos animados e lendas brasileiras são dois temas de grande apreço por nossa parte por conta de seu alcance pedagógico, artístico e lúdico. Assim, o interesse em compartilhar com alunos e professores de Arte.

Processos metodológicos – lendas, tecnologias e ensino de Arte

A metodologia de pesquisa que adotamos foi a pesquisa-ação, com abordagem quanti-qualitativa, descritiva, e com uso de questionários e entrevistas não estruturadas. Assim, utilizamos no presente trabalho

8 Programa de apoio a projetos de cunho institucionais, culturais ou mercadológicos para os quais o Banco do Nordeste tem interesse em associar sua marca.

conhecimentos sobre a Abordagem Triangular, sistematizada por Barbosa e Cunha (2010), estruturada a partir de um tripé: fazer artístico, contextualização e fruição, que se apresentam não necessariamente nessa ordem, pois podem variar na sequência de acordo com a sensibilidade e percepção do educador em relação aos objetivos pedagógicos.

Esta abordagem foi sistematizada na década de 1980, e não se refere a um modelo ou método, mas tem o objetivo de focar num processo metodológico que potencializa o caminho adotado pelo professor para a realização de suas aulas práticas, sem vínculo teórico padronizado, a fim de não engessar o processo, permitindo ao educador mudanças e adequações, pois não é um modelo fechado. Não é necessário seguir um passo a passo.

Essa triangulação no ensino da arte - contextualização, fruição e fazer artístico, tal qual proposto por Barbosa Cunha (2010), também está presente na “Hipótese-Cinema”⁹ de Bergala (2006), que acrescenta importante contribuição nesses três momentos: o ler-contextualizar, o fazer artístico e o fruir.

Nesse contexto, dividiu-se o projeto “DESENHOS ANIMADOS E LENDAS BRASILEIRAS: experiências com a apreciação e produção no ensino/aprendizagem de arte no ensino fundamental”, em três etapas:

- Etapa 1 - o ler-contextualizar está presente ao apontar a relação entre a leitura dos filmes como aproximação crítica, ao decifrar os códigos da obra de arte, no caso, a experiência de assistir aos curtas de animação de lendas brasileiras, seguida de debates e pesquisas em livros e revistas;
- Etapa 2 - o fazer artístico está presente na passagem ao ato, na realização cinematográfica, como na compreensão dos recursos técnicos para operar os equipamentos e avançar nas etapas de realização da animação como roteiro, desenhos, filmagem, edição e finalização, sendo experiências possíveis no ensino/aprendizagem;
- Etapa 3 - o fruir, que é o momento no qual há uma síntese

9 A Hipótese-Cinema (pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola) publicado em 2008. A princípio, a obra não se difere da categoria “relato de experiência”, pois narra o trabalho desenvolvido pelo autor para o Ministério de Educação da França no período de 2000 a 2002.

pessoal que possibilita aos significados coletivos tornarem-se individuais, inclusive conduzindo ao exercício de alteridade, este momento também está presente no debate em sala de aula acerca dos filmes pesquisados sob o viés artístico, técnico e de estilo.

Neste sentido, propusemos uma dinâmica de ensino e aprendizagem em que o aluno não fosse meramente um “recebedor” de informações, mas que se engajasse de maneira ativa em todas as etapas do projeto, conhecendo e descobrindo novos caminhos na aquisição do conhecimento. Conforme Bacich e Moran (2018, p. 02) discorrem:

A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples, para mais complexos de conhecimentos e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos ineridos.

Portanto, é importante que se tenha um bom conhecimento do tema a ser estudado, pois as perguntas costumam ser mais elaboradas e complexas do que as que surgem em aulas convencionais. É necessário, principalmente, muito diálogo com as turmas, para que todas as dúvidas sejam dirimidas e os alunos se sintam instigados a participar de modo ativo nas diversas trilhas que conformam a proposta pedagógica.

Iniciamos o trabalho que fundamentou este artigo de exploratório – visando saber o nível de conhecimento dos alunos. Incentivamos uma discussão de maneira ampla e informal, em que a intenção foi ampliar o repertório de lendas conhecidas pelos alunos. Entre as lendas mais conhecidas, destacam-se as chamadas lendas urbanas¹⁰, como: o Velho do Saco, a Loira do Banheiro e o Momo (personagem de olhos esbugalhados, pele pálida e um sorriso sinistro); Entre as lendas tradicionais brasileiras foram lembradas o Saci, que ficou em primeiro lugar, seguido pelo Curupira e pela Mãe D’água. Sobre as lendas de São Luís os alunos sabiam pouco. Mas, lembraram-se da Serpente Encantada e da Lenda da Ana Jansen.

Realizamos rodas de contação de história e de leitura. Essa dinâmica

10 Lendas urbanas - São pequenas histórias de caráter fabuloso ou sensacionalista, amplamente divulgadas de forma oral, pela imprensa ou por redes sociais e que constituem um tipo de folclore moderno. São frequentemente narradas como sendo fatos acontecidos com um conhecido ou de conhecimento público.

serviu para introduzirmos a importância da narrativa tradicional como forma de estimular o encantamento através da história oral, que torna o olhar do aluno uma fonte fecunda para a mistura entre fantasia e realidade, desenvolvendo o imaginário infantil. A valorização das falas e das palavras segundo Bondía (2012) conduzem o pensamento, pois segundo ele, pensamos com palavras e não com base em uma hipotética condição de gênios. São assim as palavras que fazem nascer os pensamentos.

Assim, as lendas no dão a oportunidade de pensar a partir de palavras lúdicas e fantasiosas. No Brasil são inúmeras, influenciadas diretamente pela miscigenação do povo brasileiro, elas estão vivas na memória coletiva dos povos e das comunidades. São narrativas que evidenciam a realidade da vida local, que é composta por um mundo de seres de potentes significados simbólicos que povoam o imaginário local, portanto, construídas, propagadas e modificadas de acordo com interesses e motivações de um povo. Após a exibição dos curtas de animação das lendas do Curupira, Iara, Saci, Ana Jansen e da Serpente Encantada, estimulamos os alunos a avaliarem as produções audiovisuais, direcionando-os para questões sociopolíticas, valores, respeito e identidade.

A oficina de desenho animado teve início com a apreciação dos curtas de lendas brasileiras. Dentre os aspectos avaliados, estavam também os da forma, termo usado para referir-se aos aspectos imagéticos das obras ligados aos elementos da linguagem audiovisual, como roteiro, ângulos, planos, enquadramentos, sons (*foley*) e trilha sonora, além de observar os tipos de personagens e cenários, estilos da animação e paleta de cores. Os alunos foram estimulados a observar, a reconhecer e a descrevê-los nas rodas de conversa, após a exibição dos curtas, como forma de se familiarizarem com esses elementos.

A partir dessa experiência, deu-se início à Oficina de Desenho Animado, tendo como tema as lendas brasileiras, cujo processo criativo explorou todas as etapas de produção, experimentando, primeiramente, o artesanal, e também o digital, através da técnica do *stop motion*, por meio das TICs.

Trata-se de um recurso lúdico, interativo e dialógico que agrega falas, sons e imagens, como afirma Fusari (2002, p. 36), “todo desenho animado, para expressar a narração, integra três componentes principais: a imagem em

ação, os diálogos e o som”, logo, adentram à escola como uma possibilidade diferenciada de experiência educativa, pois trabalham os sentidos como matéria básica para a educação por meio da arte.

No presente estudo, entretanto, a animação em recorte é base conceitual para realizar animações com movimentos simples dos personagens, sem que se precise desenhá-los quadro a quadro. Solicitamos aos alunos que desenhassem os personagens em algumas posições diferentes, sem precisar desmembrá-los, ou seja, sem separar braços, pernas e cabeças do corpo. A intenção era somente movimentar os personagens nos cenários, executando ações para sugerir as situações relativas aos acontecimentos, descritas no roteiro. Para criar o visual dos personagens e cenários, usou-se cartolina, lápis de cor, pincéis, cola e tesoura.

Devido ao fato de serem de baixo custo e acessíveis, e para que realizasse a produção do desenho animado de forma relativamente rápida, foi esse planejamento inicial que permitiu conseguir os materiais para fazer todos os desenhos.

A seguir, apresentamos o cronograma simplificado de atividades que nortearam a oficina de produção dos desenhos animados, e descreve-se as etapas de produção: as propostas, as dificuldades encontradas e os resultados:

1. **Criação do roteiro – primeiro passo da produção:** o roteiro pode ser original ou adaptado, os alunos elaboraram um roteiro simples, entendendo que ele é um meio importante no processo da produção dos curtas.

2. **Criação do storyboard:** é uma sequência de desenhos quadro a quadro, com o esboço das cenas descritas pelo roteiro. Nessa etapa de produção, apresentou-se aos alunos os elementos da linguagem audiovisual que seriam usados para causar impressões nos filmes. Por ser uma etapa puramente visual, exemplificou-se com as revistas em quadrinhos, pelo fato de se tratar de uma linguagem coirmã do cinema, valendo-se de recursos narrativos e descritivos semelhantes. Dessa forma, tornou-se mais fácil explicar ângulos, planos, enquadramentos e cortes.

3. **Criação dos personagens e cenários:** etapa em que os alunos exploram a criação artística da personagem, elaborando rascunhos a lápis, experimentando técnicas e estilos que marcarão suas características físicas.

Nesteriuk (2001) afirma que, dentre os elementos centrais de uma série de animação, talvez a personagem seja o mais fundamental. Importante também é definir perfil psicológico, imaginando como ele pensa e se comporta.

Esta foi a etapa que mais atraiu os alunos, pois todos eles queriam fazer seus desenhos, apresentar suas propostas e versões de personagens. Era tão perceptível o interesse deles, que quando terminava o horário de aula, eles queriam continuar na sala fazendo as atividades. Algumas vezes encontravam-se no contraturno, para fazer os desenhos e os trazerem prontos para a próxima aula. Contudo, eles eram direcionados a pesquisar referências visuais, planejar proporções, utilizar materiais adequados e, principalmente, a seguir o roteiro. Concluídos os desenhos de personagens e cenários, juntou-se com o roteiro e arquivou-se todos em pastas.

4. Criação da mesa de luz: a técnica de animação de recorte requer que os desenhos fiquem na horizontal sobre a mesa, e a câmera na posição vertical sobre eles. Para realizar a captura das imagens, utilizou-se, inicialmente, um mini tripé flexível e articulado. Suas pernas são no estilo “polvo”, ou seja, elas conseguem se enrolar com facilidade em objetos verticais e horizontais, como pernas de mesas e cadeiras. É um recurso viável, mas improvisado. Após algumas tentativas de procurar soluções de captura de imagens que fossem de baixo custo e práticas, criou-se uma caixa de luz, a partir de uma caixa organizadora de acetato.

5. Produção da Animação: etapa de captura das imagens e criação do movimento: momento para introduzir recursos tecnológicos no processo. Os alunos usaram o celular pela praticidade, já que é um aparelho que pode captar imagens de boa qualidade tão bem como qualquer câmera fotográfica. Moletta (2014, p. 86) assim afirma:

Optamos pelo celular por dois motivos: primeiro, porque gravava imagens de vídeo em alta definição; apenas substituíamos seu cartão de memória por outro com capacidade de armazenamento. Segundo, o nosso curta-metragem não tinha diálogos, não haveria necessidade de microfone nas cenas; portanto, o aparelho com a melhor imagem, mesmo com captação precária, era a melhor escolha.

Essa praticidade em relação ao celular nos permite explorar de modo criativo e acessível a diversas formas de produção no contexto educativo. Outra praticidade do aparelho celular foi a facilidade de fazer *download*

do aplicativo específico, para a produção dos desenhos animados, que foi o aplicativo *StopMotion Studio*¹¹. Os alunos conheceram suas funções e puderam vislumbrar os seus desenhos ganhando vida. Portanto, foi a parte mais gratificante do projeto. Contudo, para que o resultado saísse a contento, foi preciso estimular o processo colaborativo: promovendo a união dos grupos e instigando a parceria.

Embora seja um trabalho que utilize TICs, sobretudo o aparelho celular, a grande maioria dos alunos não o leva para a escola, por não possuírem um ou por receio de serem roubados. Então tomou-se a decisão de usar somente o aparelho da equipe de pesquisadores, que cedeu aos alunos e orientamos sobre como utilizá-lo: fazer o *download* do aplicativo *Stop Motion Studio*, apresentar a interface e utilizar os recursos.

Por ser simples e fácil de usar, os alunos aprenderam rapidamente a fazer animações, e isso permitiu que eles experimentassem na prática todas as possibilidades que tinham planejado. A passagem dos exercícios para a animação foi natural e quase imperceptível, a dedicação no fazer só era menor que a urgência em visualizar os desenhos ganharem vida.

Esse tipo de produção possibilita estimular mais ainda a imaginação e contribuir para o aprendizado de técnicas e recursos inerentes ao processo. Não é novidade produzir animação com auxílio de recursos tecnológicos; os jovens, “nativos digitais” encaram essa prática naturalmente. Segundo Prensky (2001), eles possuem a capacidade de realizar múltiplas tarefas, o que representa uma das características principais dessa geração. Ainda segundo esse autor, essa nova geração é formada, especialmente, por indivíduos que não se amedrontam diante dos desafios expostos pelas TICs, experimentam e vivenciam múltiplas possibilidades oferecidas por novos aparatos digitais.

Durante essa etapa, houve um ligeiro descompasso na produção, alguns grupos aceleraram, demonstrando mais interesse e envolvimento, chegaram a concluir seus curtas mais rápido do que os outros, e até se propondo a ajudar os retardatários, que recusaram, pois queriam concluir com seus próprios esforços e autonomia, mas sem deixar de perguntar sempre quais os caminhos mais adequados para solucionar os problemas na produção. Conforme Demo

¹¹ *Stop Motion Studio* é um aplicativo que auxilia usuários de dispositivos móveis a criar, a partir de sequências de fotos, uma animação *stop motion*.

(2015, p. 35), o aluno:

Aprende a duvidar, a perguntar, a querer saber sempre mais e melhor. A partir daí, surge o desafio da sua elaboração própria, por meio da qual os sujeitos que despertam para esse campo do ensino, o das tecnologias na educação, começam a ganhar a forma, a expressão, o contorno e o perfil de produtor, além de apreciador, deixando para trás a condição de objeto.

Desse modo, os alunos passaram a desenvolver de modo natural a concepção de co-produção, pois a intenção do projeto não era criar uma concorrência entre os alunos, por isso pedimos aos que ainda não tivessem terminado suas animações que aceitassem a ajuda dos outros, o que ocorre. Nessa ocasião, os alunos começaram a vislumbrar a possibilidade de usar o desenho animado em outras disciplinas e até na igreja que frequentam, como meio de passar informações para explicar algum assunto de forma lúdica e animada.

Após o carnaval de 2020, aconteceu o surto de Corona Vírus 19¹², em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia, e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) suspendeu as aulas presenciais. Sem data para o retorno das atividades presenciais na escola, falamos com a coordenação pedagógica da escola para conseguir os contatos de no mínimo 5 (cinco) alunos, pois a ideia era continuar e finalizar o projeto remotamente, o que se tornou inviável devido questões econômicas dos mesmos, que não possuíam aparelhos celulares, ou pacotes de internet ou quem os acompanhassem nas tarefas.

Apesar da pandemia do COVID-19, ficou-se com a sensação de dever cumprido, finalizou-se o projeto “Desenhos animados e lendas brasileiras na UEB Gov. Leonel Brizola”. Executou-se todas as etapas propostas: o ler-contextualizar, com tudo o que nele estava descrito; o fazer artístico, chegou-se até a produção dos desenhos animados. Ficou pendente a realização da edição e finalizações dos vídeos, e a fase da fruição, que seria a exibição dos curtas de desenho animado.

Até o presente momento, as escolas municipais de São Luís não retornaram às aulas presenciais, comprometendo a continuidade da etapa **3. Embora tenha-se buscado várias alternativas de retomar o projeto, não se**

12 Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado Sars-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

obteve êxito por dificuldades estruturais e operacionais da escola, como aulas e encontros *on-line* ou reuniões presenciais com os alunos. Considerou-se injusto finalizar as animações sem a presença dos protagonistas, portanto optou-se em não finalizar e exibir os curtas.

Bergala (2008) propõe que o cinema deve ser abordado na escola enquanto “obra de arte”, que entra na escola como uma experiência à parte, um elemento estranho e perturbador dentro da instituição escolar. Esse contato com o cinema proposto pelo autor deve acontecer tanto através da visualização de filmes como pela experiência do “fazer” cinema. E a escola, quando possibilita trabalho com animação, desponta como lugar em que também é possível “inventar espaços e tempos que possam perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder”. (FRESQUET, 2013, p. 25).

A invenção de novos espaços e lugares motivou a criação do *blog* “Desenhos Animados e Lendas Brasileiras”, de autoria de Nicácio (2020), com informações suficientes para auxiliar os professores de Arte na produção de desenhos animados em sala de aula, com os seguintes arquivos:

- Cartilha com Técnicas de Animação para Usar em Sala de Aula - Desenhos Animados e Lendas Brasileiras - Arquivo em pdf para *download*, a publicação aborda de maneira simplificada as etapas da produção audiovisual como: Criação do roteiro; Criação do *storyboard*; Produção dos personagens e cenários; Construção da caixa de luz; Explicação sobre a técnica *stop motion* e recorte, e apresentação e utilização dos aplicativos de animação e edição;

Os vídeos apresentados aos alunos sobre modos de produção de desenho animado: Desenho animado e Lendas brasileiras na escola - relato de experiência - pesquisador relata sua experiência, e revela suas expectativas com o projeto; Preparação e produção do desenho animado – são apresentados os materiais necessários para a produção do desenho animado; Animando com o *Stop Motion Studio* – explicação sobre aplicativo, e recursos para realizar o desenho animado; - Editando vídeo com o *Vlogit* – explicação sobre o aplicativo de edição, como inclusão de recursos gráficos, sonoros e finalização. O *blog* “Desenhos Animados e Lendas Brasileiras” está hospedado no endereço eletrônico <https://desenhoanimado-lendas.blogspot.com/2020/09/04-editando-video-com-o-vlogit.html>.

Análise da pesquisa realizada com os alunos que participaram do projeto de “Desenhos animados e Lendas Brasileiras”

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos através da análise coletada na forma de rodas de conversa e rodas de leituras, avaliações dos alunos, depoimentos e produção artística com alunos do ensino fundamental da UEB Gov. Leonel Brizola, no mês de dezembro de 2019, na etapa da produção da oficina. Devido à COVID-19, não conseguimos concluir a pesquisa com os alunos e optamos pela aplicação de questionários on-line com professores da educação básica, a partir dos quais produzimos videoaulas e socializamos no canal do Youtube como forma de contribuir com a sua formação continuada em Artes Visuais. A pesquisa com os alunos foi feita por amostragem, entrevistamos dez alunos, divididos nas turmas do 6º e 7º ano, em igual quantidade. Esse recorte serviu para conhecermos a opinião dos alunos que participaram do projeto de uma forma mais abrangente.

Conforme mostra as respostas do questionário em relação ao que eles acharam do projeto sobre “Desenhos animados e Lendas Brasileiras”, 70% dos alunos que participaram acharam ótimo; 30% acharam bom, o que mostra a boa aceitação. Os alunos aceitaram bem o projeto, participaram ativamente de todas as etapas. Nos dias de exibições dos curtas, o ambiente mudava a rotina da escola, e os debates presentes no bate-papo eram positivos.

Na etapa da produção, sobretudo na criação de personagens, houve enorme participação de todos, bem como na captura das imagens e na produção da animação usando o celular. Embora tenha sido usado somente um para tal finalidade, isso foi o suficiente para envolver todos os alunos, conforme atesta o resultado da pesquisa.

Em relação à etapa anterior ao projeto, questionamos se os alunos conheciam alguma lenda? Qual? Desse modo, obtivemos os seguintes resultados: a lenda brasileira mais popular, segundo a pesquisa, é a do Saci, com 60%; a da Mula sem Cabeça e a da Serpente Encantada foram as mais lembradas, dividindo o segundo lugar com 20% cada. Aqui vale uma ressalva: nos primeiros dias do projeto, fez-se a pergunta acima, e a resposta foi que os alunos conheciam mais sobre as lendas urbanas do que as tradicionais, entre elas constavam a lenda do Velho do Saco, da Loira do banheiro e do Momo.

Quando se realizou esta pesquisa, não se incluiu na lista as lendas urbanas, mas deixou-se um item em aberto para eles preencherem, mas não fizeram: ou por esquecimento, ou por receio.

Com base na questão o questionamento sobre o questionamento sobre a contribuição das para a valorização de nossa identidade cultural? 80% dos alunos acham que após o projeto “Desenhos Animados e Lendas Brasileiras”, as lendas contribuem para valorizar mais a cultura brasileira.

Foi um projeto longo, que durou todo o segundo semestre. E em todas as etapas, discutia-se sempre com os alunos os assuntos relacionados ao tema: nas rodas de conversa, após a exibição dos curtas, na criação dos roteiros, na produção dos desenhos e na captura das imagens, o assunto era recorrente, e sempre se provocava diálogos, nos quais se fazia relação das lendas com a história particular dos alunos. Essa lembrança constante ajudou a “familiarizar” e, conseqüentemente, a fazer com que os alunos percebessem que as lendas podem sim, contribuir para valorizar a identidade cultural. Um ótimo resultado, portanto, uma vez que este fora o objetivo.

As rodas de conversa constituíram-se como os momentos mais importantes da primeira etapa do projeto. Essa estratégia estimulou os alunos a se expressarem de maneira natural sobre as lendas e a se identificarem com cada uma delas. Percebeu-se que a valorização da identidade cultural depende da relação do indivíduo com a sua cultura, de forma recíproca, preservando suas raízes culturais para que não se apropriem de outras culturas impostas pelo mecanismo capitalista de comunicação.

O resultado parcial dessas experiências construídas em sala nos oportunizou considerações crítico-reflexivas sobre a produção de desenho animado com o público-alvo desse estudo, apontando a necessidade de explorar novos métodos para despertar o interesse do aluno nas aulas de Arte, tendo como estímulo a temática das lendas para o desenvolvimento do processo criativo de curtas de desenho animado, utilizando o aparelho celular e aplicativos para esta finalidade.

Na pesquisa realizou-se o equivalente a 80% da produção dos curtas, restando somente a edição final e a exibição, que optamos por não os exibir ainda. A proposta realizada mostrou-se possível, pois reuniu as diversas

mídias, não só as digitais, mas também as tradicionais de ensino, conseguindo, assim, promover este encontro que caracteriza o antigo e o novo. Criamos um *blog*, página *on-line*, onde estão publicados vídeos tutoriais, e uma cartilha em Pdf, com técnicas de animação para usar em sala de aula, instrumento de auxílio para o professor de Arte usar em sala de aula.

A intenção de compartilhar esse conhecimento junto aos professores de Arte da rede pública de educação básica, por meio de uma proposta pedagógica, motivou a realizar uma entrevista, em cujas respostas constavam suas opiniões sobre o estudo das lendas e desenhos animados na escola, e os benefícios pedagógicos que isso poderia trazer aos alunos e, sobretudo, se eles utilizariam nas suas aulas. O resultado foi muito positivo, e forneceu indicações de que o presente trabalho pode contribuir para o ensino de Arte na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou avaliar se a produção de desenhos animados sobre lendas brasileiras, usando técnicas de animação em *stop motion*/recorte e as TICs, nas aulas de Artes Visuais, pode contribuir para a significação da identidade cultural e artística dos alunos, e se a experiência pode ser compartilhada junto aos professores de Artes Visuais da rede pública de educação básica.

Por isso, foram desenvolvidos procedimentos e ações com a intenção de estimular a curiosidade e a pesquisa, instigando o aluno por meio da prática teorizada a um interesse por sua própria evolução e aprendizagem. Bacich e Moran (2018, p. 3) afirmam que “a sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras”. Desse modo, os envolvidos nessa ação aprendem de forma concreta por meio de desafios, jogos, experiências, problemas e afins, com materiais mais simples ou mais sofisticados, isso vale inclusive para as tecnologias.

O desenho animado e as lendas são tipos de narrativas que coexistem no mundo atual, transmissoras de mensagens e de dispositivos para a criatividade e a imaginação, que podem despertar no aluno o interesse pela sua identidade cultural, entrelaçando curiosidade e conhecimentos, levando-

os a percorrer caminhos e a abrir novos horizontes conceituais, como ocorre numa construção rizomática, definida por Guattari e Deleuze (1995), como sendo a que se espalha em todas as direções, se abre e se fecha, pulsa, constrói e desconstrói. Cresce onde há espaço, floresce onde encontra possibilidades. Nesse sentido, promovendo o entrelaçar da tecnologia, da cultura e do ensino de arte, tornando o cotidiano das aulas muito mais atrativo e construtivo.

A cada etapa, percebemos que a realização do projeto promoveu a construção de experiências sensibilizadoras, que segundo Bondía (2002) são as experiências que tocam os indivíduos, e que são significativas, por isso mesmo, geram aprendizagens que marcam. Desse modo, continuaremos com essa linha de trabalho de apreciação e produção de curtas na educação básica com alunos e professores de Artes Visuais e com a comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Dunshee de. **O cativoiro**. São Luís: Litograf, 1992

ALVES, Marta Pinho. **Cinema 2.0 Modalidades de produção cinemática do tempo digital**. Covilhã: LabCom.IFP, 2017. Disponível em: <http://labcom.ubi.pt/livro/299>. Acesso em: 22 dezembro 2020.

AUMONT, Jacques. **A parte do espectador**. A imagem. São Paulo: Papirus, 2004.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=TTY7DwAAQBAJ&lpg=PT21&dq=bacich%20e%20moran%202018&lr=lang_pt&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q&f=false

BARBERO, Jesus Martin. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: EDUF RJ. 2001.

BARBOSA JÚNIOR, Alberto Lucena. **Arte da Animação: técnica e estética através da história**. São Paulo: Editora Senac, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. 1 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem Triangular No ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BAYARD, Jean-Pierre. **Histórias das lendas**. Difusão Europeia do Livro, 1957.

BERGALA, Alain. O filme e seu espectador. *In: AUMONT, J. et al. A Estética do Filme*. Campinas: Papyrus, 2006.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista brasileira de educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003%20&script=sci_arttext. Acesso em: 5 maio 2020.

CASCUDO, Luís da Câmara, 1898-1986. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 9ª. ed. São Paulo: Global, 2000.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CORDEIRO, Tiago. **O Livro das Mitologias**. Ed. 231-A. São Paulo: Ed. Abril, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10 ed. São Paulo: Campinas, Autores Associados, 2015.

DEWEY, Jonh. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DOCUMENTO CURRICULAR do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. FGV Editora, Rio de Janeiro 1ª edição 2019

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DURAND, Gilbert. (1964) **A imaginação simbólica**. Lisboa, 2000, Edições 70.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURAND-GUERRIER, Viviane. **O aluno, o professor e o labirinto**. X pequeno, v. 50, p. 57-79, 1999. Disponível em: <http://numerisation.univ-irem.fr/PX/IGR99258/IGR99258.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O dispositivo pedagógico da mídia**: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e pesquisa*, v.28, n. 1, p. 151-162, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000100011%20&script=sci_arttext. Acesso em: 13 maio 2020.

FROCHTENGARTEN, Fernando. **A memória oral no mundo contemporâneo**. Estud. av., São Paulo, v. 19, n. 55, p. 367-376, dezembro de 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300027&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2020.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FUSARI, Andrea. **As crianças e os direitos de cidadania: a cidade como comunidade educadora**. Educação e Sociedade, n. 78, 2002. Disponível em: https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL23_N78/EDS_23N78_13.PDF. Acesso em: 30 maio 2020.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. Campos culturais na era da convergência tecnológica. *In: Pensando contemporâneo: da cultura situada à convergência tecnológica*. Anthropos, 2009. p. 277-286. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3033733>. Acesso em: 23 ago. 2020.

HALL, Stuart. **Identidade cultural da Pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro DP&A, 2006.

Lei No 13.006, de 26 de junho de 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>. Acesso em: 05 janeiro 2021.

MAGALHÃES, Marcos. **Cartilha Anima Escola: técnicas de animação para professores e alunos**. 2. ed. Rio de Janeiro: IDEIA - Instituto de Desenvolvimento, Estudo e Integração pela Animação, 2015.

MANDARINO, Mônica Cerbella Freire. **Organizando o trabalho com vídeo em sala de aula**. Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2002.

MANDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. 2 Ed. São Paulo: Global editora, 2004.

MARTINS, Ananias Alves. **São Luís: fundamentos do patrimônio cultural - séc. XVII, XVIII e XIX**. São Luís: Sanluiz, 2000.

MAZZA, Maurício Duarte. **O Acting no design de animação**. Mestrado em Design. Universidade Anhembi Morumbi. São Paulo, 2009.

MOLETTA, Alex. **Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. **Cinema: experiência cultural e escolar**. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Caderno de cinema do professor dois.

São Paulo: FDE, 2009. Disponível em: http://culturacurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/320090708123643caderno_cinema2_web.pdf#page=7. Acesso em: 21 maio 2020.

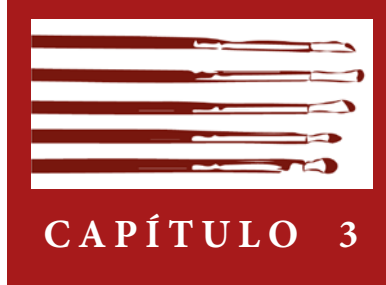
NESTERIUK, Sergio. **Dramaturgia de série de animação**. Uma edição do primeiro Programa de Fomento à produção e teledifusão de séries de animações Brasileiras - ANIMATV. São Paulo: Sergio Nesteriuk, 2001.

NICÁCIO, Alberto de Jesus Nascimento. Desenhos Animados e Lendas Brasileiras. **Blogspot**, 2020. Disponível em: <https://desenhoanimado-lendas.blogspot.com/>. Acesso em: 25 set. 2020.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. De On the Horizon, NCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

SALES, A. V. Câmara Cascudo: **o que é folclore, lenda, mito e a presença lendária dos holandeses no Brasil**. João Pessoa: Ed. Universitária/Ed. UFPB, 2007.

SALGADO, Raquel. **O brincar e os desenhos animados: um diálogo com os super-heróis mirins**. Entrevista Ponto e contraponto, 2005.



CAFÉ COM ARTE CONTEMPORÂNEA:

Tramas e Poéticas para as Artes Visuais na Educação Básica

Evarista Barbosa Guimarães Martins

Reinaldo Portal Domingo

INTRODUÇÃO

A elaboração deste estudo parte da necessidade de estimular o aluno a se apropriar dos conhecimentos sobre as Artes Visuais Contemporâneas e os seus desdobramentos futuros. A arte contemporânea se apresentou, ao longo da história, como uma arte libertadora – nas formas de pensamento, nas infinitas possibilidades de produção e materialidades. Fugindo dos “pré-conceitos” estabelecidos como clássicos, reconhecemos que, por meio dela, existem possibilidades infinitas de desenvolver no aluno a capacidade criadora e reflexiva.

Nas atividades docentes no Centro de Ensino Cidade Operária I, do Governo do Estado do Maranhão, percebemos ao longo dos anos dificuldades enfrentadas pelos alunos do ensino médio, especificamente em relação ao ensino da arte contemporânea. Tais como a falta de compreensão e aceitação das produções visuais contemporâneas como arte. Parte das dificuldades enfrentadas pelos alunos eram geradas, em alguns casos, pelo preconceito, entre outras, pela sua complexidade de entendimento, resultando muitas vezes em frases do tipo “qualquer pessoa pode fazer isso”; “isso parece com os desenhos que eu fazia na pré-escola”, “qualquer coisa pode ser arte?”, declarações que são uma constante também fora da escola.

Inserir o ensino da arte contemporânea na escola não é tarefa fácil, por ser uma produção cultural e artística da contemporaneidade. Ela está sendo construída nesse momento, “no tempo vivido e não no tempo que podemos

experimentar como histórico” e problematiza a relação do indivíduo com a realidade, trazendo mais perguntas do que respostas. (TIBURI, 2012, p. 22). Somados a isso, temos a falta de práticas significativas de arte, que facilitem as interações com as produções contemporâneas, o que faz com que arte contemporânea seja recebida como algo complicado e desestimulante para os alunos.

A busca de soluções para as indagações e angústias no dia a dia da sala de aula nos motivou a pesquisar atividades que possibilitassem uma exploração mais eficaz e profunda do ensino específico da arte contemporânea. Nesse sentido, citamos o trabalho de Cohn (2008), que nos indica os benefícios que o diálogo entre alunos e artista pode trazer para o ensino aprendizagem das artes visuais.

Assim, em 2012 e 2013, realizamos o evento Café com Arte, com o título: “Conversas sobre arte contemporânea: o artista maranhense e o processo de criação”. Artistas locais de várias linguagens artísticas eram convidados a vir até o CE Cidade Operária I e conversar com os alunos sobre temas que envolviam a sua profissão, com o objetivo de potencializar a reflexão sobre a arte maranhense produzida na contemporaneidade. A partir disso, os alunos produziram trabalhos artísticos visuais, culminando com a Exposição “Toda memória tem uma história”, em 2012, cujo título e tema foram retirados do texto “Se bem me lembro”, do caderno do professor da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa (2012). A exposição foi realizada com objetos artísticos produzidos pelos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. As atividades desenvolvidas em sala de aula abordavam a Abordagem Triangular (que envolve o fazer, ler e contextualizar as imagens), priorizando a memória recente e as memórias antigas dos alunos, da sua infância e de saberes que nunca serão esquecidos. Em 2013, não realizamos a exposição, porque a quadra da escola, local em que acontecia, estava em reforma.

As práticas mencionadas anteriormente, possibilitaram-nos responder a novos questionamentos e orientaram estudos que fundamentaram a construção deste trabalho. Ao retomarmos o projeto Café com Arte, com algumas adequações, diante do contexto, temos expectativa de apontar caminhos para o ensino aprendizagem da arte contemporânea.

Esse quadro possibilitou a elaboração do problema científico que

direcionou as discussões apresentadas a seguir: Quais contribuições o diálogo entre a escola e os artistas visuais locais pode trazer para o ensino aprendizagem da arte visual contemporânea na Educação Básica?

A partir da constatação da carência de um ensino das artes visuais mais significativo, consideramos como objetivo central, para este trabalho, aprimorar esse ensino a partir do diálogo entre os artistas visuais locais e os alunos.

Através do estudo da Arte Contemporânea são apresentados os seguintes objetivos específicos: Refletir sobre a estética visual contemporânea; identificar as condições em que se encontra o ensino aprendizagem da arte visual contemporânea na escola; propor aos alunos atividades relacionadas à arte visual contemporânea e utilizar as tecnologias da informação, celulares, câmeras de vídeo e foto para computador ou Webcams, no registro e difusão dos resultados coletados.

Assim as perguntas científicas que orientaram a pesquisa foram: O que caracteriza a estética contemporânea? Qual a importância do pensamento estético contemporâneo para a escola? Qual a importância do diálogo entre os artistas e os alunos para o ensino e aprendizagem das Artes Visuais contemporâneas?

Utilizamos a pesquisa-ação, como metodologia de pesquisa, numa abordagem qualitativa/quantitativa e de linha exploratório-descritiva, pautada em procedimentos de coleta de dados bibliográficos e questionários (para mensurar as atividades desenvolvidas pelos alunos), também foram realizadas consultas sobre os artistas convidados, por meio de livros, revistas e sites de Internet.

PERCURSOS DA ARTE CONTEMPORÂNEA

Refletir sobre as tessituras que envolvem a arte contemporânea requer inicialmente um pensamento em relação ao cenário e às posturas artísticas da arte moderna, que ampliaram o espaço e oportunizaram o surgimento das linguagens artísticas contemporâneas.

O século XX caracterizou-se por mudanças significativas oriundas das transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas em diversas partes do mundo. Isso também se refletiu nas produções artísticas modernas, que se desvincularam da herança da arte acadêmica, reagindo às ideias tradicionais da arte como representação do mundo e colocando em discussão determinados conceitos de beleza que, atualmente, apesar dessas mudanças, são apreciados pela maioria das pessoas.

A arte moderna surge num momento de grande efervescência cultural e social na Europa, considerada o centro cultural do mundo, promovido principalmente pela Revolução Industrial, a partir do século XIX. Acrescentamos, a isso, a Primeira Guerra, as teorias da psicanálise, as ideias filosóficas e sociológicas do período, a criação do Primeiro Estado Socialista do mundo, tudo preconizado pela *Belle Époque*, em que Paris vivia. Era o início de uma nova era, havia uma necessidade premente de mudanças, novas formas de pensar, sentir e encarar o mundo.

De acordo com Silva e Silva (2012, p.119), esse contexto colaborou para a agitação espiritual e intelectual dos artistas, que se dividiam entre passado e futuro, o que motivava investigações em todos os campos da arte e transformava os primeiros anos do século XX no cenário das mais revolucionárias experiências de arte e de literatura, e foi por pertencer a este contexto que o nome vanguarda foi tão bem aceito.

Retirado do vocabulário de guerra, o termo vanguarda deriva do francês *avant-garde*, que significa “à frente da guarda”, remete a fazer algo novo, e a noção de “guarda” liga à luta, à ruptura (CANTON, 2009, p. 18). Do ponto de vista artístico, caracteriza um coletivo de artistas que compartilhavam novas trilhas à expressão estética, independentemente de suas especificidades, com a conotação de um movimento inovador, de ruptura, configurando, assim, as bases das aspirações artísticas do período. Essa noção de vanguarda artística “tende a designar obras em que preponderam a pesquisa e a invenção estilística” (GULLAR, 1978, p. 27).

Os “ismos”, como ficaram conhecidos os movimentos de vanguarda deste período, a partir das suas terminações, Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo, têm como base pesquisas e experimentações que envolvem desde a valorização da luz natural, do

abandono da perspectiva formal, do irracional, até chegarem a um momento no qual não era mais importante que se representasse literalmente um assunto ou objeto, caminhando em direção à abstração. Entendemos que os movimentos vanguardistas representaram, por meio de experimentações artísticas, os indícios de mudanças sociais, de crenças e valores no mundo ocidental endossados pelo cenário industrializado da época.

No âmbito da História da Arte, a partir da década de 1950, a arte moderna cedeu lugar às manifestações artísticas contemporâneas questionadoras, tendências como o Pop, o minimalismo e a arte conceitual transcendiam o campo visual e misturavam diversas linguagens, usando sons, narrativas, gestos e movimentos. Categoricamente, apresentavam “caráter múltiplo, chamado por vezes de híbrido, marcado por um cruzamento entre as linguagens artísticas” caracterizando a produção artística na contemporaneidade (NARDIM, 2015, p. 170). Entram em cena instalações, performances, peças que não se contentam com a mera contemplação, mas querem também ser sentidas, ouvidas, manipuladas. A atitude de romper com os espaços limitados determina uma distinção entre arte contemporânea e arte moderna.

Serão novas formas de ver e consumir arte na contemporaneidade, condicionadas a partir das fissuras iniciadas pelos chamados “embreantes”, “figuras singulares, de práticas, de fazeres, que primeiramente desarmonizam, mas que também anunciam de longe uma nova realidade” (CAUQUELIN, 2005, p.87). Artistas como Marcel Duchamp e Andy Warhol e o galerista Leo Castelli apontaram na arte ocidental os pontos de ruptura estética e temática que determinariam o advento de novas produções artísticas, que para muitos se configurariam mais como uma busca de um ‘acontecimento’, solidificado pelas relações de uma intrincada rede de comunicações, os vários personagens – artista, marchands, curador e crítico de arte – confundem-se em suas funções, buscando a aceitação da mensagem pelo público, e não necessariamente da obra em si.

Segundo Cauquelin (2005, p. 67), a arte contemporânea é caracterizada pelo regime da comunicação, tecnologia e consumo, artistas, críticos, colecionadores, museus, galerias, envolvidos em um emaranhado de relações, que delinearam um período de mudanças.

Ela “incorporou as experimentações herdadas do modernismo: a abstração, a valorização dos aspectos formais da obra de arte, a não linearidade do pensamento, a valorização dos mecanismos que compõem os processos de concepção de uma obra” (CANTON, 2009, p. 36), e agregou a ideia de não necessariamente transformar a matéria em um objeto ou aplicar uma técnica para conseguir um resultado perfeito, mas necessariamente trabalhar a ideia, a mensagem que essa obra pode comunicar, como “uma narrativa fragmentada, indireta, que desconstrói as possibilidades de uma leitura única e linear”, que se amplia num diálogo entre o artista, a obra e o observador. (CANTON, 2009, p. 36).

Nesse sentido, “abordando os dilemas mais urgentes enfrentados pela sociedade contemporânea, de maneira que encarar a produção artística nos leva necessariamente a pensar sobre os problemas que nos desafiam enquanto sociedade”. São diálogos construídos a partir de práticas e teorias de outros campos do conhecimento, como a Antropologia, a Filosofia etc. (DANTO, 2005 apud TOLEDO, 2005, p. 130).

Assim, as poéticas contemporâneas se concretizam a partir de assuntos que definem a contemporaneidade em todas as instâncias: o corpo, a política, a sexualidade, a ecologia, a religião e as imagens geradas na mídia etc. e são constantemente emolduradas pela instalação, o Videoarte, a Fotografia, o objeto arte, o Happening, a Arte postal, a Land art, a Web art, Livro de artista, a performance e os sempre renovados e incorporados na contemporaneidade: desenho, pintura e gravura.

CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Falar sobre o ensino de Arte Visual Contemporânea equivale a falar também sobre a expressividade desse homem contemporâneo, que conduz, usufrui e impacta a arte contemporânea.

Conforme Valença (2015), são essas as atribuições do homem pós-moderno.

Este homem, cujo gênero não mais necessariamente se limita ao que denominamos feminino e masculino, vive, por conseguinte, uma concepção de família que destoa em 'gênero, número e grau' daquela preconizada até pouco tempo atrás. Situados num mundo em que o consumo exacerbado prevalece crescente em boa parte do planeta e as possibilidades da comunicação/relação com o outro em tempo real envolve espaços distintos e variados, este homem é, como nunca se viu na história, o resultado de uma vida plural, que desconstrói a cada instante o que há um segundo atrás era legítimo. (VALENÇA, 2015, p. 134).

O homem contemporâneo tornou-se um ser ambíguo, híbrido, fragmentado, com várias identidades em um único ser, que podem ser contraditórias ou não. “Somos cada um de nós e somos também os outros, as alteridades, tudo aquilo com que nos relacionamos” (CANTON, 2009, p. 19).

Seus motivos, seus desejos e suas relações familiares e de amizade serão formatados a partir das transformações dispensadas pela pós-modernidade. “Ao absorver mudanças institucionais e sociais, que vão desde a política até movimentos de libertação feminina, temos a liberdade para acolher diversas formas de identificação e manifestação social” (SILVA; NEPUCENO, 2019, p. 2).

Para COCCHIARALE (2014), o mundo contemporâneo é um mundo ansioso e ser ansioso é estar sempre no lugar que a gente deve estar daqui há cinco minutos. Ninguém aguenta contemplar nada [...] as pessoas visitam os museus como se estivessem num shopping center. Sintomas do mundo globalizado, do advento da web 2.0, das redes sociais, da diminuição das fronteiras, doravante há uma exigência na rapidez das fruições e das relações humanas.

As poéticas dos artistas contemporâneos são um desafio para o público que visita as exposições, pois muitos não foram educados para essas novas produções artísticas, não têm paciência de contemplar e muitas vezes não se sentem à vontade ao se reconhecerem nas obras, muitas vezes reiterando “a concepção de que a obra de arte necessariamente precisa ser um objeto intocável e sacramentado” (OLIVEIRA; FREITAG, 2007, p. 3).

No vídeo “Quem tem medo de arte contemporânea?”, CRIBARI, 2005. Material que foi utilizado em sala de aula, a artista plástica Valéria Pedrosa aponta caminhos para a compreensão das produções contemporâneas: “Você

não tem obrigação de entender de arte para usufruí-la. Ela deve ser usufruída com seus sentimentos, são outros canais, não é na racionalidade que você vai encontrar ferramentas para usufruir do trabalho de arte contemporânea”. No percebimento que a obra ali exposta é passível de ser manipulada, tocada, deslocada, cheirada, degustada, vestida, e até desmaterializada, o artista / observador se depara então, com outra forma de recepção da obra que vai além da supremacia do olhar (OLIVEIRA; FREITAG, 2007, p. 3).

Barbosa (2010, p. 98) também aponta caminhos ao afirmar que o ensino de arte pós-moderno aponta a cognição, como preponderante para a compreensão estética [...]. E remete à construção do objeto e sua concepção inteligível, como elementos definidores da arte. Ou seja, através de ações e experiências estéticas, que vivenciamos no processo criativo como autores ou meros expectadores, seremos capazes de compreender a arte contemporânea.

Em um contexto de tantas incertezas, que permeiam a recepção da arte contemporânea, mas também na certeza das possibilidades de experiências que a mesma pode empreender, percebemos que uma grande parte da população não tem contato com a mesma, e que deste fato deriva a não popularidade desta nova arte. Como torná-la popular, nas escolas e mesmo nas comunidades periféricas? De que forma abordar a arte contemporânea? Quem é capaz de atuar sobre essas necessidades?

A escola contemporânea, desde o início, apresenta-se como a ponte para que essas experiências possam se tornar mais acessíveis ao grande público. Por sua essência, caracteriza-se por ser um espaço de trocas de conhecimentos e aprendizado, viabilizando as relações entre o conhecimento e a vida prática do aluno, promovendo a formação social e humana do sujeito.

Ao refletir sobre a função da escola, o sociólogo e especialista em Educação Pedro Demo (1993), esclarece que:

[...] o papel da escola torna-se ainda mais específico, ultrapassando a figura da complementação da família, ou da sociedade de normas e valores, para assumir a condição de lugar da formação de um tipo essencial de competência frente à formação da cidadania e frente às mudanças na sociedade e na economia[...] para assegurar a todos a mesma oportunidade de desenvolvimento. (DEMO, 1993 apud ZAMBONI, 2012, p. 3).

Nesse sentido, Dewey (2010) destaca que a educação não se resume à

transmissão de pensamentos. O aprendizado ocorre quando compartilhamos experiências e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio de pensamento. A escola deve viabilizar práticas artísticas e culturais dialogadas, a partir das quais os alunos possam atuar como autores da sua aprendizagem, e o professor assume a função de mediador, não mais de detentor do conhecimento, mas o incentivador do aluno na criação e produção do conhecimento, obtendo uma aprendizagem significativa. A escola configura-se, dessa forma, como um lugar de reflexão e difusão da produção artística contemporânea.

Porém, não devemos nos perguntar se esse ensino de Arte está promovendo uma efetiva construção de conhecimentos na área, especialmente no ensino de arte contemporânea? Os professores estão preparados para elaborar atividades ou projetos que elenquem a produção visual contemporânea? Faltam professores especialistas em Arte? Essas são algumas das questões que envolvem o ensino das Artes Visuais atualmente.

A esse respeito, Nardin; Nita (2012) destacam que:

A arte contemporânea raramente marca presença no currículo escolar[...] Poucos são os educadores que ousam avançar para além do Surrealismo, são tidos por demais corajosos aqueles que chegam a mencionar o nome de Marcel Duchamp, uma das figuras mais importantes para a instauração do regime da comunicação que caracteriza o campo de produção artística da pós-modernidade. (NARDIN; NITA, 2012, p. 183).

Esse distanciamento acontece porque alguns professores não compreendem as poéticas contemporâneas ou encontram grande dificuldade para elaborar atividades ou projetos que priorizem a produção visual contemporânea. Atestamos isso, a partir de algumas falas de um professor “Como incentivar os alunos às práticas artísticas, introduzindo-os no mundo da arte contemporânea se ao estudar os grandes mestres ele constatará que o artista muitas vezes não coloca sequer a mão na obra?” ou “a arte contemporânea é consagrada por autores de obras milionárias como banais balões de animais feitos de aço, latinhas de fezes químicas idênticas a de seres humanos, tela contendo esterco de elefante em sua composição, larvas etc.”¹

1 Cf. Boletim Arte na escola: Quem tem medo de arte contemporânea? nº 68, 2013, p. 3.

Outro fato considerável é que, na ausência de professores especialistas em Arte, são colocados professores de outras disciplinas, totalmente despreparados quanto às especificidades da disciplina, limitando o ensino às atividades meramente técnicas, ou simplesmente “agradáveis” com intuito de produzir alguma “coisa” ou como mera ocupação para os alunos, sem reflexão ou contextualização.

Visivelmente “há um descompasso entre o que se apresenta como arte nas escolas e o que se produz como arte atualmente” (MENEZES, 2007, p. 1003). Entretanto, todas essas particularidades, interações, indefinições, mutabilidade constante e a variedade de materialidades, características das obras de arte contemporâneas, podem contribuir para o próprio entendimento de mundo desse homem tão singular e ao mesmo tempo múltiplo.

Visto que nos incomodam, mostram nossas faltas e problematizam a vivência da cultura pós-moderna, as atitudes, as crenças e os valores, “desconstruindo para reconstruir”, selecionando e reelaborando sentidos, essas novas orientações necessariamente podem “impedir o divórcio entre a arte contemporânea e o público” (CAUQUELIN, 2005, p. 15), garantindo a formação de professores e alunos/observadores capazes de dialogar criticamente com as obras de arte da atualidade.

A partir da atual situação histórico-cultural que enfrenta a escola, em que o ensino da Arte, muitas vezes, fica relegado a ser apenas um complemento de outras disciplinas consideradas pontuais no currículo escolar, pesquisas como o “Café com Arte Contemporânea: tramas e poéticas para as artes visuais na Educação Básica”, tornam-se importantes para o ensino das Artes Visuais, com ênfase na arte contemporânea, pois os alunos, por meio do diálogo com artistas locais, podem refletir e ressignificar conceitos/ideias pré-concebidas sobre a produção visual contemporânea.

A METODOLOGIA

Utilizamos como método de investigação científica a pesquisa-ação, que se desenvolve em associação com uma ação, na tentativa de resolução de um problema de cunho coletivo e os participantes (professor e aluno) estão

ligados de forma colaborativa ou participativa

Sendo assim, colocando-nos como professores-pesquisadores estivemos envolvidos no meio pesquisado de forma efetiva, mediando as ações, as apresentações e as produções em sala de aula. O alunado, nas ações de pesquisa sobre artistas estudados e no diálogo com os artistas durante a realização dos cafés, buscou, a partir dessas experiências, dar um novo sentido para o ensino das artes visuais contemporâneas.

Iniciamos a primeira etapa com a apresentação do projeto em maio de 2019, nessa ocasião foi explicado que os critérios primordiais para participar de um projeto de pesquisa seriam: a disciplina, o interesse pelos estudos e a motivação para as atividades próprias da pesquisa a serem executadas. A primeira intervenção programática foi a apresentação do vídeo “Quem tem medo de arte contemporânea?” Com o intuito de promover um diálogo com a turma sobre o conceito de arte e de arte contemporânea. Na aula seguinte os alunos fizeram a leitura e discussão do texto “Provocações da arte”, (FERRARI, 2016, p. 23,). Que trata da revolução iniciada por Duchamp com a obra “Fonte”. Em seguida foram orientados a escrever um texto sintetizando as ideias discutidas com a turma.

Não podemos deixar de citar que a escolha dos artistas convidados para o Café com arte seria feita priorizando as linguagens artísticas contemporâneas, como grafite, intervenção, performance, pintura e a disposição dos mesmos em partilhar experiências, conhecimento.

Na sequência das aulas os alunos sempre recebiam com antecedência uma tarefa que incluía a leitura de um texto ou uma pesquisa a ser realizada, a temática girava em torno das linguagens da arte contemporânea. Na aula seguinte deveriam apresentar seus questionamentos sobre a pesquisa realizada. Ao final de cada aula era solicitado resumos, mapas conceituais ou pesquisas para verificação processual. Inicialmente um dos objetivos do projeto era convidar cinco artistas para o Café com Arte Contemporânea, entretanto alguns foram impedidos de participar por vários motivos. Nos adaptamos às mudanças e conseguimos a visita de dois artistas visuais nas dependências da escola e um artista nos recebeu em uma galeria de arte, onde estava expondo seus trabalhos, além de levarmos os alunos duas exposições de arte.

A primeira exposição que os alunos visitaram, em maio de 2019, foi a Exposição Poética do Infinito, da dupla Cantoni-Crescenti, com participação de Raquel Kogan, no Centro Cultural Vale Maranhão. Eles foram acompanhados da professora de Arte Evarista e da professora de Educação Física Deuziane. O Centro Cultural Vale Maranhão, situado no centro histórico de São Luís, desde de 2017, tem como principais objetivos dar oportunidades para artistas, criadores, produtores de cultura local, cedendo o espaço para exposições, oficinas e shows e proporcionar ao público a interação com a produção cultural e com a arte.

O objetivo dessa visita foi propiciar aos alunos o contato com as produções visuais contemporâneas. “As obras expostas são visualmente exuberantes e fortemente poéticas, que aguçam nossos sentidos para além da visão, alterando as nossas visões e convidando a reflexão”. (PORTA, pg. 01 2019). As instalações envolviam materiais alternativos, tecnologia e convidavam os alunos a interagirem, características comuns da arte produzida na contemporaneidade. Essa interação, o toque nas obras foi uma experiência ímpar para os alunos, principalmente para aquele que foram pela primeira vez à uma exposição de arte. A experiência foi mensurada com discussão em sala de aula e produção textual.

No dia 12 de junho de 2019, visitamos à Galeria Trapiche - Santo Ângelo, estava acontecendo a Exposição de grafite, Riscos e Rabiscos – Cores Urbanas, fomos acompanhados das professoras de Arte Evarista e Léa Azevedo professora de Matemática. A Galeria Trapiche Santo Ângelo está vinculada à Prefeitura de São Luís, administrada pela Secretaria Municipal de Cultura, localizada no Bairro Praia Grande.

Foi um Café com Arte Contemporânea diferente, nas dependências de uma galeria, um ambiente que incitava os sentidos, a curiosidade e a reflexão. O nosso anfitrião foi grafiteiro Edi Bruzaca, também estava expondo várias de suas obras, considerado um dos artistas maranhenses de grande destaque. Participa do coletivo de graffiti Víru's Urbano Crew e de eventos de Graffiti em São Luís e em outras cidades do país.

Foi uma conversa esclarecedora e tenho certeza que quebrou muitos mitos e preconceitos sobre os grafiteiros e suas práticas. Percebemos pelos comentários dos alunos, o olhar, a postura deles, o antes e depois do diálogo com

Bruzaca. A ida à exposição envolvia um convite para uma oficina de Graffiti, mas infelizmente por conta do preço da oficina os alunos não participaram. Em sala de aula propomos que realizássemos grafitagens na escola, mas infelizmente não foi possível, pelo alto custo dos materiais, e com aproximação das férias escolares, os alunos não demonstraram muito interesse.

Em 06 de setembro de 2019 no Café com arte contemporânea, recebemos Maria Zeferina artista e design de moda, trabalha Street art com a técnica de Lambe (técnica feita por meio de cartazes colados em espaços públicos), o estêncil e o Graffiti. Também realiza performances, sua temática mais recorrente tem sido questões de gênero e o lugar da mulher na sociedade.

Zeferina abordou em sua conversa temas como igualdade de gênero, empoderamento feminino e a liberdade de opiniões. Foram feitos vários relatos e questionamentos pelos alunos sobre o assunto, visto que são situações e experiências que muitos vivenciam no seu cotidiano. Depois de concluir a sua apresentação, partilhamos um delicioso café organizado pelos alunos e professora.

Ao longo do mês de setembro de 2019, foram iniciadas na escola palestras, rodas de conversa e mostra de vídeos com o tema “Setembro Amarelo e a Saúde Mental”, com o objetivo de discutir a importância da saúde mental, prevenção do suicídio e automutilação. Demos continuidade em sala de aula às essas discussões juntamente com os temas abordados nas obras da Maria Zeferina. Após várias discussões optamos pela criação de duas performances, visto que era esse o conteúdo que estávamos estudando. Com os títulos “Eu sou você” e “Amarre-se à liberdade”, realizados pelas turmas 202 e 203, respectivamente, abordamos e oportunizamos a reflexão sobre a depressão e os preconceitos na contemporaneidade respectivamente. Foram realizadas leituras, mostra de vídeos e muitas discussões sobre os temas escolhidos.

Após o entendimento sobre as especificidades da depressão e dos vários preconceitos na contemporaneidade, demos continuidade à parte prática do trabalho. Optamos por trabalhar de forma interdisciplinar jogos teatrais, envolve a expressão corporal, objetivando a criatividade/espontaneidade/pertencimento de grupo.

Os ensaios realizados com os alunos da turma 203, fruíam

positivamente, sem grandes dificuldades, eram mais maduros nas suas propostas e questionamentos durante as aulas e os ensaios. Percebi que possuíam um repertório cultural acima da média, em relação à leitura constante, ida à cinemas, shows e principalmente o fato de alguns já trabalharem na época ajudando no sustento de casa, favorecendo a maturidade. Outro ponto importante eram as lideranças que influenciavam positivamente os colegas na realização dos ensaios e tarefas necessárias à construção da performance. Foram eles os responsáveis pela divisão de tarefas relacionadas à escolha dos protagonistas; música; roupas e acessórios; escolha das palavras a serem escritas nas faixas; etc. A preocupação maior era solicitar à coordenação mais horários e locais para os ensaios.

Em relação à turma 202, havia uma tensão constante, alunos sempre levando os ensaios na brincadeira, encaravam as idas ao pátio para ensaios como uma fuga das aulas, que aparentemente eram um suplício, outros aproveitavam e fugiam dos ensaios para outras dependências da escola, em contrapartida constantemente estávamos dialogando com os mesmos e dávamos continuidade aos trabalhos. Percebemos realmente algo errado quando alguns alunos informaram que não iriam participar da performance, os motivos variavam entre está sendo muito difícil criar uma performance, não gostavam dos jogos, até a timidez em apresentarem no pátio da escola. Naquele momento pensamos em acatar a decisão desses alunos, uma maioria, e desistir do trabalho, levando os poucos alunos que se posicionaram a favor da atividade para trabalhar juntamente com a turma 203.

Nesse momento ocorreu um comentário do professor Antônio, de Filosofia, durante as várias conversas que tínhamos sobre as particularidades dessas duas turmas. “Durante o processo educativo os professores esquecem que os alunos têm a liberdade de não aceitar ou participar da metodologia empregada”. O que me levou a questionar: Por que os alunos da turma 203 estão deslançando no processo de criação da performance e a turma 202 não consegue? É o método? Sou eu??

Buscamos no questionário sociocultural respostas para dar continuidade aos ensaios da performance. Percebemos que a maioria dos alunos da turma 202 não participavam de eventos artísticos juntamente com os pais, sendo que esses também não possuíam o hábito de ir a eventos relacionados à arte. Restou

à escola mediar o contato com as linguagens artísticas, o que foi confirmado pelos alunos. Esse fato vem refletir em atitudes descompromissadas, timidez e a falta de interesse do trabalho em grupo, comportamentos que foram trabalhados a partir dos exercícios teatrais visando à aproximação dos alunos/elenco para melhor fluência no trabalho em construção.

Valença (2015, p.59) nos fez refletir sobre esse momento, que o desafio de se pensar no momento em que ele acontece e de se reconhecer na posição de sujeito ativo desta ação é essencial durante os processos de criação, porque nos tira da zona de conforto imposta pelo distanciamento temporal que estamos acostumados a viver, nos faz entrar em contradição, perceber os erros, através da regulação e observação e superá-los.

Foram os momentos mais desafiadores que enfrentamos durante o projeto, mudar algo que parecia perfeito e bem construído para oportunizar aos alunos da turma 202 essa experiência. Tínhamos certeza, ia ser marcante na vida deles, nenhum deles já havia feito algo desse tipo, uma performance, para todos da escola. Era necessário que acreditassem no trabalho e parceria professor/ aluno que se sentissem seguros e capazes de realizarem mais esse desafio, torná-los protagonistas do seu próprio aprendizado.

A revisão de nossas ações permite a transformação delas, assim no âmbito da pesquisa-ação, ao vivenciarmos a reflexão, consideramos ressignificar a prática, replanejando o plano de atividades para trabalhar com os alunos: especificamente a timidez, a autoestima e o trabalho em equipe. Chegamos aos seguintes resultados: nos ensaios começamos a trabalhar em duplas a partir do jogo teatral “o espelho”, para que os mais tímidos se sentissem apoiados; escolhemos lideranças para marcarem o início e mudanças de tempo na performance; e líderes de equipes na realização das pesquisas sobre cenário, músicas, acessórios e roupas que seriam usadas durante a apresentação.

Na manhã de 29 de outubro, todas as ações anteriores citadas resultaram na apresentação pela turma 202 da performance sensível e altamente reflexiva sobre a depressão “Eu sou você” ao fundo a música, “Mais uma vez”, da Banda Legião Urbana, cantada por Igor, aluno do terceiro ano. Em seguida a turma 203 apresentou a performance “Amarre-se à liberdade”, onde dialogava sobre preconceitos pela opção religiosa, de gênero e sua raça. Ao fundo a música “Indestrutível”, de Pablo Vittar.

Ao término das apresentações pedimos aos alunos que respondessem um questionário sobre o processo de criação e realização da performance, alguns entregaram outros não, faz parte do processo. Não nos surpreendemos com suas respostas, elas só vieram consumir o que percebemos durante as atividades “o crescimento deles, a mudança de postura de alguns, a segurança ao se comunicar com o outro, o olho no olho, a partilha, agora não era mais permitido abaixar a cabeça por causa de suas escolhas”. O orgulho ao escutar elogios dos outros colegas e de professores sobre a maneira tão sensível e organizada de abordar temas tão difíceis.

No dia 23 de outubro o convidado do Café com arte Contemporânea foi o artista visual e produtor cultural maranhense Dinho Araújo. Graduado em Educação Artística e Mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba. Dinho falou sobre os materiais que usa, a técnica do lambe e a fotografia como matéria-prima de seus trabalhos, na apropriação de espaços urbanos. Ao abordar os temas de suas produções artísticas, citou a situação de exclusão social e morte de muitos jovens negros e das mulheres no país.

Chamou a atenção ainda para o fato de a arte ser um veículo de informação e reflexão para as situações excludentes no país. Nesse sentido, mostrou um cartaz “Mãe Preta” com as fotos de várias mulheres negras que lutaram pela liberdade e igualdade de direitos socioculturais no país, convidando os alunos a realizarem uma leitura da imagem impressa e, em seguida, experimentarem a técnica do lambe-lambe. Alguns alunos voluntariamente participaram da experiência, o cartaz encontra-se hoje na parede da escola. Em seguida compartilhamos um café delicioso.

A produção dos cartazes e a Técnica do lambe

Logo depois da visita do artista Dinho Araújo à escola, propomos aos alunos que trabalhássemos a criação de cartazes com a técnica do lambe-lambe. As duas turmas aceitaram e iniciaram as pesquisas sobre temas e materiais necessários para a atividade. O tema escolhido foi “a cara dos alunos do segundo ano de 2019”. A imagem deveria versar sobre os interesses, gostos e atitudes deles, era como um túnel do tempo para se lembrarem daqui a dez anos.

A maioria dos alunos não possuem computador ou notebook, o laboratório de informática da escola está sem funcionar há mais de seis anos. Diante dessa eventualidade decidimos utilizar imagens, de revistas, jornais, etc. e as técnicas do lambe para produzirem os cartazes. Essa atividade foi realizada em equipe e os cartazes foram colados nas paredes da escola.

Café com Arte Contemporânea Virtual

A visita do artista visual, professor e escritor da arte maranhense, João Carlos Pimentel, estava marcada para o dia 19/03/20, mas no dia 17/03/20 foram suspensas as aulas de todas as escolas do Estado do Maranhão por causa da pandemia e assim ficamos impossibilitados de realizar o Café com Arte Contemporânea na escola.

Com as aulas presenciais suspensas, começamos a utilizar as aulas remotas, uma forma de dar continuidade ao ano letivo de 2020. Nesse mesmo período, foi produzido o documentário “João Carlos, um artista de múltiplos talentos”, pelos alunos do Prof-Artes/UFMA. Nele podem ser vistos relatos sobre a vida, a sua produção artística e detalhes da exposição “Olhares sobre o cotidiano”, que estava acontecendo na Biblioteca do Tribunal de Contas do Estado, no período de 10 de setembro a 10 de outubro de 2019.

Dessa forma, resolvemos dar continuidade ao projeto, solicitando que os alunos assistissem ao documentário “João Carlos, um artista de múltiplos talentos” e entrassem no Instagram do João Carlos Pimentel e visualizassem algumas obras suas, em uma exposição virtual, em comemoração aos vinte anos de sua carreira artística. Em seguida, deveriam fazer suas considerações e formular perguntas para serem repassadas para o artista.

A busca por um ensino de artes visuais contemporâneas mais dinâmico e propositivo nos fez decidir por oportunizar o contato direto entre artistas locais que estão produzindo dentro das linguagens artísticas contemporâneas e os alunos, através do projeto Café com Arte Contemporânea: tramas e poéticas para as artes visuais na educação básica, vinculado ao Mestrado Profissional em Artes.

As aulas de Arte foram pensadas com a intenção de que os alunos refletissem sobre o contexto das poéticas artísticas contemporâneas, relacionando-as às discussões empreendidas no Café com Arte e às suas vivências pessoais, com vistas à construção de uma rede de conhecimentos, à formulação de uma base para novas aprendizagens e aproximação desse aluno com o universo da arte contemporânea.

Por meio de avaliações escritas e processuais, envolvendo momentos de diálogo, de produção escrita, de trabalhos plásticos e corporais, verificamos que os alunos aprenderam a ver a arte contemporânea com um olhar mais sensível e paciente, no sentido de olhar mais uma vez, de sair do lugar comum e se permitir experimentar sem preconceitos. Compreenderam que eles são capazes de aprender, se estimulados, podem ser protagonistas na aquisição do seu aprendizado.

O contato dos estudantes com a arte contemporânea por meio do diálogo com artistas e, em seguida, a criação de suas próprias produções artísticas contextualizadas com as suas realidades garantiram aos mesmos que vivenciassem experiências técnicas, inventivas e expressivas como bem afirmava Ferraz; Fusari (2010). Nesse sentido, a concebemos como “as experiências reais”, que Dewey afirmava ser aquelas coisas de que dizemos ao recordá-las: isso é que foi experiência!! Marcantes e significativas (DEWEY, 2010, p.110).

Assim a experiência oportunizada por esta pesquisa proporcionou aos envolvidos, a todo momento, a resignificação de conhecimentos, de posturas e um olhar mais sensível, carregado de afeto entre os participantes. Pretendemos socializar com outros professores os resultados obtidos através das redes sociais, dar continuidade ao projeto e propor a interdisciplinaridade com colegas de outras áreas de conhecimento.

É uma proposta de um novo olhar sobre o ensino das artes visuais contemporâneas, mas sem esquecer de que muito trabalho precisa ser feito, sendo este apenas um início de possíveis transformações, no sentido de objetivar o vivido e o compreendido, na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Cecília; CRIBARI, Isabela. **Quem tem medo de arte contemporânea?** Fundação Joaquim Nabuco, 2005 [documentário].

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CANTON, Katia. **Narrativas Enviesadas.** Coleção Temas da arte Contemporânea – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CANTON, Katia. **Da Política às Micropolíticas.** Coleção Temas da arte Contemporânea – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CANTON, Katia. **Espaço e Lugar.** Coleção Temas da arte Contemporânea – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CANTON, Katia. **Do moderno ao Contemporâneo.** Coleção Temas da arte Contemporânea – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CANTON, Katia. **Corpo, Identidade e Erotismo.** Coleção Temas da arte Contemporânea – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CANTON, Katia. **Tempo e Memória.** Coleção Temas da arte Contemporânea – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

COCCHIARALE, Fernando. (2014). In: CRIBARI, Isabela; ARAÚJO, Cecília. **Quem tem medo de arte contemporânea?** Recife: vídeo, 28min, cor, livre. Fundação Joaquim Nabuco, 2005. (Documentário).

COHN, Greice. **A arte contemporânea e o ensino médio: um encontro possibilitador de novos olhares sobre a arte.** Disponível em http://aaesc.udesc.br/confaeb/comunicacoes/greice_cohn.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

COHN, Greice. **O ensino da arte contemporânea possibilitando mudanças nos modos de percepção da arte.** Anais do 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Transversalidades nas Artes Visuais. Bahia, 2009. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2009/>

pdf/ceav/greice_cohn.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020. [meio digital].

DANTO, Arthur. **Crítica de arte após o fim da arte**. Viso: Cadernos de estética aplicada, v. VII, n. 14, jul./dez., 2013, p. 1-17. Disponível em: http://revistaviso.com.br/pdf/Viso_14_ArthurDanto.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Editora Livraria Ltda., 2010.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GULLAR, Ferreira. **Vanguarda e Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1978.

MARTINS, Guimarães Barbosa Evarista. **Café com arte contemporânea: tramas e poéticas para as artes visuais no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Prof-Artes em Rede Nacional/CCH, Universidade Federal do Maranhão, São Luís- MA, 2020.

NARDIN, Heliana Ometto; NITA, Mara Rosângela Ferraro. **Artes Visuais na contemporaneidade: Marcando presença na escola**. In: FERREIRA, Sueli (org.). O ensino das Artes: Construindo caminhos. São Paulo: Papyrus, 2001.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de.; FREITAG, Vanessa. **Arte Contemporânea na Escola: Experiências com Professores em Formação Inicial**. Revista Digital Art&, ano V, n.8, out. 2007. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-08/trabalhos/16.htm>. Acesso em: 12 mai. 2020.

PORTA, Paula. **Cartaz da Exposição Infinitos: Cantoni-Crescenti + Kogan**, de 19 de março a 27 de julho de 2019. Disponível em: <https://ccv-ma.org.br/programacao/exposicao-infinitos-cantoni-crescente-kogan-de-19-de-marco-a-27-de-julho-de-2019/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SILVA, Marcela Verônica; SILVA, Mariana Pereira da; SANTOS JUNIOR, Moisés Gonçalves dos. **As vanguardas europeias na criação estética de Anita Malfatti e Cecília Meireles: Um estudo interartes**. Revista Solettras, n. 24, jul-dez, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/>

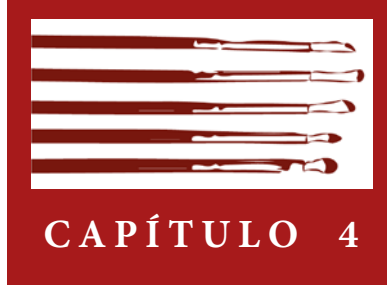
soletras/article/view/5033. Acesso em: 12 nov. 2019.

SILVA, Bianca Patrícia da; NEPUCENO, Margarete Almeida. Vida e Arte: arte e a crise de identidade na série “Easy”, da Netflix. **Anais do XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste**. São Luís-MA, 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2019/resumos/R67-0116-1.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

TIBURI, Márcia. **Arte Contemporânea: sobre nossa dificuldade de pensar e fazer**. As Partes – Revista do Atelier Livre da Prefeitura de Porto Alegre, n. 07, 2012. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smc/usu_doc/as_partes_7_dez_2012.pdf. Acesso em: 29 ago. 2020.

VALENÇA, Kelly Bianca Clifford. **Ensino de arte visual contemporânea: desafios e implicações no contexto escolar**. 158f. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4997>. Acesso em: 9 mai. 2020.

ZAMBONI, Silvio. **A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.



EDUCAÇÃO MUSEAL: O MUSEU COMO MEIO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS

João Carlos Pimentel Cantanhede

Reinaldo Portal Domingo

INTRODUÇÃO

O presente artigo é derivado de uma dissertação de mestrado abordando o museu como meio de ensino/aprendizagem em Artes Visuais com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Centro de Ensino São José Operário, com pesquisa realizada nos anos 2018 e 2019 e cuja defesa foi realizada em setembro de 2020.

Desde o princípio da nossa docência no ano 2.000, sempre implementamos a educação museal como metodologia de ensino, levando os alunos aos espaços culturais da cidade de São Luís, dentre os quais citamos o Museu de Artes Visuais, a Pinacoteca do Palácio dos Leões e a Casa de Nhozinho.

Outro aspecto singular em nosso processo docente foi trabalhar sempre com alunos da EJA, turno noturno. Tendo trabalhado durante 19 anos, em três escolas, sendo a última delas, na qual aplicamos a nossa pesquisa, o Centro de Ensino São José Operário (CESJO), onde lecionamos de 2017 a 2019.

No Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), da Universidade Federal do Maranhão, área de concentração, Artes Visuais, desenvolvemos o nosso trabalho na Linha de Pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

O problema científico da nossa pesquisa foi: Como utilizar o museu como meio de ensino/aprendizagem em Artes Visuais? Tendo como Objetivo Geral: Investigar as possibilidades de utilização dos

museus como meio de ensino/aprendizagem em Artes Visuais; e como Objetivos Específicos buscamos: realizar estudo bibliográfico, histórico e conceitual sobre a educação museal; produzir e experienciar um “museu” no espaço escolar; e desenvolver educação museal em museus tangíveis, museus digitais e espaços potencialmente museais.

As perguntas científicas que nortearam a nossa pesquisa foram: 1 - Qual é o estado da arte com relação ao uso do museu como meio de ensino/aprendizagem? 2 - Que metodologias devem ser aplicadas para um bom desenvolvimento da educação museal? 3 - Existem museus ou categorias de museus mais adequados para a realização de ações educativas? 4 - E que tipo de atividade deve ser desenvolvida para verificar aprendizagens em ações educativas museais?

Para o desenvolvimento da pesquisa buscamos um caminho no qual os alunos puderam ser sujeitos propositores e protagonistas. Assim sendo, adotamos a Pesquisa-Ação, em virtude de suas possibilidades no processo de ensino/aprendizagem, onde alunos e professores puderam decidir e executar contínua e colaborativamente. Conforme Pimenta e Franco (2012), o método da Pesquisa-Ação contempla o exercício contínuo das diversas etapas da pesquisa: planejamento, reflexão, pesquisa, ressignificação e replanejamento. Justapondo-se à Pesquisa-Ação utilizamos a Pesquisa Narrativa pelas peculiaridades dos sujeitos, alunos adultos. A Pesquisa Narrativa se alicerça nas experiências dos sujeitos em determinados tempo e espaço que se interconectam com outros tempos e espaços.

Para a compreensão das visualidades narrativas utilizamos o Sistema comparativo de Feldman (1994), que preconiza a investigação artística em quatro estágios: descrição, análise, interpretação e julgamento. E prioriza o estudo comparativo de imagens de forma a ampliar o repertório visual e a compreender consonâncias e dissonâncias entre elas; usamos também o sistema de Par Visual teorizado por Marin-Viadel e Róldan (2012). Conforme esses autores,

Um Par de Imagens Visuais é uma unidade estrutural básica do pensamento visual, organizada com duas imagens visuais

(sejam fotos, desenhos, mapas, esculturas ou qualquer outro tipo de imagem), que são interligadas de maneira que chegam a construir uma afirmação, um argumento ou uma demonstração visual e o significado de um Par de imagens Visuais são qualidades que correspondem ao Par Fotográfico, como uma unidade semântica e visual e não dependem da qualidade ou do significado de cada uma das imagens separadamente. (MARIN-VADEL e RÓLDAN, 2012, p.70).

Com Marin-Viadel e Róldan (2012) e o sistema do Par Visual encerramos os aspectos introdutórios da nossa pesquisa, de forma que o seu desenvolvimento seja compreendido como uma experiência resultante da justaposição entre a teoria e a prática da educação museal com alunos da EJA.

DESENVOLVIMENTO

Atualmente, o museu possui conceituação estabelecida pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM), que o caracteriza como “uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite” (DESVALLÉES e MAIRESSE, 2013, p.64). Sendo essa a definição mais aceita, até o presente momento, em virtude da sua abrangência e atribuições.

Outro aspecto importante dessa temática é a descolonização dos museus, ou seja, a restituição ou retorno de objetos museológicos aos territórios de origem. Zambelo (2020), que nos aponta o seguinte a respeito desse assunto:

A restituição de peças arqueológicas, etnográficas ou artísticas para seus países e povos de origem é apenas um dos aspectos de uma discussão mais ampla que tem ganhado força em todo o mundo: a descolonização dos museus. Trata-se de um processo que busca repensar a estrutura dessas instituições, sua ética, seu propósito e como suas exposições devem ser elaboradas, deixando para trás uma atitude colonial ou predominantemente europeia (ou eurocêntrica). É uma ideia ainda em construção, mas que começa a aparecer em experiências e novas práticas, inclusive no Brasil. (ZAMBELO, 2020, p.1).

Pela fala dessa autora compreendemos que descolonizar museus

possui outros elementos além da restituição ou retorno de peças aos países ou povos de origem. Preconiza também, uma mudança no discurso museal, na sua expografia e nos seus conceitos. Desconstruindo hierarquia de valores conforme o tipo de objeto museal ou quem a produziu.

Virtualidades museais

Com a evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), os museus deixaram de ser apenas tangíveis, visto que, atualmente oferecem visitas virtuais ou tours virtuais a seus acervos, a partir de suas extensões digitais na Web. Embora essas experiências tenham se estabelecido como experiências estéticas, o mesmo ainda não ocorre plenamente com o seu conceito como museu virtual. Um dos autores que contribuíram para a compreensão sobre essa temática foi Levy (1996), e o seu entendimento sobre o que é virtual:

A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado no entanto à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente presente na semente. Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes. (LEVY, 1996, P.15).

A partir da concepção desse autor, entendemos que o virtual não pode se afirmar simplesmente pela sua materialidade ou ausência desta, e sim, pela possibilidade de poder ser ou vir a ser. Por exemplo, uma caverna, originalmente não é uma casa, mas pode vir a ser, ou seja, é virtualmente uma moradia.

Os museus virtuais web tem procurado aprimorar as suas ferramentas de visitação. E, em termos de concepção, tornando-se verdadeiramente virtuais, propiciando interações com o visitante. Tais implementações são apontadas por Bahia (2008):

Num segundo momento o ciberespaço foi tomado como ambiente propício para novas formas de ação museal. Desde aí, o termo museu virtual passou a designar sites que operam, não apenas para reafirmar o museu tangível, mas como espaço paralelo de realização dos objetivos institucionais, através de interfaces promotoras de comunicação tão efetiva – e diferencial – com o público quanto as interfaces presenciais. Museu virtual não é cópia, mas variação de museu no ciberespaço (BAHIA, 2008, p.285).

A fala dessa autora nos trouxe elementos históricos e conceituais sobre os museus virtuais web. No entanto, ainda não há uma aceitação plena sobre esse assunto, visto que nem todos os autores adotam o termo *virtual*. Após dialogar com esses autores, decidimos utilizar o termo museu virtual web para nos referirmos aos museus situados no ciberespaço. E defendemos experiências educativas em museus virtuais, pois oportunizam acesso a acervos localizados em museus tangíveis distantes e também por propiciarem aprendizagens museais com uso das TICs.

Espaços potencialmente museais

Além dos museus virtuais web, existem também os virtuais tangíveis, que são os espaços potencialmente museais, ou seja, locais como sítios arqueológicos, fontes, rampas, igrejas, engenhos, fazendas e tantos outros, que podem ser utilizados pelas suas características históricas, culturais ou naturais como ‘museus’. Esses espaços são muito importantes para pensarmos uma educação museal com acervos fora dos museus institucionais e dos museus virtuais web.

Aspectos gerais da educação museal

Os museus oportunizam várias possibilidades de aprendizagem conforme as características de seus acervos e as metodologias utilizadas em cada uma dessas instituições. Ao processo de apreciação e compreensão do acervo pelo público denomina-se mediação museal. Esse termo abrange todo um conjunto de ações realizadas no contexto

museal para propiciar vinculações com o público entre o que é exposto e os conhecimentos que lhes são inerentes. Como nos esclarecem Desvallées e Mairesse (2013):

A mediação busca, de certo modo, favorecer o compartilhamento e experiências vividas entre os visitantes na sociabilidade da visita, e o aparecimento de referências comuns. Trata-se, então, de uma estratégia de comunicação com caráter educativo, que mobiliza as técnicas diversas em torno das coleções expostas, para fornecer aos visitantes os meios de melhor compreender certas dimensões das coleções e de compartilhar as apropriações feitas. (DESVALLÉES e MAIRESSE, 2013, p.53).

Em virtude das suas especificidades educativas, alguns pesquisadores preferem o termo educação museal, cujo conceito podemos observar no Caderno Educativo do Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM (2018):

O termo “Educação Museal” passa a ser utilizado como uma reivindicação tanto de uma modalidade educacional – que contempla um conjunto integrado de planejamento, sistematização, realização, registro e avaliação dos programas, projetos e ações educativas museais – quanto de um campo científico. (IBRAM, 2018, P.73).

Em concordância com esse entendimento, adotamos em nossa pesquisa, educação museal como conceito para referir-se aos diálogos entre os agentes museais, o público que frequenta essas instituições culturais, e essencialmente para todas as nossas ações, com e para os alunos, relacionadas aos museus.

As mudanças ocorridas no ensino da Arte, “discutidas e implantadas nas instituições escolares a partir dos anos 80, beneficiaram os educadores de museus de arte, que passaram a conhecer diversas metodologias de leitura de obra e as teorias sobre o desenvolvimento da compreensão estética.” (GRINSPUM, 2000, p.29).

Desse modo, por meio dessas trocas de conhecimentos e metodologias, escola e museu se beneficiaram mutuamente, visto que ambas são efetivamente instituições detentoras e propiciadoras de diversas aprendizagens. “O que distingue definitivamente a natureza do trabalho educativo nos museus é o fato de que os processos de ensino e aprendizagem são centrados na interação entre o visitante e

o objeto exposto em um determinado ambiente.” (GRINSPUM, 1991, p.60). Quanto às práticas educativas em espaços museais, estas são significativas, pois facilitam ao público a compreensão e a ressignificação dos acervos expostos.

MATERIALIZANDO A EDUCAÇÃO MUSEAL NO CESJO

Esta pesquisa sobre educação museal foi construída colaborativamente com conhecimentos e experiências nossas, de nossos alunos e de diversos autores pesquisados. Constituindo, desse modo, um processo contínuo de aprender por meio da pesquisa como comenta Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.16).

Entre os anos de 2018 e 2019, realizamos esse ensinar/aprender pesquisando, como enfatizado por Freire (1996). A pesquisa não pode avançar para o ano de 2020, em virtude do encerramento do turno noturno e conseqüentemente das turmas da EJA no CESJO, a escola na qual lecionávamos e aplicamos a pesquisa.

O CESJO é uma instituição pertencente à Igreja Católica sob a gestão da Congregação dos Pobres Servos da Divina Providência. Está localizada no bairro Cidade Operária, São Luís, Maranhão. Parte dessas instalações estão alugadas para a Secretaria de Estado da Educação para funcionamento da escola de Ensino Médio da rede pública estadual, nos turnos matutino e vespertino, mantendo o mesmo nome da instituição católica.

Os alunos, com idades entre 18 e 50 anos, são residentes no próprio bairro e áreas adjacentes; trabalham na construção civil, comércio, feiras, empregadas domésticas e atividades informais. Ou seja, são pessoas com renda mensal baixa, e dependentes de programas

sociais de renda mínima como o bolsa família.

Os museus visitados

A nossa pesquisa foi realizada em diversos museus de São Luís e Alcântara no biênio 2018-2019. Em São Luís, visitamos: a Casa de Nhozinho, museu característico pelo significativo acervo composto por objetos artísticos regionais de uso cotidiano ou festivo; o Museu de Artes Visuais (MAV), composto por obras de renomados artistas maranhenses como Dila, Jesus Santos, Flory Gama, Newton Sá, Celso Antonio de Meneses, Antonio Almeida, Luís Carlos, Newton Pavão e Amina Paula Barros. E nacionais e internacionais como Leon Rigini, Maia Ramos, Ado Arcangeli, Nagy Lajos, Tarsila do Amaral, Alfredo Volpi e Picasso.

Em São Luís, também visitamos o Museu do Reggae do Maranhão, característico por preservar, estudar e celebrar a Cultura Reggae no Maranhão; o Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão (CPHNAMA), criado com finalidade de pesquisar, preservar e socializar o acervo de paleontologia, de arqueologia e de etnologia do Maranhão; e a Pinacoteca do Palácio dos Leões criada a partir de obras pertencentes ao palácio e com peças de diversas épocas e procedências, inclusive do período colonial maranhense.

Em Alcântara visitamos alguns espaços potencialmente museais e o Museu Histórico de Alcântara (MHA), que possui no seu acervo imagens de santos elaboradas no Maranhão, nos séculos XVII e XIX, enriquecido, ainda, por pinturas antigas sobre metal e madeira e uma coleção de imagens e objetos da Igreja do Carmo. É um museu em estilo casa de época do período imperial representando a opulência dos senhores brancos enriquecidos graças à exploração da mão de obra escrava de origem africana; estivemos também na Casa do Divino, museu dedicado à Festa do Divino em Alcântara, sua história e demais elementos caracterizadores.

Etapas da educação museal

Para o desenvolvimento da educação museal, estruturamos o processo em três etapas ou estágios: o antes (pré-visitação); o durante (a visitação); e o depois (pós-visitação).

Na pré-visitação planejamos colaborativamente as diversas ações necessárias para o desenvolvimento do processo: escolha dos museus, agendamento das visitas, realização de pesquisas e estudos sobre as instituições museais, logística e planejamento das atividades educativas a serem realizadas nas etapas seguintes;

Na visitação, segundo estágio do processo, o espaço museal é o campo de aprendizagem e registro, realiza-se a visitação ou visitas, na totalidade ou com recorte temático ou de espaço dependendo da quantidade de museus agendados para aquela data. Registra-se a visitação por meio de imagens, vídeos, áudios e outras formas de registro planejadas, e que sejam permitidas ou autorizadas nos espaços museais.

E por fim, a pós-visitação, última etapa. Nela, os alunos materializam suas experiências e aprendizagens por vários meios e formas de expressão, conforme tenha sido planejado na primeira etapa, podendo esses produtos de aprendizagem serem escritos, áudios, audiovisuais, visuais e webproduções ou outras possibilidades pensadas pelos sujeitos envolvidos no processo. Da mesma forma, a maneira de socializar essas aprendizagens podem ser as mais diversas possíveis: seminários, rodas de conversa, mostras, sessões de exibição etc.

Realização da pesquisa em 2018

Iniciamos as primeiras etapas da nossa pesquisa sobre educação museal, no início do ano de 2018, com atividades diagnósticas nas seis turmas da EJA nas quais lecionávamos naquele ano. As turmas eram pequenas, variando entre dez e vinte alunos frequentes.

Nessas atividades diagnósticas perguntamos sobre os

conhecimentos que os alunos possuíam a respeito dos museus maranhenses e, se para eles era importante conhecer museus. As respostas a essas questões foram importantes para planejar o nosso processo colaborativo respeitando os seus conhecimentos prévios como preconiza Freire (1996):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p.16).

A maioria dos alunos informou não conhecer os museus maranhenses, mas ter interesse em conhecê-los. Outro percentual de alunos respondeu não ter tempo para tais visitas devido as suas rotinas no trabalho, em casa ou mesmo por falta de dinheiro para traslado às áreas museais de São Luís e Alcântara.

O Museu Escola

A partir das nossas vivências e conhecimentos teóricos/práticos, resolvemos propiciar uma experiência museal no CESJO, entre setembro e outubro de 2018, a qual chamamos de Museu Escola, montado em uma sala específica da Escola com reproduções fotográficas de obras dos museus da Pinacoteca do Palácio dos Leões e do CPHNA, devidamente autorizadas pelas autoridades competentes desses espaços culturais.

Como citado acima, o Museu Escola tinha como acervo reproduções fotográficas de obras dos museus CPHNAMA e Pinacoteca do Palácio dos Leões. Realizamos nele os três estágios da educação museal preconizados em nossa pesquisa: pré-visitação, visitação e pós-visitação.

Na **pré-visitação** realizamos os registros fotográficos e impressão das imagens museais; formamos uma equipe de alunos para realizar as ações do museu escola; planejamos o vernissage; preparamos o livro de assinaturas, montamos a exposição em uma sala do CESJO; colocamos as

etiquetas nas obras; e fizemos o agendamento das turmas para visitação.

Durante a **visitação** os alunos foram ao Museu Escola acompanhados pelo professor (a) que estava na turma naquele horário. Assinaram o livro de visitação, apreciaram as obras com breve mediação feita pelo autor desta pesquisa; identificaram as obras também pelas etiquetas, as quais tinham abas para ocultar os títulos das obras, de forma que o apreciador primeiro olhava as imagens sem interferência de informações da legenda. Somente após a leitura visual é que o visitante movia a aba da etiqueta e complementava a sua leitura com as informações da etiqueta, e em seguida se dirigia para o espaço onde foi servido o coquetel.

Concluídas as duas primeiras etapas, realizamos a **pós-visitação**. Embora já tenhamos comentado detalhadamente sobre o Museu Escola, vale citar ainda que ele foi composto por 27 reproduções fotográficas de obras, em formato A3, sendo 12 da Pinacoteca do Palácio e 15 do CPHNAMA. Essas pranchas visuais foram recolhidas juntamente com as etiquetas e trabalhamos as atividades de leitura de imagem em sala de aula utilizando o método comparativo de Feldman (1994), que comentando a respeito do seu sistema de aprendizagem da leitura da imagem, afirma que ver um trabalho verdadeiramente bem leva tempo.

Os alunos, em dupla, realizaram atividades de leitura de imagem. Cada dupla recebeu um par de imagens, sendo uma do CPHNAMA e outra da Pinacoteca do Palácio dos Leões, fazendo uma análise entre elas, seguindo um roteiro baseado no Método Comparativo de Feldman (Figura 1).

Figura 1: Atividade de pós visitação ao Museu Escola. Leitura de imagem pelo sistema de Feldman, 2018.



Fonte: fotografia do autor.

As visitas aos museus tangíveis em 2018

Posterior à experiência do Museu Escola, realizamos a educação museal nos museus tangíveis, Pinacoteca do Palácio dos Leões e CPHNAMA, em outubro de 2018, seguindo as três etapas da educação museal. Essas visitas serviram como um aprofundamento na aprendizagem, visto que foi realizada nos mesmos museus dos quais reproduzimos as imagens para o Museu Escola.

A **pré-visitação** foi realizada em setembro paralela às atividades do Museu Escola: agendamento; locação de um ônibus com dinheiro arrecadado entre alunos e professores; orientações prévias sobre a visita; e as formas de registro para a pós-visitação.

A **visitação** ocorreu em um sábado, à tarde, em virtude dos alunos serem adultos e durante a semana preencherem os seus tempos com atividades de sustento, trabalho doméstico e rotinas com os filhos. Visitamos primeiramente a Pinacoteca do Palácio dos Leões e posteriormente o CPHNAMA.

As visitas a esses museus foram acompanhadas por quatro professores (Arte, Biologia, História e Língua Portuguesa); trinta e um estudantes (20 alunas e 11 alunos); e ainda quinze acompanhantes de alunos (10 crianças e 5 adultos).

Consideramos satisfatório o quantitativo de alunos e professores, visto que essas visitas ocorreram em um sábado. Em relação aos acompanhantes, estes, a maioria eram crianças acompanhando as mães.

Na **pós-visitação** os alunos realizaram produtos de aprendizagem, ou seja, produziram algo que materializasse a aprendizagem e a experiência vivida nesses dois museus de São Luís.

Apresentamos aos alunos uma lista de opções para a realização dos produtos de aprendizagem: narrativa em áudio, narrativa em vídeo, HQs, poesia, slideshow, performance, dramatização, narrativa textual. Ficando aberta a possibilidade para eles proporem algum outro formato de produção.

Dos modelos sugeridos, tivemos produções em poesia, HQs, narrativa em vídeo e slideshow, sendo este último, a tipologia mais utilizada pelos alunos, possivelmente pela facilidade na elaboração e apresentação.

A educação museal em 2019

Para o ano de 2019 planejamos trabalhar tours virtuais em Webmuseus relacionados aos nossos conteúdos anuais, mas fomos informados pela gestão do CESJO que a escola não poderia disponibilizar Internet para fins didáticos devido à limitação de recursos. A existente atendia apenas, e precariamente, as atividades administrativas daquela instituição.

A Internet tornou-se uma ferramenta imprescindível para muitas profissões e atividades. Na área da educação não seria diferente. Desse modo, o não provimento de Internet para um projeto educativo é algo inadmissível em uma escola urbana da rede pública estadual do Maranhão. Caso existisse com funcionamento ruim, até se justificaria, mas não ter, é um descaso das autoridades competentes para com

alunos e professores, afetando a qualidade do ensino e portanto, da aprendizagem.

A visitação a museus virtuais web era algo que havíamos planejado com os alunos no final de 2018. De forma que conversamos com todas as nossas turmas justificando as alterações que implementaríamos em nosso processo de ensino/aprendizagem. Isso foi significativo para mantermos a relação franca e colaborativa que existia entre nós, como ressalta Freire (1996):

Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser o que realmente estou sendo. (FREIRE, 1996, p.59).

Poderíamos tentar aplicar essa metodologia com cada aluno utilizando seu celular. No entanto, isso também não foi possível, pois muitos não dispunham de pacotes de dados de Internet consistentes para navegar em museus virtuais web, amiúde. Alguns, nem tinham celular; outros não levavam por receio de roubos e assaltos, algo bastante comum na Cidade Operária, principalmente à noite.

Assim sendo, para que tivéssemos alguma experiência de tours virtuais antes das visitas aos museus tangíveis de São Luís e Alcântara, em 2019, realizamos visitas virtuais aos museus da Memória Republicana, em São Luís e ao Museu Histórico de Alcântara disponíveis e acessados nos links: <http://eravirtual.org/museu-da-memoria-republicana/> e <http://www.cultura.ma.gov.br/museuhistoricodealcantara/index.html>.

Essa experiência foi possibilitada com o uso dos dados móveis de internet do nosso celular, que também por serem limitados não permitiram que tivéssemos outras visitas. A internet do celular foi compartilhada com o nosso notebook e fizemos a projeção dos museus por meio de datashow. Também utilizando notebook e datashow, exibimos alguns episódios, previamente feito o download, do programa Conhecendo Museus, da TV Brasil sobre os museus brasileiros, disponível no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/user/museus02>.

No início do ano letivo de 2019, realizamos atividades revisitando os conteúdos e atividades realizadas em 2018 e as expectativas para 2019, “visitação a museus” apareceu em quase 100% das respostas para ambos os anos, dentre os alunos da EJA etapa 2; e como expectativas para os alunos da etapa 1, recém-chegados na escola.

Em 2019, decidimos coletivamente pela visitação aos museus Casa de Nhozinho (aberto para visitação apenas no térreo), Museu de Artes Visuais e Museu do Reggae, em São Luís; e em Alcântara, o Museu Histórico e Casa da Festa do Divino, e ainda outros espaços potencialmente museais como o Pelourinho, as ruínas da Matriz de São Matias, a Igreja do Carmo e vários outros logradouros daquela histórica cidade maranhense.

No início do segundo semestre letivo de 2019, iniciamos a etapa de pré-visitação com o agendamento dos museus, contratação de uma guia especializada em Alcântara, aquisição das passagens de barco, reserva do restaurante em Alcântara, planejamento das atividades para a pós-visitação, estudo textual, visual e audiovisual das cidades de São Luís e Alcântara, bem como dos espaços previstos para a nossa visitação. Também realizamos nesse momento, os já comentados tours virtuais nos museus da Memória Republicana e no MHA.

Em setembro de 2019 realizamos a visitação aos museus Casa de Nhozinho, MAV e Museu do Reggae, em São Luís, acompanhados ao longo do percurso na Rua Portugal por uma guia da Secretaria Estadual de Turismo, que nos informou sobre diversos aspectos da referida rua, sobre o bairro da Praia Grande e sobre a história da cidade de São Luís. Nos museus fomos conduzidos por mediadores específicos de cada instituição museal.

Quantitativamente, esta visitação foi realizada com participação de seis professores do CESJO (Arte, Física, Biologia, História e 2 Língua Portuguesa); uma supervisora e uma apoio pedagógico; dezesseis discentes, sendo 12 alunas e 4 alunos, de 5 turmas; e ainda seis acompanhantes de alunos, três adultos, dois jovens e uma criança.

Comparando com os dados de 2018, observamos a continuidade e o engajamento do corpo docente da escola, bem como da supervisão e apoio pedagógico; na categoria discente houve redução de 50% na quantidade de alunos. Essa redução pode ser justificada pelo fato que em 2018 tivemos o ônibus para traslado dos alunos da escola aos museus, e destes de volta à escola. Quanto aos acompanhantes, além da redução, tivemos a presença de apenas uma criança, público predominante entre os acompanhantes no ano anterior.

Cumprida a visitação aos museus em São Luís, em setembro, no mês seguinte viajamos para Alcântara. A viagem foi realizada em uma lancha que faz traslado diário de passageiros pela Baía de São Marcos.

Em Alcântara fomos conduzidos pela guia local Caroline Aranha, que nos deu as orientações e informações iniciais sobre o nosso *city tour*. Pudemos visitar as principais edificações históricas daquela cidade, além dos museus MHA e Casa do Divino previamente agendados. Ao meio-dia a visitação estava concluída; almoçamos e retornamos para São Luís no início da tarde.

A visitação a Alcântara teve a participação de cinco professores (2 Arte, Física, História e Língua Portuguesa); vinte e três estudantes (18 alunas e 5 alunos) de 4 turmas; e quinze acompanhantes (6 crianças e 9 adultos).

Analisando os dados dessa visitação, observamos que nas categorias participantes, quase todos nunca tinham ido a Alcântara, por medo de viajar em embarcações, falta de dinheiro para custear as passagens e almoço, falta de tempo, falta de oportunidade e até mesmo desinteresse. Estes dados nos foram passados oralmente e também por meio de narrativas escritas.

Para Alcântara houve um relativo aumento na participação discente, mas manteve-se a proporcionalidade das alunas em relação aos alunos. E aumento dos acompanhantes, principalmente adultos interessados em conhecer a cidade de Alcântara.

A **pós-visitação** foi única para as duas visitas (São Luís e Alcântara). Pedimos aos alunos que apresentassem narrativas textuais e visuais dessas experiências museais. Essa atividade também foi pedida aos acompanhantes, sem obrigatoriedade, visto que não eram meus alunos. Mas que se possível, me relatassem como havia sido essa experiência para eles. E para os alunos ausentes pedimos que apresentassem justificativas em áudio ou escrita sobre o porquê da não participação nas visitas museais.

Dos produtos de aprendizagem recebidos de alunos e acompanhantes, apresentaremos por amostragem uma narrativa visual

de um aluno e uma narrativa escrita de uma criança acompanhante de aluno. A primeira, uma prancha visual produzida pelo aluno CECJ 101/2019 utilizando *Powerpoint* e aplicativos de celular para edição de fotos, posteriormente convertido em arquivo de imagem e nos enviado por e-mail. (Figura 2).

Figura 2 - Meu passeio em Alcântara – prancha visual



Fonte: narrativa visual do aluno CECJ 101/2019.

Na composição o aluno utilizou diversas fotos tiradas por ele durante o *city tour*, características da paisagem natural e urbana da cidade de Alcântara, em vistas panorâmicas, vistas internas, detalhes e objetos museais, intercalando entre a exoparticipação (estar fora/observar) e a endoparticipação (estar dentro/ fazer parte do evento).

A intencionalidade de criar uma unidade visual a partir de diversas fotografias da área histórica de Alcântara, mais especificamente sobre uma experiência de *city tour* nessa cidade, é composta pelo autor encadeando pelo padrão de leitura ocidental, da esquerda para direita da parte superior para a parte inferior, iniciando com uma foto da paisagem natural na qual aparecem a vegetação e o princípio da Baía de São Marcos; o porto em vista panorâmica, edificações religiosas, Largo da Matriz de São Matias, imagens museais e registros grupais dos sujeitos vivenciando a experiência. Desse modo, o artista compõe uma unidade

espiral de imagens cujo eixo central é a foto das ruínas da Matriz.

Como construção de uma narrativa visual o aluno/autor da composição se utilizou de fotos que caracterizavam um encadeamento temporal e geográfico da visitação, com imagens de espaços externos e internos, com e sem presença humana no momento do registro. Assim, o leitor tem uma compreensão da experiência vivida pelo autor da obra, por meio do encadeamento e totalidade das imagens que se justapõem na construção do texto visual.

Ao realizar esta obra, o aluno/autor externa visualmente o quão significativa foi estudar, vivenciar e registrar a experiência da educação museal contribuindo para a nossa pesquisa e aplicação do sistema de par visual. Por fim, observamos que ao utilizarmos uma metodologia de narrativa visual, embora não a seguindo com fidelidade, nos propiciou muitos produtos de aprendizagem à semelhança deste que acabamos de analisar, o que aponta para a constatação do quanto é importante se permitir experimentar novas metodologias e ao mesmo tempo dar autonomia aos sujeitos da pesquisa.

Antes de apresentarmos a narrativa escrita, recorreremos a Clandinin e Connelly (2015), para nos apresentarem um breve entendimento sobre essa metodologia de pesquisa e registro de experiência:

[...] pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares [...]. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e do recontar as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas: individual e social [...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas (CLANDININ & CONNELLY, 2015, p. 51).

Em conformidade com a compreensão de Clandinin e Connelly (2015) apresentamos a transcrição da narrativa da criança *EYLR*, de 9 anos, neta da aluna *EFL*, 201/2019. Essa criança e o seu irmão, acompanharam sua avó em todas as visitas museais que realizamos nos anos de 2018 e 2019.

“Eu gostei do barco de lancha. Gostei da comida e do sino dos desejos. Passamos na casa do doce e gostei. Gostei dos casarões. Muito lindas as casas feitas de pedras. Gostei do museu. Gostei da caminhada. Gostei das pinturas nas paredes. Gostei das igrejas. Gostei das árvores grandes de Alcântara. Gostei das ondas do mar. Gostei da parte de cima e de baixo da lancha. Achei interessante também as escadas de um barco pro outro. Gostei das casas que eram bem coloridas. Gostei da cômoda de madeira que não parecia tão velha.

Fica uma pergunta no ar: por que por lá é tão bonito e tem tantos casarões abandonados?”

Nas palavras de EYLR ficam registradas as suas sensações, sentimentos e entendimento sobre essa experiência museal, na qual ela é capaz de apresentar elementos subjetivos e objetivos, aspectos estéticos e ter uma argumentação crítica ao questionar “por que tantos casarões abandonados?”

Narrativas dos ausentes

No registro das experiências museais apresentamos os dados quantitativos de alunos, acompanhantes e professores. No entanto, é significativo dar voz aos ausentes, ou seja, aqueles que, por um motivo ou outro não puderam participar dessas visitas aos museus. Assim sendo, apresentamos alguns dados e narrativas de alunos ausentes. Escolhemos dois depoimentos. As demais aparecem como estatística em sequência.

A aluna *AJS,101/2019* nos apresentou uma justificativa curiosa. Um infortúnio: *Aos museus de São Luís eu até fui, mas quando cheguei perto do Terminal, meu marido passou em uma poça de lama e me melou toda, pois nós estávamos de moto e eu resolvi voltar para casa. E em Alcântara eu estava sem dinheiro para ir. (AJS,101/2019).*

O aluno *TJRV,100/2019*, teve como justificativa algo que infelizmente é relevante não somente nas ações museais, mas como um aspecto que muito tem contribuído com a evasão escolar dentre alunos com renda familiar instável:

Não fui porque minha família estava passando por um momento de dificuldade financeira. Então, na verdade tive que parar até de vir à escola por quase um mês.

Nesse período fui chamado para trabalhar como apoio no Mateus da Cohama por um mês, mas na verdade nem completei o mês.

Fiquei só 25 dias por medo de reprovar. (TJRV,100/2019).

Na análise geral dos dados coletados por nós com alunos ausentes por meio de narrativas escritas, das motivações que impediram boa parte dos alunos de participarem de nossas visitas museais, duas tiveram amplo predomínio sobre as demais, O trabalho e a falta de recursos financeiros. No entanto, outras tiveram também certa recorrência dentre as respostas: o medo de viajar de barco/lancha; cuidar de pessoa doente na família; cuidar de sobrinhos; fazer cursos aos sábados; e falta de interesse.

Além dos motivos constantes acima, alguns alunos citaram também os seguintes: estava doente; mudança de residência; falta de acompanhante (justificativa de uma aluna cega); não sabia das visitas, pois não estava frequentando a escola; motivos pessoais; precisava ficar em casa com as filhas; não conseguiu pegar o ônibus em tempo; não gosta de lugares movimentados e com pessoas estranhas; ia fazer cirurgia na boca; e ainda, dormiu muito e perdeu o horário.

A partir das justificativas transcritas e das demais listadas acima, ressaltamos que, educar por qualquer método sempre terá algum percalço que deve ser observado pelo professor e demais segmentos escolares. Não como uma barreira, pois mesmo fazendo ajustes é impossível que consigamos atingir êxito pleno em termos quantitativos. Mas, os aspectos qualitativos observados nos indicam um bom caminho para uma educação de qualidade na EJA.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como propósito investigar as possibilidades de aplicação da educação museal com jovens e adultos, e foi realizada como uma Pesquisa-Ação, metodologia que se justapôs aos nossos

objetivos de estudo, às nossas experiências, teorias e expectativas sobre os resultados obtidos.

Pautados no nosso problema científico que questionava como utilizar o museu como meio de ensino/aprendizagem em Artes Visuais, tivemos como objetivo investigar as possibilidades de utilização dos museus como meio de ensino/aprendizagem em Artes Visuais; buscamos referenciais teórico/metodológicos que fundamentaram o nosso caminhar nas diversas etapas e objetivos.

Durante os anos 2018 e 2019 desenvolvemos a nossa pesquisa investigando as possibilidades de utilização dos museus como meio de ensino/aprendizagem em Artes Visuais: realizamos estudo bibliográfico, histórico e conceitual sobre a educação museal; produzimos e experienciamos o Museu Escola; e desenvolvemos educação museal em museus tangíveis, museus digitais e espaços potencialmente museais cumprindo as etapas por nós estruturadas da pré-visitação, visitação e pós-visitação.

Sobre metodologias aplicadas no nosso processo da educação museal, alguns autores e obras foram fundamentais, dentre os quais: Pimenta e Franco (2012) sobre a Pesquisa Ação (2012); Clandinin e Conelly (2015) propiciaram fundamentos da Pesquisa Narrativa; Freire (1996), nos ensinando sobre as experiências dos sujeitos; Feldman (1994) com o seu Método Comparativo nos indicou um caminho para trabalhar leitura de imagem nas atividades de pós-visitação; e Marin-Viadel e Róldan (2012) nos apresentaram o sistema de pesquisa e leitura por meio de Pares Visuais, utilizado de forma adaptada por nós.

Quanto às categorias de museus mais adequadas para ações educativas, no nosso trabalho de educação museal optamos por museus com acervos mais específicos para estudo das artes visuais, em virtude da nossa pesquisa ser específica nessa linguagem artística. No entanto, as possibilidades de experiências de educação museal podem ser realizadas em qualquer área e com qualquer tipo de acervo museal.

Para trabalhar atividades de verificação de aprendizagem, a partir dos autores estudados, trabalhamos com narrativas visuais e escritas

pelas características dos sujeitos da pesquisa, alunos adultos com rotinas e históricos de vida marcados por dificuldades e pouco conhecimento e vivências em espaços culturais como museus.

Desse modo, realizamos atividades de pós-visitação como HQs, slides, vídeos, pranchas visuais, audionarrativas e narrativas escritas. Na análise dessas produções verificamos que a educação museal é uma possibilidade significativa para um processo de ensino/aprendizagem com alunos da EJA, pois os registros dos alunos foram carregados de descobertas e as suas experiências tão ricas e constituídas de elementos sensoriais, afetivos e cognitivos, que nos deram dados quanti/quali satisfatórios para os objetivos propostos e respostas para o problema por nós investigado ao longo dos dois anos de mestrado.

Tivemos também as narrativas dos alunos ausentes nas visitas museais, os quais na maioria lamentaram não participar por estarem trabalhando ou simplesmente por não terem dinheiro para custear as despesas com passagens e alimentação nesses eventos.

Outro aspecto que não podemos deixar de citar, foram as participações dos acompanhantes dos alunos que aproveitaram essas visitas para conhecer museus e outros espaços potencialmente museais em São Luís e Alcântara. A nossa ideia de colher suas narrativas nos possibilitou a constatação do quão importantes foram essas experiências para todos eles, e que o nosso processo de educação museal se expandiu além dos muros da escola, ou seja, outros sujeitos não previstos previamente no nosso planejamento se beneficiaram com essas aprendizagens.

Pela nossa experiência, com a presente pesquisa podemos afirmar que, para a realização de uma educação museal de qualidade é importante que se planeje as ações abrangendo as três etapas: pré-visitação, visitação e pós-visitação. De forma que se possa ter uma justaposição dessas etapas e conseqüentemente daquilo que compete a cada uma delas, resultando em processo educativo satisfatório.

Por fim, ressaltamos que este estudo mostrou que a educação museal como metodologia de ensino é importante para a educação

que se propõe no século XXI, focada em ensinar/aprender por meio da pesquisa e da experiência dos sujeitos envolvidos, havendo ganhos significativos para professores, alunos e familiares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Meire Assunção Souza. Aprendizagens Estéticas On-line: Expografias interativas em ambientes virtuais de aprendizagem. 2014. Impresso por computador (fotocópia). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, São Luís.

BAHIA, Ana Beatriz. Jogando arte na Web: educação em museus virtuais. 2008. 400 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

CLANDININ, D. Jean e CONELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – 2ª edição rev. – Urbelândia: UDUFU, 2015.

DESVALLÉES, André e MAIRESSE, François. Conceitos-chave de Museologia/ editores; Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury, tradução e comentários. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

ERA VIRTUAL. Museu da Memória Republicana. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://www.eravirtual.org/museu-da-memoria-republicana/>. Acesso em: 23 ago. 2019.

FAPEMA Fundação de Apoio à Pesquisa no Maranhão. **Museu Histórico de Alcântara comemora 35 anos**. São Luís, 2013. Disponível em: <http://www.fapema.br/index.php/museu-historico-de-alcantara-comemora-35-anos-de-fundacao>. Acesso em: 21 out. 2019.

FELDMAN, Edmund Burke. Practical art criticism. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

GRINSPUM, Denise. Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativo Cultural do Museu Lasar Segall. São Paulo: s.n., 1991. Dissertação. (mestrado) – Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo.

GRINSPUM, Denise. Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. Tese de doutoramento apresentada à comissão de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2000.

Instituto Brasileiro de Museus. Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

LÉVY, Pierre (1996). O Que é Virtual? Rio de Janeiro: Editora 34 Ltda.

MARIN-VIADEL, Ricardo. RÓLDAN, Joaquin. Metodologías Artísticas de Investigación em Educación. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe, 2012.

SECMA. Secretaria de Estado da Cultura do Maranhão, Casas de Cultura. São Luís, 2020. Disponível em: <https://cultura.ma.gov.br/museu-do-reggae-do-maranhao/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

TV Brasil. Conhecendo Museus. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/museus02>. Acesso em: 25 jul. 2019



AS POÉTICAS CONTEMPORÂNEAS E O ENSINO DA ARTE NA CONTEMPORANEIDADE: por um pensamento ambiental/ sustentável

Maria Risolange Tavares de Oliveira

José Almir Valente Costa Filho

Temos como ponto de partida para a presente pesquisa, questionamentos que foram levantados diante da realidade vivida como professora de Artes Visuais de escolas públicas, as quais, nos deparamos com diversos tipos de carências, entre elas a falta de materiais artísticos (tintas, telas, pincéis, dentre outros), para que os (as) educandos (as) tenham uma experiência artística no decorrer de sua vida escolar.

Essa falta de recursos dentro das escolas acaba por deixar uma lacuna na formação artística e estética, não sendo possível aos estudantes experienciarem a utilização de materiais diversificados. No livro *Arte como experiência* John Dewey (2010) escreveu que a experiência é o resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ele vive, e descreveu ainda, que a arte pode emergir de uma interação entre organismo e o meio, ou seja, se faz necessário a vivência artística e estética, para que os (as) alunos (as) possam experimentar a “arte em seu estado germinal” (DEWEY, 2010), possibilitando-os(as) conhecer, apreciar e fazer arte.

Durante o percurso profissional, tivemos oportunidades de vivenciar momentos de aprendizagem a partir da investigação de como os (as) alunos (as) se envolvem com as atividades teóricas e práticas realizadas em sala de aula. Percebemos que ao falar sobre a Arte Contemporânea eles/elas demonstraram curiosidade em saber mais, buscando entender como o artista Vik Muniz (1961 -) produziu imagens tão significativas a partir do lixo; ou mesmo, como o artista maranhense Claudio Costa (1963 -) faz ao utilizar materiais “não-artísticos”, reaproveitando-os e transformando-os em arte, ou ainda como o artista Frans Krajcberg (1921 – 2017), que utilizava recursos da natureza, tais como: troncos queimados de árvores, como forma artística de denunciar ao mundo suas indignações perante a violência e o descaso com o meio ambiente.

Diante da valorização da experiência de forma racional, na qual a vivência dos (as) alunos (as) podem ser significativos na busca do conhecimento, como proposta do pragmatismo de Dewey (2010), que valorizou a prática a partir da vivência social e coletiva, no sentido de que o conhecimento pode estar relacionado às experiências dos (as) alunos (as), na qual, percebe que o aprendizado se torna ainda mais prazeroso e efetivo a partir do momento em que a teoria e vivência caminham juntas. No ano de 2016 trabalhamos com alunos(as) do 6º e 7º ano, com o projeto *Habitar com arte*¹, o qual consistia em observar as moradias que circundam a escola e, nessa observação, encontramos casas construídas com barro e cobertas com palha de babaçu. Os (as) alunos (as) fotografaram as casas com recursos da câmera do celular e em seguida apresentaram as imagens em sala de aula; a partir desse contato estudamos sobre as imagens da “Arte Povera”². Com o objetivo de valorizar os recursos encontrados na natureza e no intuito de colocar os (as) alunos (as) para participarem de um processo criativo, tivemos como produto (figura 01) a reprodução de casas em tamanho reduzido, utilizando materiais de fácil acesso naquela localidade, como a palha do babaçu, folha de coqueiro, gravetos e barro.

Figura 01 - Trabalhos de alunos (as) do 6º e 7º ano.



Fonte: Fotografia da autora (arquivo pessoal - 2016)

1 Projeto desenvolvido com alunos (as) do Ensino Fundamental da UEB Gomes de Sousa.

2 O termo foi criado por Germano Celand, que publicou em 1969 livro no qual reproduz fotografias e documentos de obras realizadas por artista de diferentes países. O crítico italiano aceita como correto o termo Process-Art e vê ligações da Arte Povera com a Arte Conceitual e a Earth Art não só pelo emprego de materiais precários, naturais ou industriais, mas também por seu caráter de criação mental. (MORAIS, 1989, p. 31).

As experiências artísticas trabalhadas a partir dos contextos sociais nos quais os (as) alunos (as) estão inseridos, utilizando materiais e objetos que não pertencem ao *métier* ou ainda que não são tradicionais da arte, mas que são retirados da própria localidade, vem tornando as aulas de arte mais produtivas, por interpretar o entorno socioeconômico e cultural dos (as) alunos (as), entendendo que podemos ressignificar o objeto e transformá-lo em arte, fazendo com que esses mesmos alunos (as) se percebam como possíveis produtores culturais.

Na tentativa de tornar a arte um conhecimento significativo para os (as) alunos (as), vemos a necessidade de nos tornarmos “professores reflexivos” (DEWEY, 2010), devido ao objeto de trabalho do(a) professor(a) de arte ser vivo, ativo e em constante modificação. Na concepção Deweyana, como a escola conta com alunos (as) ativos, ela precisa de um “pensamento reflexivo”, de um “professor reflexivo”, que busque transmitir conhecimentos significativos, ou seja, não basta que sejam ensinados os conteúdos de uma disciplina, é preciso que seja significativo, senão estaremos apenas depositando valores e conhecimentos tradicionais e, o que se propõe é que se investigue, que sejam levantadas hipóteses e as mesmas analisadas, para que se consiga chegar ao conhecimento.

No livro *Argumentação contra a morte da arte*, o escritor e crítico de arte, Ferreira Gullar (2005), fez uma descrição dos movimentos e artistas que se apropriaram e ressignificaram materiais e objetos nas suas produções artísticas, tais como: o *ready-made* de Duchamp (1887 - 1968) que se apropriava de objetos já prontos para chamar a atenção para temas como a industrialização e o consumo; *object trouvé* de Man Ray (1890 - 1976) que desmontou a noção tradicional do objeto de seu foco principal dando nova conotação; ou seja, para Gullar “não fazer arte, tornou-se a própria arte”. (2005, p.44).

A partir do conhecimento levantado sobre a possibilidade artística ocorridas com os *ready-mades* e no *objet trouvés* na busca da ressignificação de materiais “não-artísticos”, realizamos experiências artísticas com os (as) alunos (as), utilizando os materiais e objetos descartados considerando que a escola está inserida em área rural, os (as) estudantes pertencem à classe social desfavorecida economicamente, não dispendo de condições para comprar materiais artísticos e que a coleta de lixo não é feita em alguns povoados ao qual a escola atende. Percebemos a necessidade em trabalhar com materiais e objetos em desuso, que a partir de orientações teórico-metodológico podemos

ressignificá-lo, transformando-os e dando vazão ao potencial criativo dos (as) alunos (as).

A semioticista Ana Cláudia de Oliveira em seu artigo *Interação na arte contemporânea* (2002), descreveu a incorporação na arte de materiais e objetos industrializados de todos os tipos, além de plásticos, “materiais reciclados”, “materiais-do-lixo”. Segundo abordou Oliveira (2002): “a arte se apropria de todos esses novos materiais, utilizando-os como matéria plástica e meios artísticos, do mesmo modo como já procedia e continuaria fazendo em relação a todo o seu entorno” (OLIVEIRA, 2002, p. 37). Compreende nas palavras da autora, que após o uso dos materiais e objetos descartados pelos artistas, passam a ter uma nova concepção, não mais descartáveis, mas matéria plástica da construção da obra.

A pesquisa sobre a Arte Contemporânea e o processo de ensino/aprendizagem tratou ainda da relação dos (as) alunos (as) com o ambiente³, procurando orientá-los (as) para que despertem para uma consciência ambiental/sustentável, buscando a valorização e preservação do ambiente.

A importância desta pesquisa está na busca por um despertar ambiental e sustentável nos (as) educandos (as), devido a localidade em que estão inseridos (as) se tratar de comunidades integradas ao meio rural, tais como: Vila Maranhão, Cajueiro, Taim, Vila Conceição, Porto Grande, Sitinho, Camboa do Frades, Vila Collier, entre outras, onde a industrialização está avançando sem limites. Nestes lugares, a coleta de lixo não é realizada frequentemente e o descarte é feito de qualquer forma, muitas vezes, de maneira irregular. Este contexto faz com que esses (as) alunos (as) /moradores (as) assistam a tudo isto sem questionar, demonstrando a falta de consciência ambiental ocasionada pelo desconhecimento educacional sobre o tema e entendimento de sua própria realidade. A arte entrou nesse campo na tentativa de apresentar possibilidades artísticas através da ressignificação dos materiais e objetos.

Nosso objeto de estudo foi a produção artística contemporânea no processo de ensino/aprendizagem, usamos o tema da sustentabilidade, ou

3 A palavra ambiente no decorrer do texto se caracteriza como sendo: “a construção natural e artificial de interações e relações de seres vivos, coisas e objetos, transformando-os e transformando-se. Portanto, o ambiente não é o todo e nem o meio; mesmo porque sendo construção, o ambiente não está pronto como um local ou um meio onde tudo acontece. O ambiente não é somente a natureza. É a construção do conjunto de interações e relações entre natureza, seres vivos, objetos e coisas” (BARBOSA, 2013, p.01).

seja, a utilização de materiais e objetos que anteriormente eram descartados de qualquer forma, agora, entram na sala de aula, como uma possibilidade de transformação e ressignificação, dando uma nova conotação para o que antes era visto como lixo, que agora passou a matéria plástica do objeto artístico.

Partindo do tema: arte contemporânea, o ensino da arte e o ambiente, propomos investigar sobre seguinte problemática: Como se procede o reaproveitamento de materiais e objetos em desuso para ajudar no desenvolvimento criativo, contribuindo na compreensão e vivência artístico e construção de um pensamento ambiental/sustentável no espaço escolar? Investigamos como ocorreu a reutilização dos objetos depois do seu uso primeiro; como os alunos e comunidade trataram a questão do lixo em sua localidade e a partir dessa análise, trabalhamos com esses materiais e objetos possibilitando outras finalidades entre elas a artística.

A partir da problemática citada anteriormente, analisamos algumas perguntas levantadas no decorrer da elaboração dessa pesquisa: (1) Por que artistas da Arte Moderna começaram a utilizar materiais e objetos em suas obras? (2) A Arte Contemporânea, a partir da utilização de materiais e objetos é pouco explorada em sala de aula em razão dos alunos não se reconhecerem como seres capazes de produzir arte a partir da reutilização dos materiais e objetos? (3) O uso dos materiais e objetos utilizados no processo criativo, faz com que os alunos reconheçam nos materiais descartados possibilidades artísticas e tenham a tomada de consciência em relação ao cuidado com a sustentabilidade e o ambiente?

Para esse estudo fizemos o levantamento das obras de três artistas contemporâneos: Frans Kracjberg (1921 – 2017), Vik Muniz (1961 –) e Claudio Costa (1963 –) escolhidos pela proximidade do tema em que eles realizaram suas obras, levando em consideração que cada um deles trabalha usando materiais e/ou objetos descartados nas suas produções artísticas.

Na busca por fazer com que os (as) alunos (as) se percebessem como pessoas capazes de produzir arte usando para isso materiais e objetos do seu uso cotidiano, foram analisadas as perguntas levantadas nessa pesquisa para tentar respondê-las a partir dos trabalhos desenvolvidos com os alunos, na qual intencionava, além de apresentar a Arte Contemporânea, produzir arte e abrir possibilidades de despertar a conscientização da necessidade da preservação do ambiente através da arte.

Na atual pesquisa iniciamos a proposta de reflexão sobre o significado

de alguns temas, tais como: materiais e objetos a partir das considerações elaboradas por Dias apud Costa Filho (2016), buscando compreender a distinção entre eles. Para que fosse trabalhado em sala de aula durante o desenvolvimento da pesquisa, o uso de materiais e objetos descartados, trouxemos para o debate a arte contemporânea (GULLAR, 2005), trabalhando seus conceitos e possibilidades de reuso, agora sendo transformado em matéria plástica na produção de arte.

Levantamos questionamentos sobre o que é ser contemporâneo (AGAMBEN, 2009), o surgimento da arte contemporânea como um novo período artístico e sua construção pautada na arte moderna. Pesquisamos artistas contemporâneos que produziram suas obras a partir do uso de materiais e objetos em desuso, e que estivessem na proposta de ressignificação, usando recursos que dispomos na localidade trabalhada situada no bairro Vila Maranhão, zona rural da cidade de São Luís - Maranhão. Um dos artistas foi Frans Krajcberg (1921 – 2017), artista que utilizava troncos calcinados como recurso para suas produções, tomamos por análise três obras da exposição *Paisagens Ressurgidas* (2004). Outro artista que pesquisamos foi Vik Muniz (1961 –) estudando três obras da produção *Lixo Extraordinário* (2010), na qual o artista utilizou materiais e objetos recicláveis retirados de um lixão para elaborar seu trabalho. No contexto local, estudamos o artista Maranhense Claudio Costa (1963 –) utilizando também como objeto de estudo três obras da sua exposição intitulada *Ancer* (2017).

Trazemos ainda as contribuições de Ferraz e Fusari (1999), sobre a arte na educação escolar e o percurso histórico dentro da escola, pensando a importância da arte como disciplina e não apenas como atividade recreativa, o que é afirmada na Lei de Diretrizes de Bases (LDB), 9.394/96, “O ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (art. 26, inciso 2º)”. (PCN’s, 2001, p.30).

Com a obrigatoriedade do ensino da arte na escola, verificamos a mudança de comportamento dos (as) alunos (as) e professores (as) frente à disciplina, entendendo que a mesma possui conteúdos e que podem ser ensinadas e aprendidas. Segundo a arte/educadora Ana Mae Barbosa: “Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade” (BARBOSA, 1999, p.19).

O valor educacional presente nas práticas artísticas, mediação cultural e social foi ressaltada por Barbosa (2009), pois no ato educativo aprendemos sobre arte, a apreciar e analisar, a partir da relação de ensino/aprendizagem que se constrói significados para o que se vê na obra.

Como forma de pensar sobre materiais e objetos que são descartados, jogados no “lixo” pelos educandos (as) e familiares, propomos uma produção artística elaborada pelos (as) alunos (as), levando-os à refletir sobre a ressignificação, o reaproveitamento e preservação do ambiente, buscamos despertar mudanças nos hábitos e possivelmente melhoria na qualidade de vida dos mesmos, ou seja, a proposta da ressignificação buscou despertar a atenção para a questão da preservação ambiental como também incentivar a arte no espaço escolar. De acordo com Costa Filho (2016, p. 71): “O reaproveitamento do lixo, como materialidade significativa na produção de sentido, faz com que a obra se ancore em questões referentes à sustentabilidade/ preservação[...]”.

Esta pesquisa forneceu novos olhares sobre a reutilização dos materiais e objetos disponíveis naquela localidade da zona rural de São Luís, dando aos mesmos ressignificado, sendo apresentado aos alunos (as) uma nova forma de fazer e ver arte, a partir dos objetos mais simples do dia a dia. Dessa forma foi possível ampliar a compreensão, a investigação e a discussão sobre a arte contemporânea e a relação da mesma com o ambiente.

O filósofo francês Félix Guattari (2012), em seu livro *As três ecologias*, descreveu os riscos que a humanidade está sujeita, caso não haja uma retomada de princípios ambientais por parte de todos, compreende-se que somente a partir de uma reorientação nas três ecologias a que ele descreve como sendo: meio ambiente, relações sociais e a subjetividade humana, será possível tentar reverter todo o processo de destruição que estamos realizando.

Durante a pesquisa propomos experiências significativas para o desenvolvimento socioambiental, criativo, estético e artístico dos (as) alunos (as), pois experiência como descreveu o autor Jorge Larrosa Bondía (2002) é o que nos atravessou, o que nos passa, o que nos toca, nesse sentido, todo o trabalho foi levantado a partir desses sujeitos de experiências que são os alunos. “Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então experiência é paixão”. (BONDÍA, 2002, p.19). Complementando o sentido de experiência enquanto paixão por aprender.

Dewey (2010), no livro *Arte como experiência*, colocou o momento do experienciar como fundamental para a construção do conhecimento dos

(as) alunos (as), pois, a partir da sua visão, o conhecimento em arte se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação.

Fazemos um paralelo entre o que é reaproveitamento e o que Certeau chamou de “arte da sucata” em seu livro *A invenção do cotidiano 1: Artes do fazer* (2014), onde ele descreveu a sucata como um processo de recolocar esses objetos de volta no espaço industrial. “O trabalho com sucata reintroduz no espaço industrial (ou seja, na ordem vigente) as táticas “populares” de outrora ou de outros espaços” (CERTEAU, 2014, p. 88).

Costa Filho (2016), mostrou que: “Certeau identifica entre essas práticas o “trabalho com sucata” ou a “arte da sucata” – como algo presente em nossa cultura, inscrito dentro de um sistema industrial...”. (Ibidem, p. 65). Nessa perspectiva os materiais e objetos tidos como recicláveis entram na sala de aula como uma possibilidade artística, como uma “tática” de reaproveitamento dos materiais e objetos do uso cotidiano, vendo na ressignificação uma forma de extravasar seu potencial criativo.

Os (as) artistas por muito tempo utilizaram materiais típicos da pintura, tais como telas, tintas, pincéis, tidos como “materiais artísticos” na produção de suas obras, nas quais buscavam aperfeiçoar técnicas, descobrindo e inventando novas formas de execução, no entanto, a partir da arte moderna além de se permitirem inovar nas técnicas os artistas se permitiram testar novos materiais na composição de suas produções.

Em nosso objeto de estudo fizemos um recorte da arte moderna até a arte contemporânea, na intenção de dialogar com o material e o imaterial no contexto artístico, apresentando mudanças ocorridas na utilização desses materiais e o quanto todo esse processo de modificação reverberou na produção dos artistas da contemporaneidade. A historiadora da arte Florence de Mèridieu (apud COSTA FILHO, 2016) analisou obras da Arte Moderna e Contemporânea observando que elas transitam entre o uso do material e do imaterial, “classificando-as, por um lado, entre obras que se situam no polo material, visível e encarnado; por outro, as obras do polo imaterial, invisível, leve e sublimada”. (COSTA FILHO, p. 38).

O processo de reaproveitamento e ressignificação assumiram diferentes significados nas obras de arte. Os artistas do século passado pensaram em como um objeto do uso cotidiano descartado pode se tornar arte a partir da sua reutilização. No século XXI, novas questões relacionadas ao uso de elementos da cotidianidade movem os artistas principalmente dentro do tema ambiental,

em que buscam através de suas obras, apresentarem ao público possibilidades de produção sem que haja o desperdício e acima de tudo, mantendo o cuidado com a preservação do ambiente.

Diante da crise ambiental que estamos vivenciando, o qual representa um dos maiores desafios que temos de enfrentar, o aquecimento global ocorrido devido a destruição das florestas e matas, a poluição dos solos, rios e mares, trouxe consequências como enchentes, secas, furacões e degelo, entre outros fenômenos, encontramos artistas que se preocupam com a preservação do ambiente, que buscam produzir sua arte utilizando para isso objetos descartados, obras que são feitas com objetos “não-artísticos”, de acordo com o crítico de arte Ferreira Gullar (2005, p. 52) “não é a forma material que importa, mas seu significado”. Ou seja, abre-se aos (às) artistas a possibilidade de produzir a partir do uso da matéria de forma genérica, independente do material ou objeto existente na obra, na qual tudo vai se transformar em matéria plástica.

Muito se tem discutido sobre a “morte ou fim da arte” (GULLAR, 2005), pela possibilidade da destruição do quadro enquanto suporte da pintura, ou ainda, da utilização dos materiais “não-artísticos” na produção dessas obras. Quando pensamos em materiais “não-artísticos”, temos que primeiramente compreender as mudanças ocorridas no mundo da arte, na qual, artistas modernistas, começaram a incluir em suas obras, objetos e materiais do uso cotidiano, compreendendo que “qualquer material é passível de ser utilizado nas obras, e passa a ser incorporado como material da arte” (COSTA FILHO, 2016, p. 38).

O filósofo e historiador da arte George Didi-Huberman em seu livro *Cascas* (2017), descreveu a visita a um campo de extermínio nazista de Auschwitz-Birkenau, atualmente transformado em um museu e analisou como foi possível essa modificação, primeiramente um espaço dedicado ao horror, ao medo, e agora ressignificado como um local em que se constitui a preservação da identidade de um povo, ou seja, o que antes era um “lugar de barbárie” hoje é um “lugar de cultura” (2017).

Dessa visita o autor trouxe em sua bagagem algumas cascas de bétulas e diversas fotografias que são seu ponto chave para levantar questões sobre a memória imagética do holocausto.

Coloquei três pedacinhos de cascas sobre uma folha de papel. Olhei. Olhei pensando que olhar talvez me ajudaria a ler algo que jamais foi escrito. Olhei as três lascas de casca como as três letras de uma escritura antes de todo alfabeto. Ou, talvez, como o começo de uma carta escrita, mas a quem? Dou-me conta de que as dispus espontaneamente sobre o papel branco no sentido mesmo em que vai minha língua escrita: cada “letra” começa à esquerda, aí onde enfiei minhas unhas no tronco da árvore para dela retirar a casca. Em seguida, ela se desdobra à direita, como um fluxo infeliz, um caminho rompido: esse desdobramento estriado, esse tecido da casca que se rasga muito cedo. (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 99).

A partir da fala do autor, podemos observar o quanto o material (casca) vem carregado de significados, constituindo uma nova imagem, uma nova obra quando retirado do seu suporte (árvore). Para DidiHuberman as imagens são portadoras de memórias e armazenam em si, uma história, um conhecimento, uma vivência, “são gestos, atos de fala” (ibidem, 2017).

A forma como Didi-Huberman elaborou a leitura da imagem, demonstrou o cuidado de um arqueólogo, desvendando os mistérios e buscando resquícios de história, de memórias. Abaixo, o relato do autor sobre o momento de captação de uma imagem através da fotografia, ainda realizada na Polônia em julho de 2011.

Eu caminhava rente aos arames farpados quando um passarinho veio pousar perto de mim. Bem ao lado, mas: do outro lado. Tirei uma foto, sem pensar muito, provavelmente tocado pela liberdade daquele animal que driblava as cercas. A lembrança das borboletas desenhadas em 1942, no campo de Theresienstadt, por Eva Bulová, uma criança de doze anos que viria a morrer aqui, em Auschwitz, no início de outubro de 1944, possivelmente me veio à cabeça (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 21).

Dessa descrição foi possível perceber o potencial das imagens em transportar os espectadores para outros locais, outras lembranças, a partir de um simples objeto fotográfico. No artigo intitulado *Quando as imagens tocam o real* (2012), Didi-Huberman fez referência a imagem enquanto processo que atende a diversos campos do conhecimento humano, ou seja, para o filósofo a imagem:

É uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar, mas também de outros tempos suplementares – fatalmente anacrônicos, heterogêneos entre eles – que não pode, como arte da memória, não pode aglutinar. É cinza mesclada de vários braseiros, mais ou menos ardentes (ibidem, 2012, p. 10).

Toda essa impressão vem sendo colocada nas obras a partir da arte

contemporânea, nela os artistas têm possibilidade de produzir imagens, de se expressar sem que haja a necessidade de seguir padrões anteriormente estabelecidos, como no período do academicismo⁴, no qual, seguia-se regras e normas pré-definidas, agora tem a sua disposição materiais e objetos antes reconhecidos apenas como materiais “não-artísticos”, para compor a sua arte. Ferreira Gullar em seu livro *Argumentação contra a morte da Arte* (2005), descreveu quando surgiu a possibilidade de inclusão de objetos nas obras de arte, que ocorreu a partir do momento em que Picasso em 1911 cola, em uma natureza morta, um selo de correio, de verdade, sobre a reprodução de um envelope de carta, ele está afirmando que nem tudo que se põe em um quadro precisa ser pintado (ibidem, p. 29).

Diante dessa transformação na arte, da possibilidade de inclusão de materiais ou objetos como fez Pablo Picasso (1881 – 1973) e Georges Braque (1882 – 1963) através da técnica do *Papier Collè* vindo do Movimento Cubista, que representou uma técnica de pintura e colagem, na qual o artista colava pedaços de papéis sobre a tela, ou como no *Ready-made* de Duchamp (1887 1968) ao expor um objeto do cotidiano, o urinol, tornando esse objeto “[...] o símbolo da estética atual” (GULLAR, 2005, p. 58).

A crítica de Arte Contemporânea e historiadora da arte Rosalind Krauss (2012), em seu artigo, *A escultura no campo ampliado*, apontou as dificuldades que temos em aceitar as mudanças, principalmente quando essas transformações ocorrem na arte, no entanto, de acordo com a autora: “O novo é mais fácil de ser entendido quando visto como uma evolução de formas do passado” (KRAUSS, 2012, p. 129).

As mudanças ocorridas na transição da arte moderna para a arte contemporânea, incluiu a possibilidade de apropriação do material ou objeto e sua inclusão como matéria plástica da obra de arte, como podemos observar através das categorias do *ready-made* e do *papier collè*. Diante das observações podemos questionar: mas e o que é matéria, material e objeto? Lincoln Dias apud Costa Filho (2016), descreveu como sendo:

4 Academicismo é encarado como “produto da experiência e do saber, atenuando a frescura, excluindo as audácias. É, em todas as artes ou épocas, o contrário da espontaneidade” (MORAIS, 1989, p. 79).

[...] material, refere-se comumente a uma matéria especificada, cujas características são já conhecidas em função de um valor utilitário. A matéria é convertida em material essencialmente por uma operação semiótica que reconhece ou investe nela características e potencialidades com vistas a fazer dela algo utilizável na fabricação de outras coisas. O objeto corresponderia, por assim dizer, a classe que compreende as coisas úteis, porém “prontas”, cuja destinação será cumprir uma função que não seja a sua própria transformação física para dar origem a uma outra coisa. (DIAS apud COSTA FILHO, 2016, p. 41- 42).

A partir da compreensão de Dias, podemos afirmar que matéria é o produto bruto, que não foi modificado pelas mãos humanas, ainda não passou pelo processo artesanal ou industrial reformulando o seu propósito; material é constituído pela matéria mesmo que já tendo sofrido modificação, ainda mantém algumas características do seu estado natural, enquanto, objeto, se refere ao material modificado, em que já se transformou tendo agora outros aspectos, finalidades, formas, cores etc.

Alguns artistas na Arte Moderna compreenderam as possibilidades artísticas existentes nos materiais e objetos, e começaram a incluí-los em suas obras demonstrando a capacidade de transformação, apropriação e ressignificação que era possível ser realizado a partir desses recursos.

Com a arte presente na vida cotidiana, surge a urgência de trazê-la para o ambiente escolar como um dispositivo capaz de envolver os (as) adolescentes e colocá-los (as) em estado de alerta e preparados (as) para a experiência estética que muitas das vezes nos interrogam. Quando nos aproximamos do universo da arte nos vemos entre o conhecido e o desconhecido, e estamos sujeitos a encontrar novos modos de perceber a vida. Nesse sentido, ao vivenciar mais sobre a Arte Contemporânea, os (as) alunos (as) se percebem como seres capazes de fazer e pensar arte.

Inicialmente conversamos sobre o que eles/elas conheciam sobre a Arte Contemporânea, apontando os significados e definições sobre o tema e apresentando materiais e objetos que podem compor uma obra, tais como: garrafa pet, papelão, plásticos, madeira, entre outros, para que os (as) alunos (as) compreendessem que a arte não está apenas em materiais e objetos de difícil acesso a eles/elas, mas que pode ser também produzida a partir de uma visão crítica sobre o seu entorno e, principalmente, com coisas do seu dia-a-dia. A autora Cauquellin (2005), analisa que:

Para apreender a arte como contemporânea, precisamos então, estabelecer certos critérios, distinções que isolarão o conjunto dito 'contemporâneo' da totalidade das produções artísticas. Contudo, esses critérios não podem ser buscados apenas no conteúdo das obras, em suas formas, suas composições, no emprego deste ou daquele material, também não no fato de pertencerem a este ou aquele movimento dito ou não de vanguarda?. (COUQUELIN, 2005, p. 11 – 12).

No intuito de fazer com que os (as) alunos (as) compreendessem a arte contemporânea não apenas como conteúdo, mas como descreve Cauquellin (2005), analisando suas formas, composições e materiais. Por se tratar de uma escola que atende alunos (as) da zona rural, no primeiro momento conversamos sobre a preservação do ambiente para saber como os alunos (as) entendiam esse tema, se percebiam alguma forma de conservação já que moram em uma localidade onde o desmatamento é uma constante. Alguns/algumas alunos (as) afirmavam que o desmatamento era necessário para que o progresso chegasse e para que empresas e indústrias fossem construídas e gerassem empregos, enquanto outros (as) questionavam que o crescimento poderia acontecer, mas havendo mais cuidado com a natureza.

Após apresentar algumas obras do artista ativista Frans Krajcberg eles/elas reconheciam nas obras, imagens de sua vivência social, como troncos de árvores queimadas e restos de madeira calcinadas. Ao apresentar uma fotografia tirada pelo artista durante uma queimada, os (as) alunos (as) ficaram impressionados (as) como uma imagem tão bonita de um fogo pode ter um significado tão desastroso para o ambiente, para a vida das espécies, o ecossistema e a nossa sobrevivência.

Para apresentar o outro artista que seria estudado, começamos a falar sobre os resíduos sólidos, apresentando a diferença entre lixo e resíduo sólido, pois os (as) alunos (as) não sabiam diferenciá-los, porque para eles/elas tudo que se joga fora é lixo. Por termos em sala de aula alunos de 11 comunidades questionamos como acontecia o descarte dos resíduos nas comunidades na qual fazem parte. Obtivemos respostas diversificadas, alguns/algumas alunos (as) relataram que acontece a coleta de lixo pela empresa que presta serviço por intermédio da prefeitura que recolhe em algumas comunidades, outros colocam fogo em seu lixo, mas nenhum deles (as) falaram da existência da coleta seletiva em sua localidade.

Diante deste fato, foi apresentado o outro artista Vik Muniz para falar sobre o seu trabalho com objetos retirados do lixão, e que a partir daí

foi possível construir obras ricas em significados, chamando a atenção para a utilização de materiais que a maioria das pessoas olham com desprezo e que é possível também ver e produzir arte.

Os (as) alunos (as) ficaram fascinados (as) com a possibilidade estética, principalmente, por ser utilizado para isso os resíduos sólidos que descartamos diariamente e que para eles/elas antes do estudo, não representava nenhum valor artístico. Essa perspectiva de reaproveitamento abria espaço para novos experimentos que os (as) alunos (as) poderiam realizar em suas residências, percebendo que nem sempre o que não tem mais valia para muitos, pode ser de grande utilidade para outras, despertando a criatividade e imaginação.

Para concluir a apresentação sobre os artistas que trabalharíamos durante a pesquisa, conversamos sobre o que é ser um artista e onde ele vive. Nos seus discursos os (as) alunos (as) apresentaram em suas falas um distanciamento do artista e do homem comum como sendo aquele/aquela que está na maioria das vezes nos seus livros didáticos, nos filmes que assistem e nos jogos de computador, que são inatingíveis em suas compreensões.

Para desmistificar essa ideia de que o (a) artista é apenas aquele/aquela que está longe de nós, que não podemos ter contato com ele/ela, vê-lo (a) criar, foi apresentado o artista Claudio Costa, maranhense residente em São Luís/MA que produz suas obras a partir desse contato e cuidado com a preservação ambiental, retirando do mangue os materiais e objetos utilizados em suas obras. Foi apresentado a obra *Troféu*, produzida por Claudio Costa usando restos de materiais e objetos como junco e crânio de búfalo para criar sua arte.

Após trabalhar os temas desenvolvido por cada um dos artistas em suas obras enfatizamos três imagens realizada por cada um deles, sendo obras da exposição *Paisagens Ressurgidas* (2004) de Frans Krajcberg, *Lixo Extraordinário* (2010) de Vik Muniz e da exposição *Ancer* (2017) de Claudio Costa.

Após esse processo de conhecimento foi realizado uma pesquisa de campo com os responsáveis dos (as) alunos (as), os (as) próprios (as) alunos (as) aplicaram o questionário para conhecer mais sobre como eles/elas lidam com os materiais e objetos que a comunidade coloca no lixo e como esses são descartados, se existe coleta seletiva, ou se os (as) mesmos (as) reaproveitam de alguma forma esse recurso, principalmente por estarem em uma localidade da zona rural.

Diante do conhecimento elaborado a partir dos estudos sobre a vida

e as obras de Frans Krajcberg foi proposto uma atividade em que deveriam produzir uma obra usando apenas restos de madeira descartada na natureza. Tivemos como resultado a produção feita a partir das compreensões sobre o trabalho de Krajcberg, produzindo um cavalo marinho (figura 02) utilizando apenas gravetos em sua composição.

Figura 02 – Produção realizada por aluno (a)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

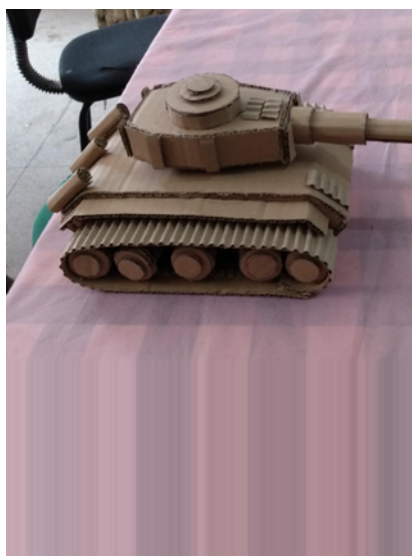
O momento da atividade prática tornou o aprendizado ainda mais real, pois foi uma oportunidade de os (as) alunos (as) vivenciarem o que estavam conhecendo durante as aulas de arte e elaborar sua própria definição sobre arte contemporânea, pois nas palavras de John Dewey (2012) “uma definição é boa quando é sagaz, e ela é quando aponta a direção em que podemos nos mover rapidamente para viver uma experiência” (p. 385 – 385). Era justamente nessa ocasião que os (as) alunos (as) estavam tendo a chance de vivenciar experiências.

Nessa perspectiva devemos entender a relação professor aluno como um processo de responsabilidade, pois o professor é aquele que direcionará o aluno ao conhecimento, as vivências e experiências. Herbert Read (2001) afirma que “ensinar exige um alto grau de ascetismo: a alegre responsabilidade

por uma vida confiada a nós, uma vida que devemos influenciar sem qualquer indício de dominação ou autossatisfação” (p. 323).

A partir de todo o levantamento, estudo e análise os (as) alunos (as) envolvidos (as) na pesquisa tinham como atividade produzir a partir de resíduos sólidos encontrados em suas residências um trabalho que incorporasse a ideia de Vik Muniz. Diante disso, alunos (as) trouxeram materiais e objetos para a sala de aula, e ali iniciaram sua construção. Vemos (figura 03) o trabalho realizado pelos (as) alunos (as), um tanque de guerra construído apenas com papelão.

Figura 03 – Trabalho realizado pelos (as) alunos (as) utilizando papelão.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

Ana Mae Barbosa (2006) compreende a relevância do trabalho com o currículo integrado, buscando interagir conteúdos que envolva temas como Estudos sociais, Ciências, entre outros. Para a autora “os elementos artísticos consistem em achar maneiras de representar a compreensão que os estudantes desenvolveram do assunto e suas atitudes em relação ao lixo” (p. 310). A afirmação de Ana Mae Barbosa fica clara quando foi realizado a atividade com os (as) alunos (as) da UEB Gomes de Sousa, na qual foi preciso “olhar para trabalhos de outros artistas a respeito do lixo” (BARBOSA, 2006, p. 310) para que tivessem como base o estudo da vida e obras desses artistas para realizar suas produções.

Diante de todo o estudo, os (as) alunos (as) conheceram como esses artistas se apropriam de objetos antes tidos como resíduos sólidos, ou apenas como material sem significação, e a partir da organização e percepção dos artistas tudo vira arte. Na entrevista realizada pelos alunos (as) com Claudio Costa foi perguntado para ele sobre quais materiais e objetos são utilizados na produção de suas obras e se possui algum tipo em especial desses materiais que prefere trabalhar, ele respondeu que:

As matérias e objetos que me fascinam tocar para transformar, para criar arte, para criar um objeto, ele me instiga para a ancestralidade, então a matéria que me vem é pedra, pau, couro, é osso, é dente, é pelo, pena, então todo esse material que remete a qualquer ser possa ele está em Nova York, São Paulo ou mesmo no interior do estado, pessoa sem referências culturais, ele vai sentir aquela presença daquela materialidade, a materialidade é fundamental em meu trabalho, porque ela quem vai ajudar a alcançar, a tocar o espectador, a pessoa que está ali fluindo seus sentimentos, sua vontade de poder dizer arreepei, me toquei, isso me fez pensar, isso me retornou a minha infância, era assim que minha avó servia. (2020).

Esses artistas redescobriram a importância dos materiais e objeto, mostrando para o público a potência dos mesmos, que foi desenvolvido a partir da compreensão e sua significação de forma ampla.

No desenvolvimento da pesquisa percebemos que a Arte Contemporânea ainda não é percebida pelos (as) alunos (as) como arte propriamente dita, na qual os (as) mesmos (as) não se reconhecem como capazes de produzir arte e que não viam nos materiais e objetos descartados por eles (as) possibilidades de produção plástica. Sendo esse movimento artístico pouco explorado em sala de aula, tanto pelo não conhecimento e/ou valorização dos (as) alunos (as) diante de tal forma de produzir arte quanto pelo uso dos recursos utilizados

na elaboração por se tratar de resíduos sólidos de fácil acesso aos (as) mesmos (as).

Vimos ainda que a educação ambiental não é percebida dentro do espaço escolar de ensino básico para que seja entendida como fundamental na busca para que os (as) alunos (as) se percebam como parte da natureza. Ailton Krenak (2019) afirma que “deveríamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem” (p. 69). Nas palavras do pensador indígena Krenak vemos a necessidade desse reconhecimento sendo parte dessa natureza, precisamos preservar e proteger para que um dia não tenhamos um fim.

Entretanto, a partir do estudo realizado tendo como foco obras realizadas nos projetos *Paisagens Ressurgidas* (2004) de Frans Krajcberg (1921 – 2017), *Lixo Extraordinário* (2010) de Vik Muniz e da exposição *Ancer* (2017) de Claudio Costa, foi possível perceber que os materiais e objetos utilizados no processo criativo desses artistas fez com que os (as) alunos (as) reconhecessem nos materiais descartados possibilidades artísticas e tivessem a tomada de consciência em relação ao cuidado com a sustentabilidade e o ambiente, pois foi realizada a pesquisa de campo com os responsáveis dos (as) alunos (as) no intuito de entender como eles lidam com o descarte dos resíduos sólidos e com a preservação ambiental já que fazem parte de uma localidade da zona rural de São Luís - MA.

Diante do levantamento da pesquisa de campo foi possível observar que houve mudanças de comportamento frente ao conhecimento da necessidade de preservação da natureza, dos impactos que o descuido pode e vem causando ao Planeta Terra e o quanto cada um é responsável por esse cuidado, vendo nos Artistas Contemporâneos essa possibilidade de unir a sustentabilidade, a preservação com a ressignificação de resíduos que anteriormente eram descartados e/ou queimados pelas famílias. Hoje um percentual de 79,4% dos (as) alunos (as) participantes da pesquisa tornaram-se propagadores da capacidade que cada um tem de reaproveitar o que anteriormente iriam ser destinados aos “lixões” da cidade, atualmente olham como matéria plástica na capacidade de produção artística.

No livro *Do Nicho ao Lixo: ambiente, sociedade e educação* (1992) do prof. Dr Francisco Capuano Scarlato o professor e a escola devem incluir no interior de seus currículos e programas temas ligados à crise ambiental.

Seguindo o pensamento do autor, buscamos através da Arte, enquanto disciplina e a partir do estudo sobre Arte Contemporânea, trabalhar a interdisciplinaridade incluindo temas como ambiente e sustentabilidade na busca por despertar o saber crítico no sentido de mobilizar os (as) alunos (as) em prol do ambiente, tendo no tripé: arte, educação e ambiente condição suficiente para o surgimento de debate crítico, que aponta direções de soluções de problemas ambientais, percebendo na resignificação dos resíduos sólidos em desuso essa capacidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectivas e Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1999.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada em julho de 2001. Disponível em: Acesso em: 19/01/2019.

CERTEAU, Michel de. Luce Giard, Pierre Mayol. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

COSTA FILHO. José Almir Valente. **Da prosa dos objetos cotidianos à poética dos objetos artísticos: por uma estética do cotidiano**. (Doutorado em comunicação e semiótica) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.

COUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DEWEY, Jonh. **Arte como Experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Cascas**. Tradução de André Telles. São Paulo: Editora 34, 2017.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 1990.

GULLAR, Ferreira. **Argumentação Contra a Morte da Arte**. Rio de Janeiro: Revan, 1993, 8ª edição, fevereiro de 2003. 1ª reimpressão janeiro de 2005.

KRAUSS, Rosalind. **A escultura no campo ampliado**. 2012. Disponível em: . Acesso em: 23/11/2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia da Letras. São Paulo, 2019.

MORAIS, Frederico. **Panorama das Artes Plásticas Séculos XIX e XX**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 1989.

OLIVEIRA, Ana Claudia. **A interação na arte contemporânea**. Artigo. Galáxia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. ISSN 1982 – 2553. N. 4. 2002. Site: Acesso em 08 de setembro de 2019.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SCARLATO, Francisco Capuano. **Do Nicho ao Lixo: ambiente, sociedade e educação**. Francisco Capuano Scarlato, Joel Arnaldo Pontin. São Paulo: Atual, 1992.



A MAGIA DA LUZ: Uma experiência com as linguagens pictórica e fotográfica no ensino das Artes Visuais

Maria do Socorro de A. Alves
José Almir Valente Costa Filho

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de uma experiência com as linguagens pictórica e fotográfica no Ensino das Artes Visuais nas aulas de Arte do 8º e 9º ano da “Escola Caminho das Estrelas” – ECE¹, de ensino básico federal, onde, com vasta experiência no magistério público na área de Artes Visuais, percebi uma realidade inquietante, os discentes perdendo o interesse pelos estudos, não conseguindo avançar de modo satisfatório em seu aprendizado, outra questão preocupante também identificada foi a convivência social bastante fragilizada em face às dificuldades nos relacionamentos interpessoais.

Motivos pelos quais conduziram ao engajamento em adotar, enquanto docente, uma proposta de pesquisa com enfoque em outras metodologias didáticas voltadas para práticas compartilhadas, contextualizadas e experienciadas no cotidiano escolar com as Artes Visuais nas linguagens da pintura e da fotografia, ampliando assim o potencial sensível e crítico dos alunos como instrumento de crescimento humano.

A partir da compreensão de Arte² enquanto uma área de conhecimento específico, que apresenta um diferencial no que tange à sensibilização estética na educação escolar e percebendo o interesse dos alunos em relação às apresentações e/ou produção de visualidades, desenvolveu-se atividades artísticas visuais a partir de processos educativos de leituras de imagens, contextualização e fruição estética dos discentes, possibilitando-lhes a ruptura

1 Escola do ensino básico federal de caráter assistencial mantida pela Aeronáutica, sediada no Centro de Lançamento de Alcântara, na cidade de Alcântara, Maranhão.

2 Quando se refere a Arte com a letra “A” em maiúsculo, é a Disciplina/Área de Conhecimento ofertada na Educação Básica.

com a passividade contemplativa à luz da estruturação de atividades interativas, colaborativas e promotora de autonomia.

Mestra em Artes Universidade Federal do Maranhão - UFMA/Prof-
artes.

Com fulcro na Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018), as Artes Visuais compõem-se das seguintes expressões: desenho, colagem, gravura, escultura, desenho no computador, vídeo, cinema, televisão e outros. Nessa perspectiva, por linguagens, optou-se pela pintura e fotografia, reconhecendo a importância das demais expressões e as utilizando sempre que possível de modo inter-relacionado durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

As práticas experimentais, ora apresentadas, foram subsidiadas no projeto pedagógico 'A magia da Luz' desenvolvido na referida escola com uma metodologia dividida em três(3) etapas: tendo acontecido na primeira etapa a pesquisa bibliográfica com estudos teóricos sobre a fotografia e a arte contemporânea. A segunda etapa foi de cunho prático através de oficinas de fotografia digital, câmera escura, oficina de pintura contemporânea em tela e a da fotografia produzida através da câmera *pinhole*³. A terceira etapa ficou com a apreciação da produção de imagens por meio de exposição virtual, sem aglomeração de pessoas, em setembro/2020.

A necessidade de otimizar o processo de ensino / aprendizagem com os discentes nas aulas de Artes Visuais, assim como melhorar a convivência entre os atores da comunidade escolar, foram as forças-motrizes que impulsionaram a adotar metodologias voltadas para práticas educativas contextualizadas, experienciadas e compartilhadas no cotidiano escolar e com a comunidade de Alcântara.

Sabe-se que o cotidiano dos discentes é permeado por um mundo de imagens midiáticas, ideias, produtos, conceitos e reportagens, além da própria paisagem urbana através de *outdoors*, cartazes, painéis eletrônicos, muros, placas de publicidades, fachadas de pontos comerciais e outras. Os processos educacionais que utilizam a pesquisa com a experiência de visualizar, contextualizar e produzir faz do discente um leitor consciente de imagens, capacitando-o à produção visual reflexiva e aprofundada, estabelecendo juízos

3 Câmera *Pinhole* Significa aparelho fotográfico que possui uma câmara estenopeica, é uma máquina fotográfica sem lente, que permite ao observador visualizar uma imagem através de uma câmara escura. Sua designação tem por base o inglês, *Pinhole* "buraco de alfinete" (NUPPI, 2014).

éticos e estéticos da contemporaneidade.

Nesse sentido, a pesquisa para efetivação do projeto pedagógico foi norteadada pelo seguinte problema: De que forma as linguagens pictórica e fotográfica, com a arte-educação, podem contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem dos discentes da Escola Caminho das Estrelas?

O objeto de pesquisa desse trabalho foi o resultado das atividades e representações a partir das linguagens pictórica e fotográfica apresentados pelos alunos envolvidos na pesquisa, em todos os momentos que efetivaram as ações propostas na metodologia do projeto pedagógico *A magia da luz* (nas pesquisas, nas oficinas e na palestra com o artista plástico alcantareense).

O método adotado nesse estudo foi o da pesquisa descritiva através da técnica de pesquisa ação participante, com abordagem qualitativa, pautada na observação e análise dos registros das atividades desenvolvidas durante estudos com pesquisas literárias e oficinas de fotografia digital, câmera escura, pintura em tela e de fotografia estenoipeica⁴.

Com a finalidade de se obter respostas para o problema de pesquisa, foram formuladas as seguintes perguntas: A prática artística na escola contribui para a convivência em coletividade? De que forma a arte/educação contribui no processo ensino-aprendizagem? Como construir um processo de ensino-aprendizagem significativo e transformador a partir das linguagens pictórica e fotográfica?

O estudo teve como objetivo geral, examinar as possibilidades da prática pictórica e fotográfica como ação educativa para melhoria do processo ensino/aprendizagem de Arte. Nesse ínterim, foram traçados objetivos específicos: promover um ambiente de aprendizagem com coletividade e integração; potencializar o aprendizado através de experiências com a captação e produção de imagens; construir uma narrativa visual com apreensão estética significativa e reflexiva através de ações criadoras.

A relevância do Ensino das Artes Visuais para uma aprendizagem significativa evidenciou a necessidade de estudos sobre o poder da imagem na compreensão humana sobre a realidade circundante. Os referenciais imagéticos estão o tempo todo presentes na escola e fora dela, exercendo influência no comportamento dos educandos e transformando-os em sujeitos

4 Fotografia feita por uma máquina fotográfica sem lente, na qual a luz passa por um pequeno furo (do grego *stenós*, estreito) que em português permite designar por fotografia estenoipeica (NUPPI, 2014).

críticos e criadores das suas próprias singularidades dentro de um contexto sociocultural.

Os seres humanos através de sua faculdade criadora produzem arte⁵ e por meio de sua potencialidade sensível se deleitam com a faculdade do belo⁶. Nesse contexto, foi exequível a construção e a resignificação da identidade cultural e da cidadania de diversos grupamentos sociais de diferentes tempos e lugares, desenvolvendo o senso crítico e reflexivo desses povos.

As ações previstas no projeto pedagógico *a magia da luz*, foram programadas para serem efetivadas entre março/2019 e maio/2020. No entanto, com o advento da pandemia do Covid-19⁷ estas ações educativas e sociais foram interrompidas atendendo ao Decreto nº 35.677 de 21 de março de 2020⁸, para evitar o contato entre as pessoas como forma de prevenção ao contágio pela Covid-19.

Tendo em vista a rapidez com que esse vírus contaminou e dizimou inúmeras vidas, as atividades escolares foram suspensas, inviabilizando a continuidade da pesquisa que só foi possível com a flexibilização do isolamento no mês de agosto do mesmo ano. A partir daí, tornou-se viável juntar o que já se havia produzido e o que pode ser realizado nesse período, para enfim, finalizar o presente trabalho

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica para a construção e resignificação cultural foi ancorada na Abordagem ou Proposta Triangular sistematizada pela Arte/educadora Ana Mae Barbosa, que busca através do ensino da imagem, desenvolver a contextualização, a apreciação e o fazer artístico, oportunizando ao discente conhecer, vivenciar e produzir arte, intermediado pelo conhecimento e experimentação artística. Esse cenário forma uma tríade estruturada a partir do uso da imagem e de suas possibilidades de desenvolvimento por meio da

5 A arte com a letra “a” minúsculo se refere às expressões artísticas, que podem ser no âmbito das artes visuais, música, teatro ou dança.

6 Faculdade do Belo – corresponde a visão de Kant acerca do belo, pois assim o vê como referência estética e subjetiva, que implica dizer que o belo se dá a partir da contemplação que o sujeito faz de um determinado objeto.

7 Covid 19 - Doença infecciosa causada por um coronavírus recém-descoberto.

8 Decreto do governo do estado do MA.

articulação equilibrada entre as ações acima citadas, ou seja, articulando o fazer, o conhecer e a contextualização da arte.

Na fundamentação referente à experiência, o embasamento deu-se através dos pressupostos teóricos de John Dewey, que aborda em: *Arte como experiência* (2010), uma visão de arte como resultado da experiência humana, em que destaca a importância da relação contínua entre a obra de arte na perspectiva de favorecer a experiência e o conjunto de acontecimentos e vivências que constrói a prática humana criando uma experiência com a arte no estado original.

Para Dewey (2010) essa interação do ser humano com o meio circundante, entra em confronto diário e se converte num ato de criação que envolve relações significativas, que levam à realização de experiências vitais com o mundo, alcançando assim a estética da arte. Seu compromisso com a democracia e com a integração entre teoria e prática, sempre esteve presente e em sua carreira de reformador da educação.

Outra contribuição expressiva para o trabalho é de Herbert Read (1958) poeta, historiador e crítico de arte, responsável pelo desenvolvimento conceitual da arte na educação na segunda metade do século XX, por intermédio de sua obra “Educação através da Arte”, fundamentando-se na tese de Platão ao lecionar que a arte deve ser a base da educação, contemplando assim a arte como conhecimento científico, seguindo a proposta da educação com liberdade.

Outro aporte teórico relevante provém de Selma Simão (2008), suas contribuições vêm de sua obra literária “*Arte Híbrida: Entre o pictórico e o fotográfico*”, com enfoques sobre a integração entre essas expressões, discorrendo sobre processo fotoquímico⁹ no início do século XIX.

No que tange às abordagens sobre a Arte Contemporânea, os fundamentos são de Cauquelin¹⁰ (2005) em sua obra – *Arte Contemporânea: uma introdução*, em que mapeia as transformações e os deslocamentos culturais dos mecanismos da arte gerados com a mudança da sociedade de consumo

9 Fotoquímico - Que diz respeito aos efeitos químicos da luz. <https://www.dicio.com.br/fotoquimico/>.

10 Anne Cauquelin – Doutora e professora emérita de filosofia na Université de Picardie, na França, reconhecida crítica de arte, artista plástica, filósofa, escritora e docente, tendo já publicadas, durante a sua longa carreira, obras incontornáveis como *As Teorias de Arte* e *A Invenção da Paisagem*.

para a sociedade de comunicação - e de Kátia Pereira, docente, artista plástica e pesquisadora da cultura popular, que discorre sobre suas experiências nas áreas de Arte, Educação e cultura popular compartilhando sua vivência com as Artes Visuais em sala de aula através de sua obra *Como usar artes visuais em sala de aula* (PEREIRA, 2014).

Para construção dessa experiência, adotou-se também, como base norteadora a BNCC, documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo do Ensino Básico, homologada pelo MEC em 2018, fazendo referência às Artes Visuais como sendo processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais que têm a expressão visual como elemento de comunicação.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi implantada na Escola Caminho das Estrelas através de ações distribuídas entre março de 2019 e setembro de 2020, com o propósito de buscar melhorias no processo ensino-aprendizagem e por entender e acreditar na contribuição das artes visuais na formação cidadã, possibilidade que Ana Mae Barbosa demonstra com muita propriedade quando faz a seguinte afirmação:

Como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria prima, torna possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos (BARBOSA, 2010, p. 99).

A fundamentação da primeira etapa com pesquisa literária e estudos teóricos sobre a fotografia e a arte contemporânea foi contextualizada com as oficinas na produção do conhecimento teórico/prático, começando pela oficina de fotografia digital, hoje reconhecida e visitada como arte contemporânea. As práticas foram desenvolvidas dando sequência ao estudo teórico sobre os acontecimentos e descobertas artísticas advindas com o invento fotográfico e com o Pictorialismo¹¹.

11 Pictorialismo: movimento que surgiu na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos a partir de 1890 integrado por fotógrafos que acreditavam na produção da fotografia artística, mostrando uma fotografia a subjetividade e o valor do ato fotográfico, sendo reconhecido como arte e deixando assim o caráter documental que lhe era atribuído até então (CAPELETTI, 2015).

Considerando a possibilidade de as novas tecnologias potencializarem o aprendizado dos participantes da proposta, incluiu-se no projeto o recurso digital como uma ferramenta aliada ao processo de ensino/aprendizagem, com a finalidade de transformar informações em conhecimento por meio da pesquisa, da captação e da produção de imagens pelos próprios alunos e alunas de maneira contextualizada, técnica e lúdica. Mesmo sabendo da possibilidade de ocorrer alguma exclusão tecnológica por conta de fatores econômicos, pensou-se amenizar estes impactos incluindo todo corpo discente participante do projeto, considerando a assertiva que diz, “nesse espaço da cultura comunitária que as pessoas experienciam as potencialidades do meio, em termos de percepção e interação”(SIMÕES, 2009,p. 4).

No primeiro encontro com as turmas envolvidas no projeto, perguntei se algum aluno ou aluna, já havia se deparado com fotografias ou pinturas que lhe fizeram parar, lembrar, refletir, sentir saudade ou reconhecer algo ou algum lugar. Logo surgiram histórias de alunos e alunas que carregam uma bagagem de vivências e conhecimento já adquiridos, fato que determina a percepção e o significado do que é visualizado em seu entorno, levando a uma maior compreensão do meio circundante.

Essas histórias estavam ligadas a cidade de Alcântara, com exceção dos poucos alunos moradores da vila militar do Centro de Lançamento que narraram acontecimentos das cidades de origem, diferença cultural vivida na escola em pauta desde sua fundação, sobre esta realidade Pereira (2014) lembra que a escola recebe simultaneamente, alunos que podem ser culturalmente diferentes, construindo suas identidades de forma entrelaçadas com as experiências vividas trazendo memórias significativas através da imagem..

Relatos coadunam-se com a visão de Barbosa (1998, p. 16) sobre arte, educação e cultura: “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”.

Com base no pensamento de Pedro Demo (2015, p. 7) quando assegura que “o que melhor distingue a educação escolar de outros tipos de espaços educativos é o fazer-se e refazer-se pela pesquisa”, iniciamos com a contextualização das temáticas como primeiro momento da pesquisa pedagógica.

Contextualização

Partindo dos questionamentos sobre a criação da fotografia, as mudanças sociais ocorridas pela industrialização do século XIX, as inovações alcançadas na representação da imagem com a prática fotográfica, a indústria e o comércio fotográfico, estudou-se a história da fotografia e do pictorialismo, estendendo-se à representatividade da linguagem pictórica contemporânea.

Para contemplar essa abordagem, apoiou-se em Herbert Read (1958, p. 24) sobre a importância da explicação da imagem, afirmando que “a arte é a representação e a ciência a explicação – da mesma realidade”, ao apresentar sua tese, “a arte deve ser a base da educação” (p. 13). Dessa forma, foram inseridos nos estudos que antecederam as oficinas duas (2) temáticas: a Fotografia com sua história no Pictorialismo e a Pintura Contemporânea, em seis (6) encontros nos meses de março e abril/2019, com pesquisas e abordagens significativas, levando os participantes a conhecerem e refletirem sobre o ato fotográfico, o movimento pictorialista e a pintura contemporânea.

Segundo o fotógrafo, crítico e professor Ivan Lima (1988, p. 17), o termo fotografia tem duas origens, a primeira é que surgiu na França, vindo da Grécia como foto=luz e grafia=escrita, sendo a arte de escrever com a luz, em que afirma: “Existe ainda a fotografia como *sha-shin*, do Japão, traduzido como reflexo da realidade, nessa origem a fotografia é uma forma de expressão visual, ou seja, nessa perspectiva a fotografia é linguagem e expressão visual”.

Os estudos teóricos que nortearam a pesquisa sobre a fotografia foram iniciados, com o advento desta, surgindo na década de 1830 com Louis-Jacques Mandé Daguerre (1787-1851), em um suporte móvel de metal, alguns anos depois da morte de Joseph Niepce (1765-1833), seu sócio e parceiro na busca por uma técnica de fixação da imagem (SIMÃO, 2008), trazendo grandes mudanças sociais e artísticas no tratamento e produção da imagem.

Em meio a análise de imagens fotográficas, uma aluna indaga: - Por que as pessoas ficavam tão sérias quando estavam sendo retratadas nesta época? A explanação e compreensão das imagens fotográficas do século XIX e primeira metade do século XX, capturadas de forma manual esperando a passagem da luz para registro da imagem, levaram a concluir que, as poses demoradas à espera da captura da imagem não deviam ser confortáveis, mesmo sendo

menos demorado e cansativo que posar para uma pintura por horas ou dias seguidos.

Considerando o questionamento da aluna, encontrou-se em Simão a explicação sobre fotografias do século XIX, retratando figuras humanas, rostos e revendo momentos da pintura.

O principal tema das primeiras fotografias foi o retrato, resgatando os enquadramentos da pintura e assim preservando a presença de uma concepção pictórica dentro da linguagem fotográfica. Mas é a pose, postura que a muitos encantou pela arte de captar uma expressão que participa desse processo mágico intensamente (SIMÃO, 2008, p. 26).

Ressalta-se ainda que a fotografia libertou a pintura da obsessão pela semelhança (DUBOIS, 1998), haja vista que os pintores procuraram outras formas e outras poéticas visuais com mudança de estilo e de leitura de mundo, sem a obrigação de reproduzir a natureza na sua forma real. De acordo com Walter Benjamim (2017), a fotografia trouxe liberdade à mão no processo de reprodução de imagens e de outras tarefas artísticas, passando a caber exclusivamente aos olhos do fotógrafo.

A fotografia trouxe ainda, a narrativa poética da imagem, que se tornou mais fascinante e ao mesmo tempo reflexiva, capaz de documentar o mundo, as pessoas, os monumentos e as paisagens através da captação da luz. Costa e Silva (2004, p. 18) na obra *A fotografia moderna no Brasil* justifica a marca da melancolia da fotografia oitocentista fazendo a seguinte observação: “[...] o homem, incapaz de controlar as forças que transfiguravam o mundo, tenta saciar sua ansiedade perante essas mudanças, colecionando em larga escala miniaturas desse mundo”.

Como resultado das pesquisas realizadas ficou a compreensão da fotografia sendo influenciada pela linguagem pictórica fazendo surgir o **pictorialismo**, movimento artístico que reivindicava o reconhecimento da fotografia artística como uma linguagem visual da arte, ou seja, os pictorialistas almejavam o reconhecimento da fotografia como arte, com subjetividade fotográfica e não apenas como registro documental. O ato fotográfico não era visto como processo artístico, sendo resultado apenas de uma operação técnica, somente com as intervenções pictorialistas é que a fotografia se tornaria arte.

De acordo com a professora doutora em Arte, Tatiana Fecchio Gonçalves (2013), a história da arte ocidental foi ampliada com Romantismo no século XVIII, a natureza mimética dessas representações pictóricas, busca

novas possibilidades interpretativas, criando força no século XIX, eclodindo no começo do século XX com o Modernismo, levando consigo a fotografia já sistematizada a partir da metade do século XIX, passando as mesmas alterações da pintura.

Os alunos questionaram sobre a pintura influenciando a fotografia, para melhor entendimento buscou-se na leitura do livro de Selma Simão, *Arte Híbrida: Entre o pictórico e o fotográfico*. Os artistas pictorialistas buscavam uma fotografia artística com os padrões da pintura do século XIX, com o Romantismo, o Realismo e o Impressionismo, sob a influência da representação naturalista e com abordagens sociais, primeiro numa visão romântica, depois numa visão realista e por último numa visão abstracionista com imagens influenciadas pelo efeito da luz sobre a paisagem, chegando a modificar e dar um sentido mais subjetivo a representação do impressionismo.

Sendo uma das revoluções da imagem, a fotografia e sua permeabilidade com uma imagem pictórica, provocou um novo olhar da pintura sobre a reprodução da realidade imagética, no qual os artistas passaram a buscar novas experiências e abordagens artísticas possibilitando outras formas de expressão pictórica e fotográfica (SIMÃO, 2008).

A fotografia provocou a pintura ao ar livre, imprimindo novas possibilidades aos pintores mais progressistas e conferindo mais visibilidade à pintura romântica. Essa consonância com o pictorialismo, conquistou o reconhecimento da estética fotográfica ainda no período modernista, a fotografia plástica, parte dela chamada por Baqué (2003) de neopictorialismo¹², com características do pictorialismo do século XIX, se utilizando de processos artesanais com a reapropriação de técnicas fotográficas antigas.

No Brasil, o neopictorialismo surgiu através de câmeras *pinholes*, período em que a Arte Contemporânea já está instalada. Essa técnica será contextualizada com sua prática na oficina *pinhole*. Concluída as abordagens acerca do pictorialismo, voltou-se para a Arte Contemporânea e suas vertentes na pintura.

Estudar e pensar a arte contemporânea de acordo com Gombrich (2009), impele entender “arte moderna”, rompendo por completo com as tradições do passado e criando formas que nunca seriam criadas em épocas anteriores. “Foi

12 Neopictorialismo: Volta ao pictorialismo.

então, como sabemos, que os artistas se tornaram autoconscientes acerca do estilo e começaram a experimentar e a desencadear novos movimentos que usualmente erguiam um novo “ismo” como grito de guerra” (GOMBRICH, 2009, p. 557).

Trabalhar a Arte Contemporânea em sala de aula significa abrir caminhos para uma prática questionadora, disponibilizando materiais e formas de apresentação inovadoras e recentes. Ao pensar em um trabalho com arte contemporânea em sala de aula, destaca-se Marina Menezes descrevendo a importância desse trabalho:

Trabalhando com a pluralidade e com a experimentação, a arte contemporânea é um convite para os alunos explorarem novas formas de produção, reflexão e significação; para ampliarem seus conhecimentos sobre a arte, desenvolverem novas posturas e relacionamentos com ela e sobre a cultura contemporânea na qual, tanto eles como a arte, estão inseridos (MENEZES, 2007, p. 1002).

Nessa mesma perspectiva, encontra-se na abordagem de Costa Filho (2016, p. 51), “os novos materiais e procedimentos de produção e exposição das obras utilizadas pelos artistas no modernismo trouxeram para a arte contemporânea modificações fundamentais no seu estatuto”, um surgir da Arte Contemporânea, com novas abordagens teóricas e metodológicas de suas obras, distanciando-se dos suportes tradicionais, como já acontecia no modernismo de outras propostas e materialidades.

Durante os debates sobre as novas materialidades contemporâneas, um aluno falou sobre a incompreensão das pessoas em relação à Arte Contemporânea, reconhecendo sua vontade de entender estas representações. Grande parte dos participantes se envolveu com depoimentos e opiniões diferenciadas, sugeri pesquisas em *links* que abordassem o assunto e em roda de leitura compilamos com os catálogos do Itaú cultural sobre Arte Contemporânea e suas linguagens. Assim, chegou-se à conclusão que, além das transformações materiais e simbólicas provocando grandes mudanças ao longo do tempo, está a função da Arte dialogando com as necessidades específicas de um determinado período e contexto cultural, a Arte Contemporânea faz este diálogo com subjetividade.

Ainda sobre essas inquietações, a professora e curadora Cristina Freire (1999, p. 29), em seu livro “*Poéticas do Processo Arte conceitual no Museu*”, fala das inquietações provocadas pela arte contemporânea, quando se refere à

arte conceitual, movimento desta arte: “A obra Conceitual quebra expectativas arraigadas e cria, muitas vezes, um desconforto intelectual ou em alguns casos até mesmo físico para o espectador”.

Se faz necessário em sala de aula, experiências inovadoras com pensamento subjetivo, criando espaço para as mudanças ou rupturas da Arte Contemporânea. Nesse contexto, apresenta-se Cauquelin (2005, p. 56) e sua primeira constatação em relação às mudanças ocorridas na arte pós-moderna: “passamos do consumo à comunicação”. A Arte Contemporânea traz o cotidiano com suas subjetividades para o seio das representações artísticas, o que implica dizer que na pintura contemporânea as subjetividades ocupam a tela.

Sobre a constatação de Cauquelin, em que a arte contemporânea é comunicação, destaca-se Dewey em *Democracia e Educação*, ao enfatizar a importância da educação nas sociedades modernas afirmando que, sem a comunicação entre seus membros a vida social seria descontinuada, o que permite compreender que seus argumentos confirmam a conexão entre educação e arte, assegurando que “toda a comunicação é semelhante à arte” (DEWEY, 1979, p. 6). Sendo que essa prática, essencialmente social e compartilhada, é educativa, logo, as representações artísticas pós-modernas que levam informação e conscientização social são necessariamente educativas.

Trabalhar a criação de arte contemporânea em sala de aula, implica incentivar os alunos para uma reflexão sobre possibilidades no meio em que estão inseridos, expandindo seus conhecimentos sobre arte, cultura e sociedade. Quando essa prática se torna um momento lúdico, criam-se possibilidades para um processo de ensino /aprendizagem ainda mais significativo e atraente, contribuindo de forma positiva para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Nesse contexto, prosseguiu-se para o segundo momento da Proposta Pedagógica com a prática artística.

Oficinas

Concluído o momento com estudos teóricos, foram iniciadas as oficinas com a fotografia digital por entender que esses alunos estão cercados por meios tecnológicos na representação de imagens, em condições de utilizar essa linguagem na aprendizagem sem dificuldades e ainda sendo uma forma

de inserir o fazer artístico através de uma prática cotidiana.

Como já foi relatado anteriormente, não deve-se esquecer que a exclusão digital ainda persiste na sociedade brasileira, desta forma, sabe-se que grande parte desses alunos não tem acesso às novas tecnologias, realidade descrita por Alberto Acosta em sua obra *O Bem Viver* (2019), sem negar a importância dos avanços tecnológicos, afirma que grande parte da população mundial ainda não tem acesso democrático ao mundo tecnológico da informática, e mesmo possuindo um instrumento, embora pouco conhecido, não o usam plenamente por falta de acesso à internet. Para Acosta (2019) estas pessoas são analfabetas tecnológicas.

Após algumas orientações e troca de experiências sobre o uso da câmera digital iniciou-se a oficina de fotografia digital na escola com os alunos do 8º ano, cuja proposta foi fazer uma caminhada por toda escola capturando detalhes naturais e artificiais que ofereciam expressividade artística das imagens capturadas através da lente do celular de alguns alunos. Os participantes se envolveram com entusiasmo e coletividade espontânea na busca por imagens fotográficas.

Os alunos que estavam com o aparelho celular convidavam o colega que não o tinha, numa parceria de ação e troca de ideias na captação de um detalhe, nascendo assim, uma nova forma de perceber a imagem fragmentada, sendo reinventada por meio de uma nova proposição da imagem fazendo surgir um novo olhar sobre a fotografia. Os alunos praticaram a fotografia e o espaço passou a ser ocupado por um detalhe significativo, pois como bem diz Dantas (2013, p. 27), “a fotografia aprisiona de forma privilegiada o olhar”.

Segundo Dewey a interação do ser humano com o meio circundante bem como esse confronto diário, são também atos de criação que envolve experiências e relações significativas conduzindo a experiências vitais com o mundo, alcançando assim à percepção estética com a experiência, (2010, p. 83) denominando-a como “a interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos”.

Os alunos do 9º ano optaram por realizar a prática fotográfica na cidade de Alcântara, berço de sua jovem história, dialogando com as imagens capturadas pela lente do celular durante o passeio pela referida cidade. E assim as fotografias digitais foram produzidas nas mais diversas localidades de Alcântara, seu acervo arquitetônico, registros da paisagem e de sua história, situação bem analisada por Ferreira (2013, p. 89) quando assinala que “a

imagem fotográfica simboliza o ato de refazer e de rememorar”.

Outra vez Dewey (2010, p. 83-84) corrobora, agora em relação ao significado da experiência estética, pois para ele “[...] a experiência é a arte em estado germinal [...] contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética”, defendendo a experiência como base para a educação.

As fotografias contam histórias fazendo surgir memórias em forma de arte. Esse aspecto considerável sobre a fotografia e a memória, segundo Matos e Scortegagna (2013), é a reativação da memória provocada por uma imagem fotográfica, trazendo lembranças total ou parcialmente esquecidas, podendo ser revisitada muitas vezes na memória com afetividade.

Com a intenção de promover maior conhecimento sobre o processo fotográfico desde sua criação no século XIX, contou-se com o convidado técnico e professor de fotografia do Instituto Federal do Maranhão Eduardo Cordeiro ministrante da oficina câmera escura, atividade da segunda etapa da proposta pedagógica, acontecendo em 19 de setembro 2019 no laboratório de Ciências da Escola Caminho das Estrelas.

Entre muitas considerações e informações, foi demonstrado como confeccionar o objeto óptico, utilizado na antiguidade através da câmera obscura. Com o mesmo fundamento do objeto óptico foi demonstrado ainda a criação da câmera sem lente, feita em uma lata de leite e chamada câmera estenopeica ou *pinhole*, traduzido em inglês, sua língua original, *pinhole* significa buraco com agulha de costura.

Os alunos conheceram também as interferências nas imagens praticadas por artistas pictorialistas nas fotografias oitocentistas, chegando à linguagem pictórica através de fotografias sobrepostas, como fez Oscar Rejlander (1813-1875), em “Os dois caminhos da vida” de 1857, combinando os negativos e conseguindo uma fotomontagem de caráter moralista, figurando o dever e o prazer (MELLO, 1988).

A fotografia escreve um texto, cria uma narrativa e registra no seu tempo, com liberdade de criação artística conquistou reconhecimento na sociedade atual, podendo vir de uma câmera artesanal, de uma câmera analógica ou de uma câmera digital. Pensamento que se harmoniza com as ideias de Flusser (1985, p. 7) “a imagem se originou da capacidade de abstração específica, a imaginação, sendo esta, a capacidade de decifrar e fazer imagens. Afirmo ainda que estas imagens são mediações entre o homem e o mundo, com o propósito de representar o mundo”.

Fazendo parte da programação de oficinas inseridas na segunda etapa da Proposta Pedagógica para o início de outubro/2019, vivenciou-se o processo de criação pictórica pautada em estudos voltados à Arte Contemporânea no 1º momento da Proposta Pedagógica nomeado como Contextualização. A oficina de pintura contemporânea em tela estendeu-se até o dia 08 de novembro de forma assistida e lúdica, sendo norteadada pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 193) ao afirmar que “a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores”.

Na categoria da linguagem pictórica, alguns artistas brasileiros vistos no estudo teórico do 1º momento foram lembrados em suas características em diálogo com as obras de arte apresentadas despertando interesse na prática pictórica. Esta prática de aprender a ver para compreender melhor o fazer foi contemplada na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa.

Entendendo a escola como espaço democrático construindo conhecimentos, que não se limita a valores e padrões, pensando em arte contemporânea especialmente na pintura, cita-se o pensamento da professora e mestre em artes, Marina Pereira de Menezes (2007, p. 2) “como espaço de construção social e democratização dos saberes, a escola tem um papel fundamental na difusão de conhecimentos artísticos, sendo um espaço no qual as temáticas da arte contemporânea poderiam ser trabalhadas”.

A pesquisadora e arte-educadora Ana Mae Barbosa (2017) sugere mais atenção por parte da educação quanto ao “Ensinar a gramática visual” enfatizando ainda que nas Artes Visuais o fazer arte e o saber ler arte estão inter-relacionados, interagindo na interpretação e compreensão de uma imagem, visto que, um currículo que oferece atividades artísticas, história da arte e análise dos trabalhos artísticos, atende às necessidades das crianças, satisfazendo-as sem desprezar os conceitos da disciplina e sua estrutura.

Diante das narrativas imagéticas nas representações dos alunos, como pessoas comuns que viveram experiências de forma rítmica, expressiva e sensível, destaca-se em Dewey (2010), que define arte como experiência e forma de linguagem, sendo resultado das práticas sociais com manuseio e energia humana na transformação de materiais, discordando assim da ideia do fazer artístico como dom divino ou atividade superior, acreditando ser a arte do homem comum.

Percebe-se que as representações pictóricas dos discentes participantes,

dialogaram com a realidade social vigente, resultando em comunicações visuais que expõem denúncias e/ou pedido de ajuda. Cada pintura exhibe em sua narração, um personagem simbólico, a criança que vive a violência, uma pessoa presa ao alcoolismo, o universo olhando para seus agressores, a nação brasileira sentindo as chamas das queimadas, o testemunho da desordem mundial, entre outros, e assim os personagens históricos vão surgindo nas narrativas pictóricas dos alunos.

Para Pereira (2014, p. 00), “A construção da imagem acontece na experiência deflagrada pela produção. O sujeito aprende a produzir imagens durante a criação”, criando um percurso poético e de pertencimento no espaço de sala de aula. Neste mesmo sentido, sobre a experiência deflagrada pela produção, John Dewey (2010, p. 18) afirma que “a arte é produto de interação contínua e cumulativa de um eu orgânico com o mundo”. Foi nessa direção que os alunos foram levados a experimentar criações poéticas com imagens vindas de sua relação com o mundo.

Faltando apenas a oficina de fotografia *pinhole* aconteceu o afastamento físico e social exigindo que se repensasse novas formas que pudessem dar seguimento a esta oficina. *Pinhole* é um tipo de fotografia alternativa, onde há reutilização de objetos e com estes se criam câmeras fotográficas sem lente, câmera onde a luz passa por um buraco feito com uma agulha de costura. A palavra *pinhole* é uma palavra de origem inglesa que significa em uma tradução literal “buraco de agulha”. Portanto, pode-se dizer que o *pinhole*, é qualquer tipo de fotografia onde a luz passa por um buraco feito por agulha (NUPPI, 2014).

Nesse novo cenário de pandemia, a palavra de ordem foi reinvenção, como tal, a alternativa encontrada foi a troca de ideias através dos encontros semanais com os alunos por meio da plataforma *Microsoft Teams*, a mesma utilizada para o ensino remoto da escola, bem como o uso de um grupo em *whatsapp* gerado como meio de comunicação e planejamento das ações propostas. Foram apresentados alguns tutoriais em vídeo explanando o processo de criação da câmera *pinhole* com o objetivo de levar aos alunos o processo para construção de sua câmera sem lente.

Com as câmeras *pinhole* confeccionadas por alunos da turma do 9º ano, observou-se que as orientações sobre o seu fazer não tinham sido suficientes para essa prática, motivo que levou a produção de um tutorial antes da efetivação da oficina em Alcântara com consultoria técnica de Adson Carvalho, graduado

em Artes Visuais no IFMA, sendo apresentado todo processo de confecção da câmera alternativa e a forma correta de inserir o papel fotográfico no interior da câmera, mostrando ainda o processo de revelação e fixação da imagem em um ambiente escuro, por último, o processo visual e corporal necessário no momento de captura da imagem, sendo produzidas vinte e oito fotografias em trinta câmeras *pinhole*,

O tutorial com exibição do exercício de captação de imagem, demonstrando a prática fotográfica artesanal aconteceu em momentos fotográficos no Centro Histórico de São Luís foi apresentado na aula de Arte do 9º ano através da plataforma *Microsoft Teams*, e por meio do grupo de *whatsapp*, reforçando o entendimento do processo de construção da câmera *pinhole* e sua produção fotográfica.

Depois de alguns encontros virtuais para análise do processo fotográfico e das imagens capturadas nos momentos fotográficos, a oficina presencial na cidade de Alcântara foi marcada para o dia 11 de setembro 2020, cumprindo todo protocolo exigido como prevenção na contaminação pelo vírus da covid-19. A oficina aconteceu na data marcada em quatro momentos de 40 minutos, começando às 13h20 e concluído às 16h. A cada momento três alunos foram acompanhados, todos com máscaras, realizando a higienização das mãos com álcool gel 70% e mantendo o distanciamento entre os participantes.

Com a participação de dez alunos e distribuição de trinta câmeras higienizadas, revestidas com plástico filme e com o papel fotográfico devidamente inserido em seu interior, cada aluno pode fazer três fotografias das ruas, praças e monumentos históricos da cidade de Alcântara, perfazendo um total de trinta fotografias estenopeicas produzidas por alunos do 9º ano da escola em pauta.

No momento fotográfico foi vivenciado o exercício do olhar em sintonia com o exercício corporal como ferramenta para captação da imagem em busca do melhor ângulo, melhor tempo cronológico necessário para fixação da imagem em papel fotográfico, de acordo com a quantidade e qualidade do sol no momento fotográfico. Flússer (1985) compara os movimentos deste momento de captura da imagem, com o movimento de caça, sendo a caça, a imagem procurada. Essa experiência vivida por alunos participantes da oficina *pinhole*, encontra respaldo teórico no artigo “a contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil” que ao tratar da pedagogia retórica deweyana diz:

Implica a produção de experiências rítmicas na totalidade da instituição de ensino, para que todos sejam formados como seres humanos sensíveis à diversidade da vida; experiências que agreguem criação e apreciação, conhecimento do que já foi produzido pela humanidade e desejo de produzir o novo (ANDRADE; CUNHA, 2016, p. 316).

A prática da fotografia neopictorialista, como apropriação de um conhecimento que impulsionou o desenvolvimento e a prática fotográfica, proporcionou ao aluno, um olhar reflexivo sobre o contexto social e tecnológico vivido do século XIX ao século XXI, provocando um novo olhar sobre a preservação cultural e ambiental de sua cidade, patrimônio mundial da humanidade.

A naturalidade do processo fotográfico em estudo, somado a harmonia e parceria entre os pares observados nesta oficina, induz ao pensamento que Herbert Read quando, influenciado pela guerra, escreve o prefácio de *Education Through Art* -(1940-42), afirmando “educar pela Arte é Educar para a Paz” (READ, 1958, p. 17).

Exposição

A terceira etapa encontra-se disponível no perfil instagram: *a_magia_da_luz* como exposição virtual da produção dos alunos participantes do projeto, substituindo a exposição no pátio da Escola Caminho das Estrelas e também na comunidade como planejado inicialmente, em decorrência da impossibilidade de acontecer presencialmente diante da necessidade de isolamento e distanciamento social para evitar aglomeração e assim prevenir a contaminação da covid-19.

Tem-se como resultado nas representações dos alunos uma narrativa com base em um contexto escolar e social provocando identidade social e pertencimento cultural. Consciente da grande importância do processo na construção de narrativas, buscou-se apresentar como resultado, um material significativo para apreciação final ressaltando-se que: **“Até a criança aprende cedo que é pela luz que o mundo se torna visível”** (John Dewey, 2010) (grifo nosso).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma proposta pedagógica com o objetivo de examinar as possibilidades da prática pictórica e fotográfica como ação educativa para melhoria do processo ensino/aprendizagem de Arte foi um desafio e um aprendizado constante para todos que participaram dessa experiência com as duas linguagens construindo narrativas a partir de sua representação imagética.

Através da observação, análise e práticas realizadas com conhecimentos adquiridos no primeiro momento do projeto, as oficinas com a construção de narrativas visuais contextualizadas provocaram maior reflexão sobre as ações e saberes, potencializando o aprendizado proposto neste projeto,

Faz-se necessário registrar que houve dificuldades para acontecer a oficina de pintura, a maioria dos alunos e alunas não tinha recursos financeiros para adquirir os materiais básicos na produção de pintura em tela. Os recursos financeiros previstos numa proposta pedagógica precisam ser contemplados, viabilizando as práticas artísticas sem as dificuldades habituais da escola pública.

Considerando este estudo de grande relevância para a comunidade alcantarense, foi possível constatar na prática, o interesse dos alunos em atividades de construção na aplicação do arcabouço teórico adquirido, logo, depreende-se com isso que se tem na prática pictórica e fotográfica, possibilidades de melhorias no processo de ensino/aprendizagem da Arte, com experiências práticas que contribuem significativamente para o ensino das Artes Visuais.

A análise literária abordada nesse artigo levou à percepção estética da pintura oitocentista e da fotografia recém-descoberta, através de processos artísticos em fronteira, com permeabilidade e hibridismo, sendo a imagem capturada no ato fotográfico, instantânea, imobilizada e fixa, enquanto na pintura a imagem surge a cada pincelada, podendo ainda ser recriada em sua composição sem imobilidade e delimitação no tempo, portanto, as duas representações constroem uma narrativa a partir da representação imagética.

No viés social, essa pesquisa contribuiu para o debate em torno da importância de propor projetos nas comunidades e promover a abertura no campo da comunicação a reflexões e iniciativas que coloquem a juventude

como protagonista de sua história e não apenas receptores apáticos de uma mídia dominante. Acredita-se que esta proposta seja apenas o início de várias outras nesse sentido, não se esgotando apenas com essa possibilidade, devendo ser mais conhecida e divulgada a fim de se tornar presente e real na vida das pessoas com perspectivas de mudança na realidade social, além de representar a preservação da memória imagética e de valorização da arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Editora Elefante. E-Book, 2019.

BAQUÉ, Dominique. **La fotografia plástica**. Barcelona: Gustavo Gili SA, 2003.

BARBOSA, Ana Mãe Tavares Bastos. **Arte, Educação e Cultura**. E-Book, 2017.

_____. **A imagem no ensino de Arte: anos oitenta e novos tempos**. Edição revisada. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p&b - (Arte & Ensino).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BENJAMIN, W. **A era da reprodutividade**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

CAPELETTI, M. **Novo Pictorialismo na Fotografia Brasileira**. ISSN 2316-6479. Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memórias, afetos. Goiânia, GO: UFG/ Núcleo Editorial FAV, 2015.

CAUQUELIN, A. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- COSTA FILHO, J. A. V. **Da prosa dos objetos cotidianos à poética dos objetos artísticos**: por uma estética do cotidiano. São Paulo: PUC, 2016.
- COSTA, H.; SILVA, R. R. **A fotografia moderna no Brasil**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- DANTAS, Eugênia Maria. A fotografia: um texto relacional. 2013. In: GONÇALVES, Tatiana Fecchio (org.). **Eu retrato, tu retratas**: conjugações entre fotografia, educação e arte organização. RJ: Wak Editora, 2013.
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Col. Todas as artes. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. **Democracia e educação**: Introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. -4 ed. - São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1998.
- ANDRADE, Fernandes de E. N., & CUNHA, Vinicius da M. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. **Espacio, Tiempo y Educación**, 2016. FERREIRA, Luciana Haddad. Estética, identidade e fotografia: narrativas de si mesmo. 2013. In: GONÇALVES, Tatiana Fecchio (org.). **Eu retrato, tu retratas**: conjugações entre fotografia, educação e arte organização. RJ: Wak Editora, 2013.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Hucitec, 1985.
- FREIRE, Cristina. **Poéticas do Processo**: arte conceitual no museu. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- GONÇALVES, Tatiana F (org.). **Eu retrato, tu retratas**: conjugações entre fotografia, educação e arte organização. RJ: Wak Editora, 2013.
- GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2009.
- LIMA, Ivan. **Fotografia é a sua linguagem**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

MATOS, Priscila de; SCORTEGAGNA, Paulo Ernesto. Poética e memória: objetos-lembrança, afetividade e identidade. **Revista Conhecimento Online** – Ano 5 – Vol. 2 – outubro de 2013.

MELLO, Maria Teresa Bandeira de. **Arte e fotografia: o movimento pictorialista no Brasil**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1988.

MENEZES, Marina Pereira de. **A arte contemporânea como fundamento para a prática do ensino de artes**. 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis 24 a 28 de setembro de 2007.

NUPPI. Núcleo de Pesquisa e Produção de Imagem. **Pinhole: projeto de fotografia alternativa**. São Luís: NUPPI-IFMA, 2014.

PEREIRA, K. H. **Como usar artes visuais em sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

READ, H. **A Educação pela Arte**. 3 ed. Lisboa-Portugal. Edições 70, 1958.

SIMÃO, S.M. **Arte Híbrida: Entre o pictórico e o fotográfico**. S. Paulo: UNESP, 2008.

SIMÕES, Isabella de Araújo Garcia. A Sociedade em Rede e a Cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação. **Revista eletrônica Temática**. Ano V, n.05. Maio /2009.



**AS ARTES VISUAIS E A CULTURA POPULAR NO ENSINO
MÉDIO: Blocos Tradicionais de São Luís do Maranhão e a valorização
das identidades comunitárias**

Marilú Moraes Araujo

Marcus Ramusyo de Almeida Brasil

INTRODUÇÃO

A cultura popular maranhense é muito rica, formada por diversas manifestações que apresentam as raízes formadoras do povo brasileiro. Tais saberes criam, entre os partícipes desse estado, uma identidade cultural única.

Considerando isso, o ambiente escolar é um lugar propício para a discussão a respeito da valorização da cultura popular, bem como dos agentes e produtores culturais, isto porque, a partir da vivência de cada aluno, há um grande leque de manifestações e práticas culturais que servem de ponto de partida e apoio para se desenvolver um trabalho mais aprofundado sobre cultura popular.

Contudo, trabalhar a cultura popular em uma escola de Ensino Médio sempre representou um desafio para a maioria dos educadores. São várias as dificuldades para se abordar temas culturais, os quais, na ótica de muitos, são vistos com preconceito, devido, talvez, à falta de conhecimento adequado, ou mesmo à falta de reconhecimento do verdadeiro valor de cada manifestação cultural.

Na inquietação pela busca de meios para trabalhar de modo mais abrangente com a cultura popular, surgiu a necessidade de realização desta pesquisa, centrada em um tema relevante e necessário à comunidade escolar, que faz parte do cotidiano dos alunos e, além disso, está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inserido na grande área de arte, a qual preconiza a importância do trabalho com a cultura local e regional, de forma a desenvolver no educando a autonomia criativa, reflexiva e expressiva. Infelizmente, por vezes, este conteúdo é negligenciado por falta de inovações

no âmbito das metodologias de ensino.

Tendo em vista as questões elencadas acima, para que a pesquisa se desenvolvesse de forma mais contundente, foi escolhido, dentre tantas manifestações culturais, um segmento do carnaval maranhense: o “Bloco Tradicional”, caracterizado como uma manifestação popular cuja origem ocorreu no seio da capital maranhense. Nesse contexto, destaca-se que esta é uma manifestação original e tradicional, encontrada apenas na cidade de São Luís, e os agentes participantes e produtores dessa manifestação cultural lutam para manter a tradição e a originalidade dos Blocos Tradicionais no meio cultural da cidade.

Para investigação e amostragem desse fenômeno cultural, escolheu-se o Bloco Tradicional “Tropicais do Ritmo” por ser um dos principais blocos da cidade, inclusive, eleito campeão dessa categoria no carnaval de São Luís, no ano de 2020. Com base nesses aspectos, foi possível elaborar o questionamento que norteou esse estudo: “Como fortalecer as identidades comunitárias envolvidas com a cultura de São Luís, em especial no Bloco Tradicional “Tropicais do Ritmo”, por meio do estudo da cultura popular nas aulas de Artes Visuais no Ensino Médio?”

Discutir com os alunos sobre a importância das identidades comunitárias – as quais dizem respeito às pessoas que estão diretamente envolvidas com as manifestações culturais de forma espontânea – é fundamental para que haja uma valorização dessas pessoas e, conseqüentemente, da própria manifestação cultural.

Para alcançar esse ponto, primeiramente foram traçados os seguintes objetivos: fortalecer a importância dos Blocos Tradicionais; dar mais visibilidade às personalidades que participam dessa manifestação – por meio da valorização dos produtos culturais e do reconhecimento da relevância do trabalho de cada uma delas no contexto sociocultural –; e desenvolver, nos alunos, o sentimento de pertença a uma comunidade cultural.

Logo após, foram elaboradas as seguintes perguntas científicas:

- De quais maneiras é possível fortalecer o estudo da cultura popular nas escolas de Ensino Médio?
- Como fazer para que o Bloco Tradicional seja reconhecido como uma manifestação cultural genuinamente maranhense, capaz de representar parte da identidade cultural do Estado?
- De que forma se pode valorizar as identidades comunitárias que

trabalham com a cultura e, de modo especial, com o Bloco Tradicional?

Para se alcançar os objetivos propostos para este estudo, a metodologia adotada baseou-se no método da pesquisa participante, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, buscando-se, de forma prática, o aperfeiçoamento dos conhecimentos dos educandos, de forma a desenvolver a análise crítica dos mesmos, conduzindo-os a valorizarem as identidades comunitárias, reconhecendo a importância de cada participante e produtor da cultura local.

A pesquisa desenvolveu-se com a participação dos alunos das turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio da Escola São José Operário, localizada no bairro da Cidade Operária, em São Luís no Maranhão. Os alunos passaram por um processo de pesquisa bibliográfica – para embasamento da pesquisa – e depois partiram para a parte prática, com entrevistas a diversos grupos culturais da cidade, incluindo-se os Blocos Tradicionais. Todo esse processo foi delineado para os alunos se aprofundarem nas identidades comunitárias e, por consequência, valorizá-las ainda mais.

RESSIGNIFICANDO O ESTUDO DA CULTURA POPULAR NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DAS IDENTIDADES COMUNITÁRIAS DE UM BLOCO TRADICIONAL

A cultura popular é abordada nas escolas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, prosseguindo até o Ensino Médio. Infelizmente, esse conteúdo, por vezes, é trabalhado de forma superficial, limitado ao estudo de certas festas e datas comemorativas, e inserido na rotina escolar como se fosse algo distante do cotidiano dos alunos. Por esse motivo, sentiu-se a necessidade de ressignificar-se este ensino, agregando ao tema mais relevância e sentido de pertença, para que os educandos pudessem sentir-se valorizados como parte integrante do processo e, ao mesmo tempo, valorizassem as manifestações culturais e suas identidades comunitárias.

O percurso teórico foi iniciado pelo estudo de cultura e cultura popular, baseados nos conceitos de Santos (1987), Tinhorão (2006), Canclini (1983), Candau (2008) e Souza (2014). Esses autores apresentam, de maneira clara, o que representa a cultura popular, sendo suas perspectivas importantes para que os alunos adquiram conhecimento a respeito do tema. Deste modo, é possível a compreensão de como a cultura popular faz parte da identidade

de um povo, unindo-os em torno de um interesse comum a todos. De acordo com Souza,

Em uma concepção tradicional, cultura é a reunião de conhecimentos e saberes acumulados pela humanidade no decorrer de seus milênios de anos de história. Encontra-se em todas as sociedades sem distinção de raças, lugares ou períodos. A cultura está composta por vários sistemas estruturados de comportamentos. (SOUZA, 2014, p. 12).

Conforme Souza (2014), a cultura está presente em todas as sociedades como resultado das relações entre os seres humanos, refletindo-se em seus modos de vida e comportamentos, portanto não pode ser dissociada da sua vida diária. Segundo Pereira (2012), essa realidade a respeito da cultura está presente na educação formal do aluno:

Os alunos que recebemos na escola podem pertencer a diferentes culturas simultaneamente e, por isso, suas identidades são construídas a partir de diversos entrelaçamentos. Quando estão na sala de aula, não abandonam essas confluências, mas a utilizam como forma de atribuir sentido ao conhecimento. (PEREIRA, 2012, p. 12).

Em resumo, a cultura e o conhecimento que o aluno traz de sua vivência fora da escola não podem ser negligenciados ou menosprezados. Em relação a esse fato, Ana Mae Barbosa, cujas concepções foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, afirma que “a arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual” (BARBOSA, 2010, p. 99).

Barbosa (2010) defende que é preciso trabalhar a cultura nas aulas de arte de forma crítico-reflexiva, possibilitando ao aluno reconhecer-se como sendo uma parte importante desse contexto, ao mesmo tempo em que se conscientiza sobre sua identidade cultural a partir do estudo da cultura popular.

Destaca-se que, para abordagem da identidade cultural, houve a necessidade de se estudar sobre o que é identidade, além da maneira como ela se forma e influencia a vida de cada indivíduo. Para isso, buscou-se fundamentação nos estudos de Bauman (2003, 2005), Hall (2015) e Ciampa (1984).

Nesse sentido, Bauman (2003) afirma que a identidade do ser humano se desenvolve ao longo de sua vida e pode mudar de acordo com o tempo e

com o lugar, não sendo um elemento estagnado de constituição humana.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renegociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2003, p. 17)

A construção da identidade, de acordo com Bauman (2003, p. 61) “é um processo sem fim e para sempre incompleto [...]”, ou seja, forma-se e se fortalece em conjunto ao longo da vida do homem, considerando que o ser humano vive em comunidade e é esta que lhe confere o sentimento de pertença a um grupo, no qual o indivíduo se sente útil e necessário. Sendo assim, a identidade desenvolve-se e confirma-se na vida em comunidade, na qual os sujeitos vivem e interagem, cumprem seus papéis e cooperam uns com os outros, conforme afirma Bauman (2003):

Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e de responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos. (BAUMAN, 2003, p.134).

Hall (2015), assim como Bauman, afirma que não só a identidade é algo definido historicamente, como também é adquirida pelos homens de acordo com os diversos papéis que assumem na sociedade: “O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2015, p. 12).

Depois de conhecer e discutir a respeito dos conceitos de identidade e de comunidade, foi possível reconhecer, junto aos alunos, o que são as “identidades comunitárias” e qual o papel delas na construção e permanência das manifestações da cultura popular na sociedade. O termo “identidades comunitárias” surgiu após o estudo dos conceitos de comunidade e identidade, relacionados às pessoas que estão diretamente ligadas aos grupos de cultura popular, que neles se reconhecem como pertencentes e cooperam para o crescimento da comunidade de forma espontânea.

Barbosa reconhece a importância da abordagem sobre as identidades culturais na educação escolar, fato vislumbrado nas seguintes considerações:

[...] a identidade cultural não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas. Neste sentido, a identidade cultural também é um problema para o mundo desenvolvido. Apesar disso, a preocupação com o estímulo cultural através da educação tem sofrido uma diferente abordagem nos mundos industrializados e em vias de desenvolvimento, revelando diversos significados através de diferenças semânticas. (BARBOSA, s/d, p. 1).

Para compreender melhor o valor de cada indivíduo como identidade comunitária, tomou-se, como fundamental ponto de apoio, o texto “A partilha do sensível”, do filósofo francês Jaques Rancière, que conduz à reflexão sobre a relação e a importância que cada pessoa tem em seu grupo.

A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela “ocupação” define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum etc. (RANCIÈRE, 2005, p. 16).

Rancière (2015) refere-se à partilha do sensível no sentido de que uma pessoa pertencente a um grupo seja reconhecida e valorizada por aquilo que ela faz, sabendo que seu papel para o desenvolvimento do grupo é tão importante quanto o do outro, pois cada indivíduo desempenha sua função em cooperação com sua comunidade. Dessa forma, reitera-se que o reconhecimento do valor de cada um dentro da comunidade e dos grupos culturais leva a uma visibilidade que muitos não têm.

Sendo assim, a partir do entendimento do valor e da importância das identidades comunitárias, os alunos puderam compreender o verdadeiro sentido da identidade cultural de cada um, inclusive a relevância de suas próprias identidades. Após essa compreensão, foi possível avançar mais solidamente para a parte prática da pesquisa.

Conforme mencionado anteriormente, o estudo da cultura popular nas escolas da educação básica já é uma realidade no Brasil, contudo, o desafio é torná-lo mais significativo. Partindo-se para a prática, buscou-se conduzir os alunos a conhecerem as diversas manifestações culturais com um outro olhar, mais atento ao trabalho de cada integrante do grupo e ao valor de cada um deles.

Para isso, os alunos fizeram visitas e entrevistas com os grupos de cultura popular de São Luís do Maranhão, em diversos segmentos, passando

pelas manifestações folclóricas típicas do São João, festa de grande relevância e apelo turístico em todo o estado – especialmente na capital – e que conta com diversas produções culturais, por exemplo o Bumba-meu-boi, a quadrilha, o cacuriá, entre outras, contando ainda com as manifestações religiosas e danças de matriz africana, como o Tambor de Crioula, patrimônio cultural imaterial do Brasil reconhecido pelo IPHAN¹, o Candomblé, a capoeira, entre outros. Finalizando-se os estudos, buscou-se também compreender a composição das apresentações culturais tipicamente carnavalescas.

O carnaval de São Luís, durante algum tempo, foi considerado um dos mais tradicionais do país, visto que seguia as tradições dos antigos carnavais, com bailes na alta sociedade, nos clubes e também nas ruas mais antigas da cidade. Devido às manifestações mais populares e ao carnaval de rua, São Luís foi considerada como a cidade que apresenta o “terceiro melhor carnaval do Brasil”. Isso ocorreu por conta da diversidade de manifestações, personagens e grupos que surgiram e foram denominados de “carnaval dos cordões”, como retrata Martins (2013):

Um conjunto de manifestações que principiam, em parte, em fins do Século XIX, que se diversificou, até aproximadamente o início da década de 1970 do Século XX, e consagrou São Luís como o terceiro carnaval do Brasil em animação e riqueza alegórica. (MARTINS, 2013, p. 71).

Nestes cordões, surgiram – e muitos permanecem até hoje – alguns dos personagens e grupos carnavalescos mais famosos e tradicionais do Maranhão, como o fofão, o dominó, o urso, os blocos de sujo, entre muitos outros. Essas manifestações evoluíram e transformaram-se ao longo dos anos de acordo com o crescimento da própria sociedade ludovicense, mantendo viva, entretanto, a tradição que sempre caracterizou o carnaval de São Luís.

No panorama carnavalesco maranhense, surgiram os Blocos Tradicionais, manifestação cultural que teve sua origem no final da década de 20 e início da década de 30, no centro urbano da capital maranhense. Os Blocos se iniciaram com um seletivo grupo de famílias abastadas da cidade que queriam aproveitar o carnaval nas ruas sem se misturarem com a classe mais popular e sem serem reconhecidos. Por isso, criaram fantasias próprias e desenvolveram uma batucada única, baseada nos instrumentos de percussão típicos do carnaval carioca, mas com uma batida cadenciada e diferenciada do samba já conhecido. Essas características tornaram os Blocos Tradicionais

1 IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

uma manifestação única em todo o território nacional.

Os Blocos Tradicionais, apesar de terem surgido no seio da elite da sociedade ludovicense, com o tempo, passaram a fazer parte das práticas culturais das classes consideradas mais baixas, tornando-se, assim, popular. Atualmente, essa manifestação carnavalesca genuinamente maranhense apresenta, de uma maneira única, o fruto da mistura entre a cultura de elite com a cultura popular, agregando-se às características do carnaval do país, formado por um multiculturalismo natural desse povo tão distinto que forma o Brasil.

IDENTIDADES COMUNITÁRIAS: POR ONDE ANDEI, O QUE VI E O QUE APRENDI

Com o estudo teórico finalizado, prosseguiu-se ao momento que mais envolveu os alunos: a partida para o trabalho de campo, no qual, os estudantes conheceram grupos culturais de suas comunidades e entrevistaram alguns de seus participantes, ou seja, as identidades comunitárias. Esta etapa foi crucial e de grande valor na pesquisa, pois, além de oportunizar aos educandos o conhecimento mais próximo e aprofundado das manifestações culturais, também os permitiu reconhecerem-se como participantes do processo cultural e educativo, visto que os alunos elaboraram as perguntas do questionário norteador, realizaram as entrevistas e produziram pequenos documentários em vídeo sobre cada manifestação entrevistada, dando, dessa forma, maior visibilidade aos “fazedores” da cultura popular maranhense. Esses vídeos encontram-se à disposição da comunidade para apreciação no canal do YouTube: “Mural de Identidades Comunitárias”².

Esse percurso foi o início dos trabalhos práticos que levaram à culminância da pesquisa, destacando-se, diante dessas etapas, que os alunos tiveram maior contato com as identidades comunitárias e puderam demonstrar todo seu aprendizado sobre a valorização cultural e o reconhecimento dessas pessoas que trabalham arduamente para manter as tradições culturais.

Como resultado dos questionários aplicados, constatou-se o quanto as

2 Canal criado no YouTube especificamente para registrar e divulgar os trabalhos produzidos durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Link do canal: https://www.youtube.com/channel/UCAGkWS1xTZqH8AK_dM96EMQ/videos

identidades comunitárias se sentem desvalorizadas e enfrentam dificuldades no exercício de suas funções dentro das manifestações culturais. Falta um respeito da sociedade em relação a algumas manifestações populares, incentivos – por parte do governo – e reconhecimento da importância do trabalho de todos os envolvidos para a manutenção da cultura popular de um modo geral.

Diante dessa situação, o trabalho de pesquisa e engajamento realizado com os alunos é uma estratégia relevante para se abordar, dentro das escolas, a cultura popular. Enfatiza-se que a experiência obtida foi muito proveitosa e alcançou os objetivos a contento. Conduzir os alunos a um contato mais próximo com os agentes culturais, a ver e conhecer a realidade deles, as dificuldades para que uma manifestação possa acontecer e aparecer nas apresentações da melhor maneira possível, transformou a visão dos alunos em relação à cultura popular.

A arte-educadora Ana Mae Barbosa concluiu, em seus estudos, que o aprendizado em artes deve passar pelo processo de contextualização, de ver e de fruir. Essa teoria, conhecida como Abordagem Triangular, foi usada na produção de todo o estudo, estando presente também no âmbito da pesquisa de campo.

Sistematizou-se então um posicionamento teórico-metodológico, conhecido como Metodologia Triangular ou Abordagem Triangular, ou ainda Abordagem Triangular (AT), que se referiu à melhoria do ensino de arte, tendo por base um trabalho pedagógico integrador onde o fazer artístico, a análise ou leitura de obras de arte (ou do campo de sentido da arte e da imagem) e contextualização interagem ao desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante em uma dinâmica contextual sociocultural”. (BARBOSA; LAMPERT, 2010, p. 447)

Ressalta-se que a Abordagem Triangular não se aplica apenas às artes visuais, mas a todas as linguagens artísticas, em relação às quais é possível usar essa proposta, inclusive quando se trata de cultura popular. Esta é uma prática indispensável para envolver os alunos de forma mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem. A busca por novas metodologias para o ensino da arte leva à experimentação de técnicas e abordagens diversas, com o objetivo de construir um conhecimento artístico baseado na percepção, informação, criticidade e criação. De certa forma, a Abordagem Triangular consegue suprir essa necessidade.

Durante todo o processo de construção da pesquisa, os educandos tiveram a oportunidade de contextualizar as manifestações culturais,

conhecendo sua origem, significado e importância dentro da comunidade. Na prática do ver, observaram como são confeccionadas as indumentárias, os adereços e instrumentos musicais, processos que também se constituem em uma obra de arte à parte. Segundo Pereira (2012, p. 14) “É no processo de investigação e de criação que o conhecimento se instaura”. Compreende-se, nesse sentido, que a prática é necessária para que o processo de ensino-aprendizagem, no mundo contemporâneo, concretize-se de forma satisfatória.

Com a prática de observação, os alunos reconheceram que o trabalho manual e artesanal das identidades comunitárias, feitos muitas vezes pelos próprios brincantes, constitui-se como um processo cultural e artístico, em que os conhecimentos de artes visuais são extremamente importantes.

Bloco Tradicional: cultura e conhecimentos em Artes Visuais (resultados significativos)

Depois de terem conhecido o cotidiano dos partícipes de diversas manifestações culturais de São Luís do Maranhão, os alunos aportaram nos Blocos Tradicionais para concluir os trabalhos de valorização das identidades comunitárias.

Entretanto, antes desse momento ocorrer, diversos trabalhos práticos – envolvendo conceitos e conhecimentos em Artes Visuais – foram desenvolvidos com os alunos, a partir de alguns elementos, como a música e as fantasias dos Blocos Tradicionais, consolidando, assim, o momento de “fruir”, ou seja, de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante toda a pesquisa. O momento de criação era sempre prazeroso para os alunos, pois eles se libertavam, expressavam-se e colocam a criatividade, as emoções e todos os sentimentos em suas obras de arte.

Esta etapa da pesquisa teve como objetivo comprovar que é possível se trabalhar os conteúdos de arte em sala de aula a partir das manifestações culturais e seus elementos constitutivos. Um dos trabalhos mais significativos desta fase foi a pintura em tela, utilizando-se os elementos da linguagem visual, como cores, texturas, ponto, linha etc., cujo desenvolvimento ocorreu a partir do estudo do samba-tema do Bloco Tradicional Tropicais do Ritmo do ano de 2019.

No referido ano, o citado bloco teve como tema “o chitão”, tecido

de algodão muito utilizado nas indumentárias das manifestações culturais populares no Maranhão, como a quadrilha, o cacuriá, o Bumba-meu-boi, o Tambor de Crioula, o fofão, entre outros. Tendo este tema como referência, foi possível se levantar estudos sobre a história do “chitão”, bem como o seu uso na cultura popular maranhense, além de tratar um pouco sobre cada manifestação que tem o chita presente em suas indumentárias.

A prática ocorreu após este estudo contextualizado do tecido e das manifestações citadas no samba-tema. Nessa etapa, destacou-se também a observação do croqui da fantasia do bloco, representando o chitão e todas as utilidades deste tecido tão popular entre os maranhenses.

O produto prático resultou em uma pintura em tela com tinta de tecido. Os alunos receberam o desafio de criar uma estampa de chitão, obedecendo às características básicas do mesmo. Este foi um momento de grande expressão e criatividade dos educandos, que, além de terem a prática de uma linguagem visual – o desenho e a pintura – também analisaram e refletiram sobre todo o processo criativo e produtivo que envolve uma fantasia de um Bloco Tradicional, dando continuidade à valorização das identidades envolvidas no trabalho com a cultura popular de uma maneira geral. Sobre o ato de criar Pereira (2012) afirma:

No ato criador da imagem, são postos em cena os elementos conhecidos pelo sujeito que cria. Ao criar, ele os transforma em algo novo que adquire significado na obra produzida. Como um jogo, o criador transforma o percebido em linguagem plástica e reconstrói a forma, dando-lhe significado. (PEREIRA, 2012, p. 17).

Trabalhar qualquer conteúdo em sala de aula – não só os conteúdos de arte – a partir de elementos da cultura popular e, de certa forma, de qualquer questão presente no cotidiano do aluno, torna o conhecimento mais real e significativo para eles. Esta é uma prática que deve ser constante no processo de ensino-aprendizagem atualmente, pois aos alunos só interessa aprender aquilo que lhes faz sentido.

Após a finalização das pinturas, os alunos fizeram um relatório contando a sua experiência com a prática, relacionando aos conteúdos de artes visuais estudados e aplicados por eles na pintura, como forma de integrar teoria e prática no desenvolver do processo de ensino-aprendizagem.

A CULMINÂNCIA DO PROJETO: BLOCOS TRADICIONAIS – UM

MOSAICO DE IDENTIDADES COMUNITÁRIAS

Uma vez percorrida toda a trajetória do projeto idealizado, chegou-se o momento de finalizar os trabalhos. A técnica escolhida e utilizada para representar e homenagear as identidades comunitárias foi a serigrafia, uma técnica antiga, que possui diversas possibilidades de trabalhos plásticos e que tem retornado aos ateliês de criação artística, seja pela sua beleza estética ou por sua versatilidade em trabalhos manuais ou em aplicações nas indústrias.

A proposta do trabalho passou pelo estudo sobre os ícones do carnaval e dos Blocos Tradicionais (objeto de estudo). Depois, os alunos conheceram as personalidades do Bloco Tradicional Tropicais do Ritmo, que foram escolhidas para representar as demais identidades comunitárias a serem homenageadas, através de fotos e depoimentos dos brincantes do próprio bloco. O desafio para os alunos foi criar uma imagem que representasse a pessoa escolhida para ser homenageada, juntando sua foto e um ou mais ícones do carnaval ou dos Blocos Tradicionais que mais se relaciona ou se identifica com a mesma, levando em consideração a personalidade ou a função dessa pessoa no bloco.

Para a produção das imagens, ofereceu-se para os alunos uma oficina básica de serigrafia, a partir da qual eles aprenderam a história, os conceitos básicos e os tipos de gravura criados na serigrafia no decorrer dos tempos. Na oficina, eles foram além da teoria, e aprenderam, na prática, como produzir imagens na técnica da serigrafia, com estampas criadas a partir de fotografias das pessoas homenageadas e ícones do carnaval desenhados pelos próprios alunos. Foi um momento de intensa aprendizagem. Todas as etapas da oficina foram registradas pelos alunos em diários de bordo, no qual eles escreveram o passo a passo da técnica, havendo ainda registros visuais por meio de fotos e filmagens feitas pelos próprios alunos.

Os produtos da oficina foram gravuras com imagens das identidades comunitárias homenageadas, formando-se uma composição visual com os ícones do carnaval de São Luís, com ênfase nos Blocos Tradicionais. Para a culminância do projeto, foi organizada uma exposição com todas as obras criadas pelos alunos na oficina e também alguns elementos dos Blocos Tradicionais de São Luís, como fantasias e instrumentos musicais típicos da batucada tradicional. Esta exposição aconteceu na sede do Bloco Tradicional Tropicais do Ritmo.

Além disso, a exposição teve dois momentos de palestras on-line, pela plataforma *Google Meet*, como forma de divulgar o trabalho e compartilhar a experiência da abordagem de uma manifestação cultural como ponto de partida para o desenvolvimento de diversos temas em artes visuais, destacando-se os blocos tradicionais, de modo a enfatizar a origem e a utilização dos instrumentos musicais característicos desses blocos.

As palestras foram assistidas por alunos e professores da escola em que a pesquisa foi desenvolvida, havendo também a presença de pessoas de escolas convidadas. Esta estratégia foi adotada devido à necessidade de afastamento social como meio de conter a proliferação da pandemia de COVID-19, ocorrida atualmente no mundo. Contudo, algumas pessoas puderam apreciar a exposição de modo presencial, de forma segura, entrando poucas pessoas de cada vez, usando máscara e mantendo o devido distanciamento para evitar qualquer tipo de contágio.

Para a maioria das pessoas que não pôde assistir à exposição física, foi gravada uma visita virtual à exposição e postada em um canal do YouTube³ que foi criado para expor os trabalhos dos alunos realizados durante todo o percurso da pesquisa.

A exposição teve como título “Bloco Tradicional: um mosaico de identidades comunitárias”, fazendo referência à importância do papel de cada componente dos grupos de cultura popular. Como em um mosaico, onde cada pedaço isolado não tem nenhum sentido, mas, quando colocados juntos, cumprindo seu papel no lugar certo, ganham um significado, formam uma imagem, da mesma maneira, observa-se as identidades comunitárias. É preciso que se reconheça o valor do trabalho de cada um individualmente, mas esse trabalho só adquire sentido e ganha força quando se unem para formar o todo, que são as manifestações culturais.

Diante de todas as etapas realizadas, o mais gratificante foi ver o entusiasmo e o empenho dos alunos em desenvolver um bom trabalho, com o devido respeito às pessoas homenageadas. Também foi muito relevante notar o quanto eles gostaram da técnica da serigrafia e se interessaram em produzir outros trabalhos utilizando esta técnica artística. Outro ponto a ser destacado é a satisfação que os componentes do bloco sentiram ao se verem representados e homenageados pelos alunos na exposição, enfim, considera-se que o objetivo

3 Mural de Identidades Comunitárias: <https://www.youtube.com/watch?v=ORzvgnBFD-4>

inicial da pesquisa foi alcançado, com o empenho de todos e a construção coletiva do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado no decorrer deste trabalho, a cultura popular está presente no dia a dia do educando, fazendo parte de sua identidade cultural e, por isso, não podendo ser deixada de fora do contexto escolar.

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de encontrar alternativas de trabalho com a cultura em sala de aula de forma mais significativa e, ao mesmo tempo, agregar novos conhecimentos aos já adquiridos pelos alunos.

Conduzir os alunos a trabalharem com pesquisa acadêmica, de modo contextualizado, crítico e reflexivo é, sem dúvidas, um bom caminho a ser seguido rumo a uma educação de qualidade, construída com a participação dos próprios alunos, como forma de fortalecer o protagonismo juvenil. Foi possível perceber, durante todo o processo, como os educandos se envolveram com a pesquisa e como o resultado, para eles, foi significativo, pois os mesmos buscaram e encontraram respostas para as questões levantadas.

Quanto ao conteúdo em si, o fato de levá-los a realizar uma pesquisa de campo, entrevistando os agentes “fazedores” da cultura popular no Maranhão, fortaleceu e estreitou ainda mais a relação deles com suas raízes culturais, tornando, nesse sentido, o estudo da cultura na escola mais significativo e relevante, uma vez que promoveu o reconhecimento e a valorização da cultura popular, bem como das identidades comunitárias.

Tomando como base os resultados apresentados pelos educandos/pesquisadores, como as entrevistas, os vídeos, os depoimentos, as experiências relatadas por eles e o resultado final – as produções em serigrafia –, pode-se dizer que houve momentos de grande aprendizado, que enriqueceram bastante o processo pedagógico. Além de tudo isso, aprender uma técnica de gravura foi de fundamental importância, pois a oficina de serigrafia encerrou, de forma marcante, todo o processo de pesquisa, e representou o momento em que os educandos colocaram seus conhecimentos em prática, tiveram a liberdade de se expressar e de criar imagens, transmitindo todo o sentimento de respeito e valorização pela cultura popular maranhense e por seus agentes culturais.

Na atualidade, a educação em artes visuais exige do educador novas

estratégias para alcançar seus objetivos, visto que, no mundo globalizado em que se vive, o acesso ao conhecimento teórico foi bastante facilitado. Através da internet, com buscas em sites de pesquisa, é possível ler-se sobre qualquer conteúdo desejado. Por isso, para os educadores, o desafio de trazer algo novo e significativo para os aprendizes é bem maior.

Nessa perspectiva, esta pesquisa apontou um dos caminhos possíveis de serem seguidos rumo a um processo de ensino/aprendizagem criativo e inovador: fazer com que os alunos construam seus conhecimentos e tirem suas próprias conclusões em um modelo de estudo que alie a pesquisa, a prática, a reflexão e a análise de temas e situações com base no que já é produzido pela sociedade e por eles mesmos.

No caso do estudo da cultura popular, os diversos conceitos e conteúdos de artes visuais e de disciplinas afins, podem e devem ser apresentados a partir das produções artísticas já existentes na própria comunidade e na cidade onde a escola está inserida, valorizando-se, dessa forma, a cultura, a produção e os produtores locais. Quando se partiu de uma fantasia de um bloco tradicional e dela foram extraídos vários assuntos pertinentes ao estudo não só da cultura, mas também de arte como um todo, os alunos demonstraram grande interesse pelos assuntos apresentados e a aula tornou-se mais dinâmica, participativa e produtiva.

Ressalta-se que este trabalho não deve ser aplicado apenas com elementos retirados dos blocos tradicionais, assim como foi feito com a fantasia que serviu de ponto de partida para o estudo de diversos conteúdos em arte, pode-se e deve-se utilizar as mais variadas produções artísticas retiradas de toda e qualquer manifestação cultural da comunidade, dentre elas, músicas, indumentárias, instrumentos musicais etc., como base para apresentação e discussão a respeito de diversos temas e conteúdos. Espera-se que esta pesquisa sirva de inspiração para outros educadores e que, a partir desta singela experiência, possa haver a continuidade e a ampliação da mesma para as diversas manifestações artístico-culturais, como forma de aperfeiçoar a prática educativa e, ao mesmo tempo, valorizar a cultura popular local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. de. (orgs.) **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A. M. **Arte, educação e cultura**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>. Acesso: 14 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Arte**. 600 p. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CANCLINI, N. G. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LAMPERT, J. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das Artes Visuais e da Cultura Visual. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. de. (orgs.) **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, A. A. **Carnavais de São Luís**. São Luís: FSC, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

PEREIRA, K. H. **Como usar artes visuais na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34 / EXO experimental org., 2005.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura?** Coleção Primeiros Passos. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

Samba-tema: Alegria tropical, o chitão é a estampa do nosso carnaval.

Intérpretes: Bloco Tropicais do Ritmo. Compositores: Lucas Neto; Darlan Oliveira; Hakã Silva; Leozinho Nunes. São Luís, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kLcZToINbII>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SOUZA, G. M. de. **Cultura popular**. Brasília: Projeção, 2014.

TINHORÃO, J. R. **Cultura Popular, temas e questões**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

**@RTE.MA: ELABORAÇÃO DE MEIO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM - MEA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA DO
ESTADO DO MARANHÃO A PARTIR DE PRODUÇÕES DAS
ARTES VISUAIS MARANHENSE DO SÉCULO XXI**

Monica Rodrigues de Farias

Reinaldo Portal Domingo

INVENTÁRIO DE ACHADOS

Investigue suas próprias matrizes, procurando internamente as reminiscências dos seus primeiros encontros com a arte.
Mirian Celeste Martins

Vivenciando-se a docência há vários anos, constatou-se a carência de material formativo, informativo e imagético sobre artes visuais maranhense (artistas e obras). Essa lacuna sempre prejudicou o trabalho de professores de Arte do Maranhão em sala de aula, apesar de constar nas orientações legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e em outros documentos complementares a necessidade de inserir conteúdos contextualizados relacionados à região na qual o alunado reside, contribuindo para uma educação mais significativa.

Essa pesquisa parte da real necessidade de elaborar um acervo inicial¹ sobre os artistas e obras representativas das artes visuais maranhense², para

1 Pranchas visuais com duas reproduções de obras de artistas visuais do Maranhão, um DVD com o documentário com entrevistas desses artistas e um caderno educativo com proposições/abordagens de leituras visuais. Mesmo com o encerramento desta pesquisa, pretende-se continuar com a ampliação da proposta com outros artistas locais, contemplando outros formatos de distribuição, inclusive o *online*.

2 Ao se falar de artes visuais maranhense, compreende-se obras de artistas nascidos no Maranhão, naturalizados, domiciliados ou que produziram artes visuais no estado durante algum tempo, mesmo que não estejam mais residindo no estado.

o seu uso como Meio de Ensino e Aprendizagem – MEA³ em sala de aula. A ausência de recursos didáticos contextualizados é um dos motivos da grande dificuldade que tem um professor de Arte⁴ de estabelecer correlações entre os conhecimentos das artes visuais universal e nacional - que possui produções em MEAs do tipo: livros, páginas virtuais, pranchas visuais, DVDs, etc., ao conhecimento das artes visuais local - sem muitas fontes bibliográficas de pesquisa, nem acervos visuais (impressos ou digitalizados) disponíveis para o trabalho desse educador na escola.

A carência de MEAs direcionados ao trabalho educativo do professor de Artes Visuais do estado do Maranhão, foi, portanto, a primeira motivação para a presente pesquisa. Os outros motivos advêm de uma tessitura de vivências acadêmicas e docentes que, somadas, tornaram-se uma rede de significados que fomentaram e incentivaram toda essa busca empreendida por cartografias das artes visuais do nosso tempo – século XXI e de nosso espaço geográfico - Maranhão.

Nas ações docentes como profissional da escola pública do Governo do Estado do Maranhão, a busca pela produção das artes visuais maranhenses como tema sempre esteve presente nas pesquisas de materiais didáticos, e o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs sempre possibilitaram resultados viáveis em produções de alguns MEAs, como as transparências e as pranchas visuais para o uso em sala de aula.

Assim, oriundo das necessidades constatadas pelo exercício docente, o **problema científico** levantado foi: Como superar a carência de MEAs específicos sobre as artes visuais maranhense do século XXI, nas aulas de Arte da Educação Básica do Maranhão? Definiu-se então como **objeto** central de nossa pesquisa: a elaboração de MEAs contextualizados com a temática das artes visuais maranhense.

Partindo da observação docente de carência de MEAs voltados ao ensino de artes visuais, **objetivou-se** produzi-los a partir de obras dos artistas visuais maranhenses, atuantes no período do século XXI e suas respectivas biografias, assim como a elaboração de proposições metodológicas para a aplicabilidade destes recursos pelos arte-educadores com o intuito de

3 Sigla MEA será utilizada para se referir a Meio de Ensino e Aprendizagem.

4 Ao se usar a grafia “Arte” ao se referir a Área de Conhecimento da Educação Básica e ao usar “arte” a atividade expressiva humana. O mesmo cabe para “Artes Visuais” = disciplina e “artes visuais” = expressão artística.

oportunizar a contextualização desses conhecimentos referentes ao ensino da Área no Maranhão.

Seguindo essa diretriz geral, os **objetivos específicos** buscados, foram: Realizar um levantamento biográfico em registros documentais, audiovisuais e fotográficos de dez artistas produtores do século XXI⁵ e algumas de suas obras relevantes no campo das artes visuais maranhense com a participação do alunado, incentivando-os à iniciação científica; Estimular o conhecimento e a valorização da cultura local dos alunos a partir da pesquisa de artistas visuais locais e suas produções artísticas; Utilizar TICs nos processos de pesquisa e na difusão dos resultados coletados, que se tornarão MEAs com enfoque visual/ audiovisual/conceitual em formato de pranchas visuais, DVDs e caderno educativo; Elaborar proposições metodológicas de leitura de imagens a partir das pranchas visuais e documentários e baseadas na abordagem triangular e no rizoma em caderno educativo voltado aos educadores de Arte.⁶

As **perguntas científicas** que orientaram o encaminhamento da pesquisa foram: Qual o estado da arte da pesquisa? Ou seja, quais fontes de relevância bibliográfica para o suporte teórico que embasariam a fundamentação desse trabalho? Quais artistas maranhenses e obras seriam utilizadas para elaboração dos MEAs? Como transformar os resultados da pesquisa em MEAs? Que metodologias/proposições de uso dos MEAs seriam elaboradas como sugestões para o suporte didático do educador?

A **justificativa** do tema da pesquisa é a criação de MEAs, para oportunizar aos alunos o conhecimento de produções artístico-visuais locais e seus criadores, o que é uma proposta inovadora, visto que até hoje não existe nada do gênero voltado a fins educacionais das aulas de Artes Visuais do Ensino Médio da região.

A possibilidade de elaboração desses MEAs com proposições educativas e a sua difusão presencial ou virtual via TICs aos docentes, sinalizou a **relevância** da pesquisa, já que poderá possibilitar a democratização dos **saberes culturais** e artísticos locais. **O período** proposto para a pesquisa - o

5 É importante informar que essas produções artísticas escolhidas para realização dos MEAs (pranchas visuais) não necessitam ser obrigatoriamente do século XXI, pois os artistas podem ter iniciado sua produção ainda no século XX. A obrigatoriedade é no sentido de o artista continuar produzindo artisticamente obras no século XXI.

6 Guia com proposições/sugestões de metodologias possíveis ao uso didático do material destinado ao apoio do trabalho do educador de arte, no formato de encarte impresso e posteriormente virtual (*e-Books*).

século XXI, deveu-se ao fato da necessidade de um recorte temporal para otimizar as ações de coleta de dados.

A **linha de pesquisa** escolhida pelo Mestrado Profissional em Artes foi *Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes* pois, nesse caso, o intuito foi investigar mais tecnicamente o processo de elaboração de MEAs contextualizados para o ensino das Artes Visuais regional com uso das TICs, assim como preparar sugestões/proposições teórico-metodológicas para as práticas docentes com esses recursos didáticos. Para tanto, alguns referenciais do **Estado da Arte** foram os aportes teóricos levantados para os estudos sobre a educação do século XXI com uso das TICs, metodologias da pesquisa e teorias críticas da leitura visual, assim como as bases legais que alicerçam o Ensino de Arte/Artes Visuais contextualizados.

A **metodologia de pesquisa** utilizada foi a *pesquisa-ação*, numa abordagem qualitativa/quantitativa e linha exploratório-descritiva, pautada em procedimentos de coleta de dados bibliográficos e iconográficos via pesquisa de campo (para registros visuais e audiovisuais de obras e seus artistas através de entrevistas). Outras ações de coleta de dados complementares foram: consulta do acervo particular dos artistas pesquisados, livros, revistas, periódicos e sites de internet, análise crítica das imagens e elaborações de proposições para leituras visuais, para a etapa final de formatação dos MEAs em suportes materiais: pranchas visuais, cadernos educativos e o DVD com dez curtas documentários.

Um *inventário de achados*⁷ é o que essa *escavação* se destina, uma expedição que buscou cartografias significativas para o território da educação de artes visuais do Maranhão.

LEITURAS NO SUBSOLO: MEAS E TICS NA DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS

Com a admissão como professora de Arte do Ensino Médio da escola pública Estadual do Maranhão, a criação de MEAs facilitadores da aprendizagem dos alunos foram sendo aprimorados continuamente.

Diante das lacunas de MEAs contextualizados com a arte e cultura local, creceu-se a necessidade de introduzir as reproduções das obras

⁷ Termo extraído do caderno educativo da 4ª Bienal do MERCOSUL, 2003. Ver referências.

de artistas visuais do estado nas aulas de Arte e trabalhar com a leitura de imagens sob o vértice nacional/internacional/regional, nem sempre na mesma ordem, mas sempre procurando levar aos alunos à contextualização com a cultura artístico/visual de seu estado. Para isso, os MEAs utilizados foram desde pranchas elaboradas artesanalmente com imagens impressas de obras de artistas visuais locais coladas sobre papelão ou cartolina, aos *slides* em *Power Point*. As expedições culturais a galerias e museus locais, também são práticas necessárias, pois visam promover a formação de leitores visuais mais críticos, “compreender sua alfabetização” (BUORO, 2002, p. 31) incentivando também a democratização dos saberes culturais locais, em consonância com o pensamento de Barbosa (2012, p.32):

O que a arte/educação contemporânea pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público.

É de responsabilidade do professor de Arte também a formação desse público/aluno em pleno processo de desenvolvimento para as capacidades de fruição/decodificação.

Importante pontuar que o encontro com os MEAs do Instituto Arte na Escola foram um marco divisório na trajetória docente em questão, pois com o empréstimo⁸ do kit *artebr* (pranchas visuais) e a *DVDteca* (documentários de artistas visuais de âmbito nacional), as práticas em sala de aula se tornaram muito mais motivadoras. E diante dos resultados observados, a vontade de ter os mesmos tipos de recursos, porém, voltados às temáticas das artes visuais maranhense, foi se solidificando, até se tornar a pergunta científica que motivou esta pesquisa: como realizar MEAs que fossem estimulantes à prática docente e à aprendizagem discente, no viés das artes visuais do estado do Maranhão?

OS MAPAS QUE ORIENTARAM O PERCURSO EM CAMPO

Antes da etapa de pesquisa de campo, foi necessário buscar antecedentes, tomar posse de alguns dados importantes para responder ao

8 O polo do Arte na Escola no Maranhão encontra-se no CCH - Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, bloco 6, 2º andar. Realiza empréstimos do Kit *artebr* e *DVDteca* aos professores interessados.

problema científico inicial: como superar a carência de MEAs específicos sobre artes visuais maranhense, nas aulas de Arte da Educação Básica do estado do Maranhão? Carência essa que foi constatada pela pesquisadora/docente em anos de exercício profissional e também pela aplicação de uma sondagem com outros educadores de Arte que subsidiou essa afirmativa.

A pergunta científica: Que biografias e obras de artistas maranhenses seriam utilizadas pelos MEAs? Deu o encaminhamento para buscar a resposta que formaria uma amostragem representativa de dez artistas visuais do estado do Maranhão. Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 40) “A amostragem garante eficiência na pesquisa ao fornecer uma base lógica para o estudo de apenas partes de uma população”. Essa base lógica partiu da aplicação do método *Delphi*⁹ com a participação de “especialistas”: professores de Arte, artistas e gestores culturais, nessa primeira etapa de seleção dos artistas via formulário *online*. A metodologia da Pesquisa-ação foi o fio condutor do processo, com a participação de professores e alunos. Essas foram etapas pré-pesquisa de campo.

Pensando em incluir efetivamente as TICs na pesquisa - a rede social e as ferramentas do *Google* foram amplamente utilizadas nessa etapa do processo, e para se chegar nomes dos dez artistas atuantes nas artes visuais maranhense no século XXI, usou-se o método “*Delphi*”. Sobre essa metodologia Rozados orienta (2015, p. 68): “Antes de iniciar o *Delphi*, realiza-se uma série de tarefas prévias, a primeira refere-se à delimitação do contexto e do horizonte temporal em que se deseja realizar a previsão sobre o tema do estudo”. Logo, a escolha de um número delimitado de artistas como amostragem por um grupo de especialistas, partiu de decisão da pesquisadora em não fazer a curadoria, apoiando-se no *Delphi* para essa tarefa e na afirmativa de Rozados (2015, p. 67, grifo nosso):

(...) a base da técnica está na pressuposição de que o uso estruturado do conhecimento, da experiência e da criatividade de um painel de especialistas, como julgamento coletivo organizado adequadamente, é melhor que a opinião de um único indivíduo.

Assim, restringiu-se a pesquisadora o papel de moderadora, com funções de aplicação e manutenção do processo técnico-metodológico até o

9 A origem do nome deste método baseia-se no oráculo de Delphi, onde os feiticeiros previam o futuro (THANGARATINAM & READMAN, 2005, p.120, tradução nossa).

resultado final a ser apresentado via gráfico do formulário *Google*. Na técnica *Delphi* “Seu propósito original era obter o mais confiável consenso de opinião de um grupo de especialistas...”¹⁰ (THANGARATINAM & READMAN, 2005, p.120, tradução nossa).

Nesse método, percebeu-se pontos de convergência nos quais pode-se utilizar na pesquisa, já que:

A metodologia desenvolvida estabelecia três condições básicas: o anonimato dos respondentes; a representação estatística da distribuição dos resultados; e o *feedback* de respostas do grupo para reavaliação nas rodadas subsequentes. Em sua proposta original, o *Delphi* é, portanto, uma técnica para a busca de um consenso entre opiniões de um grupo de especialistas sobre eventos futuros (ROZADOS, 2015, p. 67).

Como eram os mesmos pressupostos necessários, adaptou-se adequadamente ao propósito objetivado, bastando para isso, adequação com uso das TICs: rede social Facebook e os formulários do Google.

Rozados (2015) traz ainda algumas informações para o conhecimento de terminologias importantes e compreensão do método *Delphi*: Rodada ou circulação: é cada um dos sucessivos questionários apresentado ao grupo; Questionário: documento que se envia aos especialistas; Painel: é o conjunto de especialistas que farão parte do processo; Moderador: é a pessoa responsável por recolher as respostas do painel e preparar os questionários.

Importante esclarecer antecipadamente que o número de participantes no painel é variável, podendo oscilar entre “quinze e trinta e cinco elementos” (MARTINS, 2013, p.73). Outro ponto importante é esclarecer que devido ao número de participantes, os resultados obtidos representam “apenas a opinião de um grupo de especialistas em particular” (MARTINS, 2013, p. 73). Ou seja, não é intenção da pesquisa “ranquear os melhores artistas visuais do Maranhão do século XXI”. A necessidade de delimitação própria da pesquisa foi que levou a se buscar estratégias para se chegar aos nomes que fariam parte deste processo de pesquisa de campo.

As etapas até se chegar ao resultado final foram:

A exploração do tema – Neste caso foi formado um grupo fechado no *FACEBOOK*¹¹, intitulado *Pesquisa em Artes Visuais Maranhão*, somando 129

10 Its original purpose was to “obtain the most reliable consensus of opinion of a group of experts ...

11 O grupo fechado do Facebook foi aberto em 04 de novembro de 2016 e ficou recebendo as sugestões até 4 de abril de 2017. Link: <https://www.facebook.com/groups/536869486502669/>

membros convidados ao total. Nessa etapa do processo orienta Rozados (2015, p. 78) “O mapeamento dos especialistas que deverão compor o painel sugere-se a busca através de contatos pessoais ligados à área definida pela pesquisa”, e assim foi feito. O intuito era coletar quantas sugestões fossem possíveis de nomes de artistas atuantes nas artes visuais do Maranhão no período indicado - século XXI, sem delimitar número de participações por pessoa, como primeira ação, “Um questionário consistindo de perguntas abertas é circulado a um painel de especialistas e formadores de opinião.”¹² (THANGARATINAM e REDMAN, 2005, p. 120, tradução nossa).

Adaptou-se essa etapa, trocando o questionário por um grupo fechado do *Facebook*, que serviu de repositório para o *feedback* dos participantes/especialistas sobre a seguinte questão aberta: *Quais artistas visuais do Maranhão seriam representativos do século XXI?* O propósito era partir de um número extenso de sugestões, onde cada especialista poderia indicar quantos artistas quisessem nessa etapa do processo.

Após quatro meses com o grupo fechado do *Facebook* recebendo as sugestões livres dos especialistas, foi necessário fechar esse ciclo para iniciar outro - a de escolha privada, de forma anônima através do formulário do Google. Sessenta artistas foram sugeridos nessa etapa do grupo fechado do *Facebook*, sendo esses nomes a base para construção do primeiro questionário *online*.

A fase das rodadas de enquete - A nova fase da enquete com uso do questionário/formulário *online* - ferramenta disponível gratuitamente pelo drive do Google - se inicia com a chamada ainda pelo grupo fechado do *Facebook*¹³ explicando o processo a ser iniciado a partir de então, a metodologia a ser aplicada e o objetivo do referido trabalho. É enviado um link do primeiro formulário *online/Delphi* com os sessenta nomes de artistas sugeridos no grupo pelos membros especialistas¹⁴. Entre esses membros não há intercâmbio de informações entre os mesmos durante todo o processo, preservando o anonimato.

12 A questionnaire consisting of open-ended questions is circulated to a panel of experts and opinion leaders.

13 Em 07 de abril de 2017. Link da página do Facebook: <https://www.facebook.com/groups/536869486502669/>.

14 Endereço virtual do primeiro questionário/formulário *online Delphi*, enviado por *link* a *E-mails* e *Whatsapps*: Endereço:<https://goo.gl/forms/iiVuXrRBzhxXNaCu2>.

O anonimato significa que durante um Delphi nenhum dos participantes conhece a identidade dos demais que compõem o grupo de debates (...) impede que um membro do grupo seja influenciado pela reputação de outros membros. (ROZADOS, 2015, p. 67-68).

Através de um *link*, o primeiro formulário *online Delphi* foi enviado aos especialistas para dar início a primeira rodada de inquérito. Sobre o modo de recepção desse formulário, contribui Martins (2013, p. 72): “(...) encontram-se separados no tempo e no espaço, sem influência dos outros participantes e livres de dar sua opinião, através de inquéritos”. Após o fechamento da primeira rodada com as escolhas/seleção dos especialistas, chegou-se a um resultado de vinte e dois artistas com sua classificação dada em porcentagem - estatisticamente pelo próprio formulário do Google. De posse desses nomes, retroalimentou-se o segundo formulário do *Google*¹⁵ com o *feedback* do primeiro, reencaminhando aos especialistas esse novo questionário para a segunda e última rodada.

Este painel indicou novamente dez nomes mais votados entre os vinte e dois disponíveis, e o resultado final com os dez artistas de artes visuais maranhenses ficou assim determinado: 1. *Miguel Veiga* (81,1%), 2. *Paulo César* (78,4%), 3. *Marlene Barros* (75,7%), 4. *Dila* (70,3%), 5. *Airton Marinho* (70,3%), 6. *Murilo Santos* (67,6%), 7. *Beto Nicácio* (50%), 8. *Rogério Martins* (48,6%), 9. *Edson Mondêgo* (43,2%), 10. *Dinho Araújo* (43,2%), 11¹⁶. *Thiago Martins* (43,2%).

Esse resultado foi gerado por um gráfico criado pelo formulário *online* do *Google*, logo, os dez artistas com maior porcentagem na votação representaram um consenso dado pela maioria do grupo de especialistas envolvidos no painel.

Metodologia de um professor escavador de sentidos: pesquisa - ação

A metodologia de pesquisa científica chamada “pesquisa-ação” foi

15 Endereço virtual do segundo formulário *Delphi online*: <https://goo.gl/forms/BfNkLJNpMIIdBIKIM2>.

16 A presença do décimo primeiro artista se deu primeiro, por um empate de pontuação, e segundo, por conta da recusa de Mondêgo no dia da entrevista a participar da pesquisa, em virtude dos incômodos da presente reforma na Morada da Artes, onde reside. Esse fato o tirou desse presente projeto, podendo ser novamente convocado na próxima pesquisa de continuidade da proposta, com outros artistas maranhenses.

escolhida justamente por sua característica de priorizar o “conhecer” e o “agir” coletivo, que são também o foco dos procedimentos desta pesquisa social que busca a resolução de um “problema coletivo” com agentes participantes “representantes da realidade” a ser investigada, como define Thiollent (1985).

Coutinho (2013, p. 245) acrescenta o “caráter colaborativo” que faz essa metodologia ser muito apreciada por pesquisadores da área de educação, onde as pessoas implicadas são “atores-sociais” no processo investigativo colaborativo. No presente projeto desenvolvido por essa pesquisa, os pesquisadores representantes da realidade investigada, foram: professores de Arte e alunos do Ensino Médio. O **professor de Arte** – com participações na sondagem sobre suas práticas docentes com MEAs autorais, ou no momento da escolha dos nomes dos artistas visuais do Maranhão a serem investigados para pesquisa de campo utilizando o método *Delphi*. O **alunado** - nas ações de pesquisa de campo (entrevista com os artistas escolhidos) e na curadoria educativa.¹⁷ Baldissera (2001, p. 6) afirma que: “A pesquisa-ação exige uma relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo - coletivo”. Acrescenta Coutinho (2013, p. 245): “(...) podendo superar uma noção tradicional de pesquisa norteada pela crença da necessidade de distanciamento e separação entre sujeito e objeto, teoria e prática”. Ainda Baldissera (2001) diz que a “ação” já indica que a forma de realizar o estudo é uma forma de intervenção, e que a “participação” é uma ação em que os pesquisadores são também – os destinatários do projeto.

A participação dos alunos foi planejada de forma a criar um Grupo de Trabalho - GT, que se preparasse antecipadamente para o acompanhamento da pesquisa de campo. Assim, criou-se o GT *PesquisAção* com o objetivo de incluir a participação dos alunos do ensino médio do CEDVF¹⁸ na pesquisa @rte.ma, inseri-los como colaboradores/pesquisadores - pôr em prática a metodologia escolhida “pesquisa-ação” nas ações de: pesquisa bibliográfica, de campo e análise do *corpus* do trabalho, que vem a ser nessa pesquisa o conteúdo imagético selecionado para compor os MEAs.

17 Termo cunhado por Luiz Guilherme Vergara. A curadoria tem origem epistemológica na expressão que vem do latim *curator*, que significa tutor, ou seja, aquele que tem uma administração a ser cuidado, sob sua responsabilidade (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 63). A curadoria educativa na proposta da pesquisa parte de um processo colaborativo com professor e alunos na seleção dos artistas participantes e obras.

18 Centro de Ensino Domingos Vieira Filho – Escola da Rede Estadual do Maranhão.

ESCAVANDO TERRITÓRIOS EM BUSCA DE ACHADOS DA ARTE E CULTURA

“Atento aos sentidos das imagens, tal qual um arqueólogo que escava à procura do desconhecido, o professor-pesquisador é um leitor de imagens que elege aquelas que vão adentrar na sala de aula para o deleite e investigação dos alunos”.

(Mirian Celeste e Gisa Picosque)

Na pesquisa de campo, as etapas compreenderam: **primeiro contato** – estudos sobre a biografia do artista; visita informal ao seu local de trabalho, residência ou espaço escolhido; momento para o GT *PesquisAção* conhecer o artista e acertar detalhes da entrevista, escolha das obras a serem disponibilizadas para curadoria educativa que originará as pranchas visuais do MEAs; **segundo contato** - para realização da entrevista individual semiestruturada¹⁹ com um único respondente (cada artista foi entrevistado individualmente) e apoio de um tópico guia com as questões e registros fílmicos²⁰ e fotográficos²¹.

Após esse percurso de coletas de informações visuais, audiovisuais, documentais e orais da pesquisa de campo, vejamos os resultados em MEAs criados por essa pesquisa, com imagens e definições:

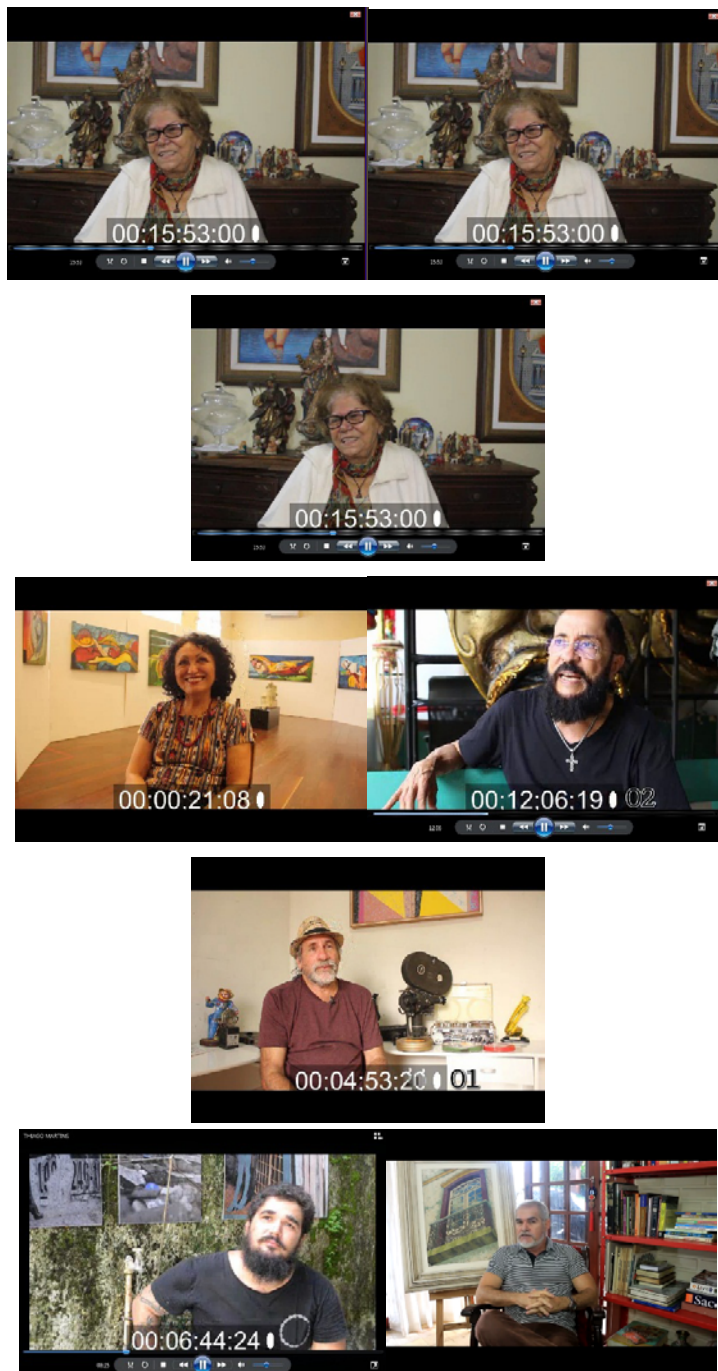
Documentários @rte.ma – gravações realizadas com dez artistas visuais pela pesquisadora, o GT *PesquisAção* e colaboradores parceiros. As ações foram desenvolvidas na pesquisa de campo, onde realizou-se entrevistas semiestruturadas. O formato apresentado foi em DVD. Alguns frames a seguir (imagens 01 - 10) ilustram a participação de cada artista entrevistado.

19 As entrevistas estruturadas são aquelas que são direcionadas e previamente estabelecidas (SEVERINO, 2011, p. 125).

20 Material para a produção do documentário em DVD @rte.ma.

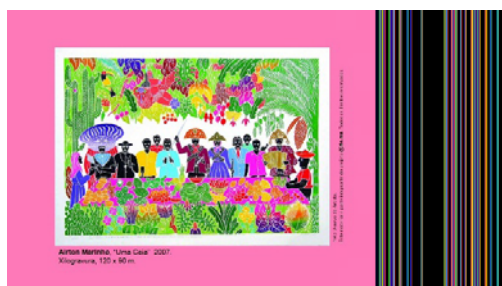
21 Material para produção do documentário/DVD, pranchas visuais e caderno educativo @rte.ma.

Imagens 01 - 10 - Frames dos documentários @rte.ma, 2018.



CAPÍTULO 8

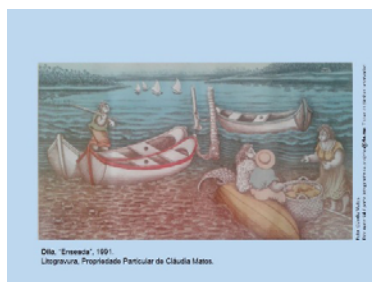
@RTE.MA: ELABORAÇÃO DE MEIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM - MEA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO MARANHÃO A PARTIR DE PRODUÇÕES DAS ARTES VISUAIS MARANHENSE DO SÉCULO XXI



Fonte: a autora.

Pranchas visuais @rte.ma – imagens oriundas dos trabalhos artísticos dos entrevistados. Essas imagens compuseram o *corpus* para a curadoria educativa que definiu duas obras de cada artista para o kit definitivo *@rte.ma*, totalizando 20 pranchas visuais (imagens 11 a 30).

Imagens 11 - 31: Copião das pranchas visuais – protótipos @rte.ma.



CAPÍTULO 8



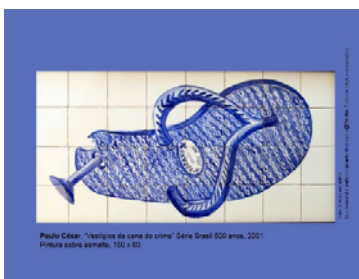
Dinho Araújo, "Sobre a geografia de um corpo e sua existência", 2014, intervenção urbana/luzes lentas, 22 cm x 8 cm.



Rogério Martins, "Sarcasmo com Janelas verdes", 2017, óleo sobre tela, 1,22 x 1,00 cm.



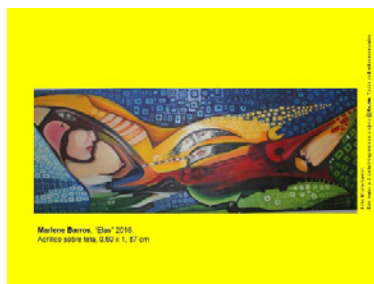
Miguel Virga, "Nôscara", 2017, ferro, 41 x 41 x 72, e aço inox, resina, fibra de vidro e pedras de ferro.



Paulo César, "Intuições de como do crime" Série Brasil 600 anos, 2001, Pintura sobre esmalte, 150 x 60.



Murilo Santos, "um vértice de uma ciência" (anjo), Fotografia p/b. Cena do Documentário Pandemia Verdes, 1987.



Melere Barros, "Estar", 2016, Acrílico sobre tela, 8,60 x 1,87 cm.



Frederico De Alencar, "Sobre o Clima", 2011, óleo sobre tela, 100 x 60 cm.



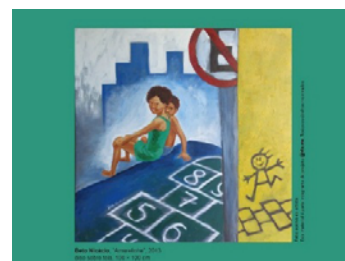
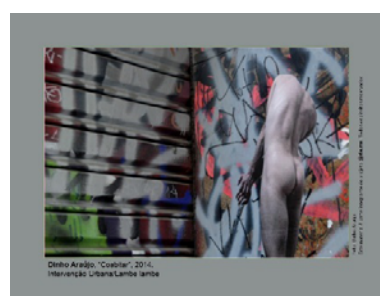
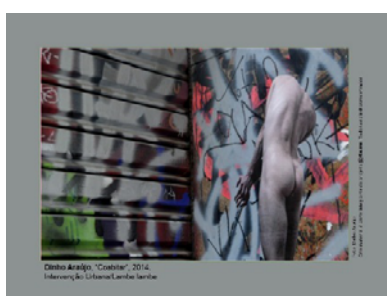
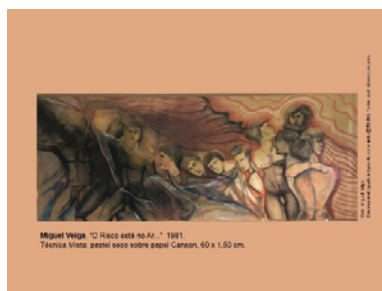
Dinho Araújo, "Coablar", 2014, Intervenção Urbana/Luzes lentas.



Marilene Barreto, "Luzes - Luzes - Luzes", 2013, Intervenção Urbana/Luzes lentas, 100 x 60 cm.

CAPÍTULO 8

@RTE.MA: ELABORAÇÃO DE MEIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM - MEA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO MARANHÃO A PARTIR DE PRODUÇÕES DAS ARTES VISUAIS MARANHENSE DO SÉCULO XXI



Fonte: a autora.

CAPÍTULO 8

As impressões das pranchas visuais foram feitas em papel 240 g em tamanho A³, com duas obras de cada artista (frente e verso).

*Caderno Educativo @rte.ma*²² - Tem a função de ser um material de apoio com informações sobre os artistas, biografia, curiosidades, informações técnicas, análise comparativa (com outros referenciais artísticos nacionais e internacionais de artes visuais), propostas de leitura de imagem e sugestões de práticas artísticas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O FIM DE UM PERCURSO

Se fez necessário olhar para trás para compreender melhor toda a viagem percorrida até o tempo presente, as próprias matrizes do passado, as reminiscências da história pessoal de vida, de encontros com a arte que desembocaram no encontro profissional com a Arte – e de como a arte/Arte se tornou cada vez mais uma fonte de pesquisa e de afirmação política como Área de Conhecimento da Educação Básica - imprescindível à formação integral/humanizadora dos alunos.

O que impulsionou essa expedição foi a *ausência* de recursos didáticos relacionados as artes visuais maranhense. O termo MEAs foi adotado para as ferramentas educativas propostas. Nas bifurcações rizomáticas das trilhas percorridas, o método *Delphi* associado ao uso das TICs possibilitou - através de questionários *online* de formulário do *Google* – chegar ao número indicado de dez artistas do Maranhão atuantes no século XXI nas artes visuais, e de posse dos nomes, era preciso encontrar os arqueólogos andarilhos da pesquisa, e assim, outra bifurcação da trilha rizomática se direciona a formação de um grupo de alunos chamado GT *PesquisAção* e de professores e colaboradores voluntários.

A demanda dessa jornada acarretou muito tempo empreendido, então é necessário esclarecer que os MEAs projetados não podem ser dados como finalizados completamente - foram produzidos em formato de protótipos nesse primeiro momento e a continuidade e aperfeiçoamento destes MEAs serão o novo propósito a partir de agora.

Como expedição cultural de professores andarilhos na cultura, precisamos investigar nossos “achados”. Para tanto, é a hora de reavaliar o

22 Esse MEA será finalizado com a continuação da pesquisa.

trajeto, ajustar a bússola, redesenhar novas cartografias e só assim iniciar novas andanças. Quem sabe agregamos mais andarilhos nas próximas expedições? Mas agora é necessário limpar as ferramentas, renovar a bagagem, descansar um pouco... outras andanças virão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTE NA ESCOLA. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/institucional>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BALDISSERA, Adelina. Artigo. **Pesquisa-ação**: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Sociedade em debate. Pelotas, 2001. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.the.br/index.php/rSd/article/View/570>>. Acesso em: 16 de out. 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes da Educação Nacional e atualizações do Ensino de Arte. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 jul. 2017.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COUTINHO, Rejane Galvão. **Artes** [recurso eletrônico] / Rejane Galvão Coutinho, Klaus Schlunzen Junior [e] Elisa Tomoe Moriya Schlunzen (coordenadores). – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, [2013]. – (Coleção Temas de Formação; v.5)

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. Martins, Mirian Celeste. Picosque, Gisa. 2 ed. São Paulo: Intermeios, 2012. 162 p.

_____. PICOSQUE, Gisa. **Inventário dos achados**: o olhar do

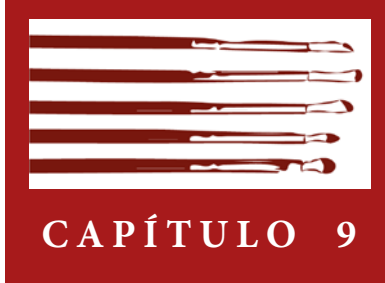
professor-escavador de sentidos. Porto Alegre, RS: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2003.

ROZADOS, Helen Beatriz Frota. O uso da técnica Delphi como alternativa metodológica para a área da Ciência da Informação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 64-86, set/dez. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadorias Educativas. Rio de Janeiro- **Anais ANPAP**, 1996.



RELEITURA NAS ARTES VISUAIS: contribuições à leitura da
imagem pictórica nas aulas de Arte do Instituto Federal do Maranhão
– Campus Açailândia

Raimundo Morais Pessoa Filho

Elisene Castro Matos

INTRODUÇÃO

Algumas imagens registradas pelo homem compõem o que entendemos como a História da Arte. Elas acompanham a história do homem ao longo de sua existência, o representam em vários aspectos, justificam e ratificam a sua existência. Na contemporaneidade, sua sucessiva produção, de natureza diversificada, se intensifica já que acompanha as transformações tecnológicas que a sociedade vivencia.

Essas imagens não surgem do nada e também não estão à nossa disposição por acaso, por isso precisamos compreendê-las enquanto códigos visuais. E para que haja a compreensão desses códigos é preciso aprender a ler as imagens, convivendo com elas, exercitando nosso olhar. Aprendendo a ler imagens, conseqüentemente, aprendemos a descrever, interpretar o mundo visual e por sua vez dialogar sobre/com imagens. A releitura em arte nos dá essa possibilidade: escrever ou reescrever o mundo por meio da imagem. É a materialização visual dessa concepção. É uma maneira de ampliar repertórios visuais e criar novas narrativas.

Levando em consideração a maneira que o homem buscou se representar e representar o mundo à sua volta através da produção imagética, desenvolvemos um estudo voltado para a leitura da imagem pictórica no âmbito educacional. Vislumbrando a sala de aula como espaço favorável para o desenvolvimento de potenciais artísticos e absorção dos conhecimentos prévios dos alunos, assim como a ampliação desses conhecimentos referentes à tradução e compreensão da imagem como linguagem, código visual repleto de significados e passível de várias leituras e releituras escolhemos esse espaço utilizado para a realização da pesquisa cujo resultados apresentamos nesse

artigo.

Para tanto, o estudo foi realizado a partir da seguinte questão norteadora: Como a leitura de imagens pictóricas, na sala de aula, pode contribuir para a compreensão e criação de releitura e, por sua vez, possibilitar a formação de leitores reflexivos, críticos e criativos? Reforçada por questões que circundam o problema, no intuito de ampliar o diálogo entre as experiências de pesquisa e criação, as quais expomos a seguir: Qual a relevância da leitura e releitura de imagens no ensino das Artes Visuais? Como a leitura de imagem na sala de aula pode realmente contribuir para a formação de um sujeito crítico? As dificuldades encontradas para a realização da releitura existem pelo fato de não se saber ler imagens em detrimento de uma não alfabetização visual?

A pesquisa objetivou analisar o processo de reflexão crítica do educando por meio da prática de releitura contextualizada, a partir da leitura de imagem pictórica e da sua leitura de mundo. E teve como foco os seguintes objetivos específicos: Identificar a familiaridade do aluno com as imagens à sua volta e o nível de sua leitura visual; Compreender como o aluno materializa a leitura de seu mundo, por meio da ressignificação de imagens; Promover o exercício do olhar do sujeito da aprendizagem e o fazer artístico fundamentado.

A metodologia adotada orienta-se pela pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação, com análise qualitativa. A realização no ambiente educacional possibilitou uma ação cooperativa e participativa, junto aos participantes da pesquisa, sujeitos da aprendizagem que foi composto por alunos das turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio Técnico Integrado do IFMA Campus Açailândia.

Na perspectiva de atender aos objetivos propostos, compreendendo que a pesquisa deve caminhar junto à ação, ou seja, junto com o fazer artístico. Nos reportamos neste artigo à exposição do processo metodológico e dos resultados das leituras e releituras de maneira visual e descritiva, conforme as expressões dos sujeitos da pesquisa.

Pretendemos com essa pesquisa não apenas configurá-la em um produto para o cumprimento de uma exigência acadêmica, mas torná-la fruto das trocas de saberes e conhecimentos, em favor do diálogo entre obra de arte, artistas, educandos/apreciadores/educadores/mediadores, envolvidos no contexto, contribuindo assim para a formação de leitores providos de discurso crítico e propositores de novas abordagens.

CONCEPÇÕES DE IMAGEM E PINTURA

Definir imagem de maneira generalizada é uma tarefa complexa, dada a sua amplitude de significados e indicações. Os contextos nos quais a imagem surge, situa-se e distingue-se em razão de vários aspectos, entre eles, culturais, bem como é discutida nos mais diversos lugares e culturas, conforme as teorias que tratam do objeto imagem, também representam árduo objetivo.

A esse respeito Santaella (1993, p.37) expressa o seguinte:

Existe um sentido muito vasto, que vem da antiguidade clássica, segundo o qual a imagem não é simplesmente um tipo de signo, mas um princípio fundamental que mantém a unidade do mundo. Como noção geral, a imagem se ramifica em várias similitudes específicas (*convenientia*, *aemulation*, analogia, simpatia) que funcionam como figuras de conhecimento. Há inúmeras coisas que podem ser chamadas de imagens: figuras, estátuas, ilusões óticas, manchas, sombras, padrões, diagramas, fotos, hologramas, poemas, memórias e mesmo ideias entre outras.

Comungando com este pensamento, Didi-Huberman (2013, p. 21) expressa que “a imagem não é o campo de um saber fechado. É um campo turbilhonante e centrífugo. Talvez nem sequer seja um ‘campo de saber’ como outros. É um movimento que requer todas as dimensões antropológicas do ser e do tempo”. Desta forma, podemos encontrar vários conceitos para a palavra imagem no contexto dos estudos sobre o tema. Além destes, optamos por destacar Aumont (2011, p. 272) que define a “[...] imagem como uma representação da realidade, ou um aspecto da realidade [...]”. Quanto à etimologia da palavra imagem, partimos de Houaiss (2011, p. 514) o qual nos informa que o seu conceito vem do latim e significa “[...] imago, semelhança, representação, retrato [...]”.

Independentemente da vastidão de conceitos fechados acerca da imagem, que apontam e especificam suas categorias e seus diversos campos de estudo, e da complexidade para defini-la de maneira geral, compreendemos que o termo ‘representação’ é a essência ou a raiz que sustenta o conceito de imagem. Segundo Joly (2001, p. 18), “de fato, no campo da arte, a noção de imagem vincula-se essencialmente à representação visual.”

Neste sentido, para além da representação da realidade, levando em consideração que as imagens abrangem e sugerem mundos “ilusórios e

perceptíveis” como define Joly (2001), nos permitimos complementar, a fim de enriquecer, fortalecer e apoiar os conceitos estudados, acrescentando que imagens são representações de uma realidade visível e sensível, objetiva e subjetiva, compreensível e abstrata, e que se materializa mediante as ações humanas, de formas distintas. Na contemporaneidade, as imagens estão presentes no cotidiano, veiculadas das mais variadas formas, sejam elas impressas, expostas em outdoors, muros, paredes, exibidas nas telas de cinema e TV, nos museus, nas galerias de arte, transitando pelas redes sociais, caracterizando a geração de imagens virtuais, nos meios de transporte, nas passarelas da moda, estampadas no corpo utilizado como suporte para exibição, entre muitas outras manifestações.

Conforme Pereira (2012, p.8) “as novas tecnologias possibilitam uma maior democratização da imagem com o surgimento de uma infinidade de novos símbolos imagéticos, fazendo com que as pessoas tenham acesso a muitas informações visuais variadas. ” Um exemplo que caracteriza esse mundo visual contemporâneo marcado pela profusão de símbolos imagéticos, com utilização de um vocabulário visual, são os emojis¹, memes e GIFs², que contemplam novos conceitos visuais explorados no nosso dia-a-dia.

Segundo Casarus (1979, p.32), “a imagem é tida como representação inteligível de alguns objetos com capacidade de ser reconhecida pelo homem. Necessitando concretizar-se materialmente”. Assim, as imagens podem ser nomeadas como imagens de representação visual e imagens de representação mental, o que apresentamos de forma concreta a partir da visão de Santaella e Nöth (2012, p.15):

[...] o do domínio das imagens como representações visuais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas, televisivas, holo e infográficas pertencem a esse domínio. Imagens, nesse sentido, são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual. [...] o domínio imaterial das imagens na nossa mente. Neste domínio, imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou, em geral, como representações mentais. Ambos os domínios das imagens não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese.

1 A palavra é derivada da junção de dois termos em japonês: “e” (que significa “imagem”) + “moji” (que significa “letra”). Ele representa emoções, sentimentos, muito usada em aplicativos ou em conversas informais na Internet (Dicionário Online de Língua Portuguesa, 2020)

2 Lançado pela CompuServe em 1987, o GIF (em português Formato de Intercâmbio de Gráficos) é um formato de imagens estáticas ou em movimento. Imagem de baixa qualidade e, como tal, “sua genealogia é dúbia”

Neste trabalho, enfocaremos um tipo de imagem inserida no domínio da representação visual, também classificada na família da imagem gráfica, pertencente à história da arte: a pintura ou representação pictórica. A forma de expressão artística denominada pintura existe desde a Pré-História.

Para BARSA (2001, p. 334),

A concepção teórica de pintura varia conforme a época e as circunstâncias, ou seja, de acordo com as técnicas disponíveis e os padrões estéticos dominantes. Além desse plano histórico e sociocultural, varia também de artista para artista, na forma de reunir alguns elementos básicos – linha, cor, luz, perspectiva e composição – para construir o espaço pictórico, em obediência ao estilo pessoal de cada pintor e a opções teóricas e técnicas.

Desta forma, compreendemos que em cada época, foram desenvolvidos estilos, técnicas, gêneros pictóricos e estéticos, característicos de cada povo, conforme seus ideais e anseios, em conformidade também com os recursos materiais disponíveis para a implementação e aprimoramento de suas técnicas.

LEITURA E RELEITURA DE IMAGENS: origem e características

Ler imagens significa compreendê-las, desconstruindo-as num processo analítico e interpretativo, reelaborá-las e resignificá-las. Para que possamos ter uma visão mais ampla acerca de cada questão contemplada pela nossa temática, ratificamos nosso interesse em estudar esse objeto por entendermos integrar uma temática sujeita a uma ampla discussão e sempre aberta a novas investigações, proposições e reinterpretações.

Segundo Armino Trevisan (1990, p. 127) “existe uma língua que se fala e uma língua que se vê. Ver é também interpretar. Noutras palavras, existe uma leitura visual.”

Como afirma Bianco Filho (2010, p. 15):

A leitura de imagens pode ser explorada além da obra de arte historicamente hegemônica, penetrando em camadas artísticas e culturais, tais como a moda e a propaganda, e acontecimentos do cotidiano, ampliando-se aos objetos de fruição estética, prestando-se à interpretação do mundo, da interculturalidade, da diversidade de visualidades, num viés de interpretação cultural, uma influência de Paulo Freire.

Para a leitura acontecer é preciso que haja o leitor, o código ou objeto/

linguagem e o autor. Leitura é uma forma de comunicação entre leitor e autor independentemente da linguagem que comunica. De acordo com as contribuições de Gadotti (1982) o autor comunica-se, em qualquer tempo e espaço, com o leitor, e que esse código é normalmente representado pelo texto. Com isso, entendemos ser a obra de arte um texto ou código visual que possibilita a comunicação e uma conexão entre o apreciador e o artista e vice-versa.

Pensando em releitura, no âmbito da Arte/Educação no Brasil, o termo surge com intensidade nos anos 90, embora já fosse uma prática na História da Arte há séculos. Ao longo da História da Arte, ela vem sendo realizada por vários artistas, como pode ser notado nos trabalhos de grandes pintores, como Fernando Botero (1932)³, Édouard Manet (1832-1883)⁴, Vincent Van Gogh (1853-1890)⁵, e Pablo Picasso (1881-1973)⁶, que produziu diversas releituras da obra de Diego Velázquez (1599-1660)⁷.

De acordo com o dicionário Houaiss (2011, p. 808) releitura designa “segunda leitura”. Pelo prefixo “re”, releitura quer dizer “reler, ler novamente”. No entanto, há de se considerar que na prática em arte, releitura não se restringe num “ler de novo, ou reler” como prevê o prefixo, em um “movimento para trás, de novo”. Com isso, fazer releitura é “[...] dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez. (BARBOSA, 2005, p. 145)”; ou, ainda, conforme Pillar (2011, p. 14) “a releitura é um fazer a partir de uma obra. Reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados”.

Quando, no fazer artístico através da releitura, não houver modificação, não há releitura e sim a prática da cópia, da repetição. Então, diferente do que

3 Fernando Botero (1932) é um artista plástico colombiano de estilo figurativo que se consagrou mundialmente com seus personagens volumosos, tanto em suas pinturas e desenhos, como também em suas esculturas.

4 Pintor e artista gráfico francês e uma das figuras mais importantes da arte do século XIX, considerado por estudiosos de artes plásticas como um dos mais importantes representantes do impressionismo francês, embora muitas de suas obras possuam fortes características do realismo.

5 Importante pintor holandês, um dos maiores representantes da pintura pós-impressionista.

6 Pablo Picasso foi um artista plástico espanhol, naturalizado francês, e um dos maiores mestres da arte do século XX

7 Pintor espanhol, um dos maiores nomes do Barroco europeu. Foi o pintor da corte de Felipe IV da Espanha.

muitos pensam, releitura não é cópia. Nesta, o produto final tenta ser idêntico, diferente da releitura, cuja intenção é a criação artística a partir de uma obra utilizada como referência e interpretação.

Há uma grande distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui, o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem (PILLAR, 2011, p.14).

Releitura é estabelecer novos olhares e propor diálogo entre a obra precedente e a obra nova. Daí a diferença. Tal afirmação ratifica-se com Barbosa (2000, p. 13) que informa ser a releitura “[...] uma consequência da leitura. A releitura, que acontece num momento posterior à leitura do texto ou imagem, é um processo criativo que consiste na transformação parcial do existente a fim de se criar o novo”.

Para uma criação artística ser considerada releitura, é preciso que ela carregue algumas características da obra de arte que foi lida e reinterpretada. Isso não significa que tais características necessariamente estejam explícitas na releitura, seja nos aspectos técnicos ou formais, ou até mesmo relacionados à linguagem da arte.

Para que a releitura aconteça, o artista deve ter como mote a imagem da obra de arte ou a própria obra de arte, escolhida para ser o objeto a ser lido e reelaborado. Ou seja, a temática inspiradora é referência para a constituição da releitura. Esta que não altera a obra, apenas a representa de outra forma, carregando consigo uma relação com a obra que influenciou e serviu como fundamento para a concepção ou criação da releitura, como uma nova obra.

RELEITURAS PRODUZIDAS POR MEIO DE DESENHO COM LÁPIS GRAFITE E PINTURA A LÁPIS DE COR E GIZ DE CERA

Em relação a categoria “Aquecendo”, correspondente à fruição das imagens pictóricas que foram lidas pelos participantes da pesquisa, selecionamos, inicialmente, uma série de imagens digitalizadas e impressas em formato de pôster, de variados artistas participantes de vários movimentos da História da Arte. Organizamos o ambiente da exposição coletiva fixando as imagens nas paredes da sala de aula, a fim de proporcionarmos aos

alunos o momento de apreciação das imagens pictóricas de maneira geral, para realizarem suas primeiras impressões acerca de suas visualidades e observações consideradas relevantes a partir daquele momento. Após o tempo da apreciação, mediante nossa solicitação, eles tiveram autonomia para, em um primeiro momento, escolherem apenas uma imagem, para, assim, darmos sequência aos processos de leitura visual já iniciados.

Diante da imagem escolhida, entregamos a eles o roteiro de leitura de imagem pictórica, organizado seguindo as categorias do Sistema *Image Watching*⁸. Com isso, cada apreciador dedicou-se exclusivamente à imagem que escolheu e desenvolveu sua leitura de forma mais apurada, iniciando pela sua descrição a partir da categoria denominada “Descrevendo”.

Foi possível notar que, nesta etapa, os alunos já apresentam um conhecimento mais aprofundado sobre a obra, partindo das questões lançadas no roteiro, como contexto histórico-artístico, técnicas aplicadas, já são capazes de relacionar sentimentos e reações que a obra desperta neles enquanto apreciadores da obra de arte, aplicando vocabulário técnico adequado e elencando características que exigem certo nível de profundidade por parte do apreciador, podemos elaborar ponderações a partir do método *Image Watching*, já tendo sido feita a transição para a categoria “Analisando”, na qual o aluno já acessa investigações sobre a obra; mas, também é possível tomarmos como base a estruturação do método Iconográfico/Iconológico, que é pensado com subdivisões em três níveis de significados - primário ou natural, significado secundário ou convencional, significado intrínseco ou conteúdo – e eles estão presentes na expressão verbal dos alunos ao longo do desenvolvimento de sua leitura.

Já pensando em pontos de intersecção entre o que diz o método *Image Watching* e a proposta de abordagem didática do processo de leitura e releitura de imagens, a Abordagem Triangular, podemos vislumbrar o eixo da produção, ou seja, é criada de forma significativa e subjetiva a materialização do encontro do apreciador com aquela obra. Neste momento da atividade, os alunos apresentam suas releituras, consideradas, portanto, a concretização de seu pensamento sobre a obra de arte escolhida. Os títulos elencados em cada uma delas foram atribuídos pelos próprios alunos.

Para melhor visualização das etapas de todo o processo as leituras

8 Proposta ou abordagem de leitura visual também compreendida como um sistema de crítica, elaborada pelo pesquisador contemporâneo Robert Willian Ott.

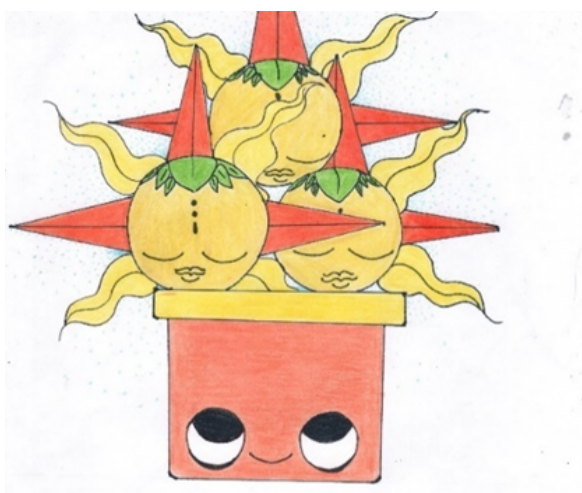
foram organizadas, de acordo com as respostas das questões apresentadas no roteiro de leitura de imagem pictórica, e as releituras, ambas por aluno. Para preservar a identidade dos alunos os mesmos foram nomeados apenas como A1 (aluno 1), A2 (aluno 2) e assim sucessivamente.

Os resultados foram os seguintes:

A1: Seleção da obra: Título: Girassóis; Técnica: óleo sobre tela; Autor: Van Gogh; Movimento a que pertence: Pós-impressionismo; Período: 1888.

RESULTADO DA LEITURA: é uma obra figurativa que não conta uma história, mas a imagem representa um jarro amarelo com vários girassóis dentro, e que chama atenção pelos diversos tons de amarelo; Identificou-se pontos, linhas, cores primárias, formas, textura; esses elementos da linguagem visual influenciam em toda a composição e a forma como os girassóis foram desenhados indicam que estão ficando murchos, mas as cores utilizadas transmitem uma suavidade; o autor se utilizou de pinceladas com impacto para criar textura dos girassóis e foi usada com tinta espessa; a imagem despertou o sentimento de vida e morte por causa da contradição de sentidos entre a cor e o desenho; o que mais gostei foi dos tons usados nos girassóis porque o artista conseguiu usar uma mesma cor em vários tons e traz uma coerência perante a percepção humana; não há nada que eu não tenha gostado na imagem.

Figura 01: Tons de sol



Percebemos que a releitura do Aluno 01 (figura 01) condiz com às questões apontadas pelo propositor da nova obra. Observamos que a releitura foi criada de maneira a enfatizar os elementos compositivos da linguagem visual entre eles, as formas geométricas, destacando-se círculos e múltiplos pontos,

além da exploração das linhas retas, tecendo uma relação de familiaridade com a temática da obra lida.

De forma muito subjetiva, cada um dos alunos participantes, após o acesso às obras, ao roteiro 01 e suas respectivas descobertas, pôde materializar suas considerações e viveu a experiência artística. De acordo com LIMA (2008/2009 p. 10) “Ao mesmo tempo em que não existe uma norma, também é preciso entender que o processo de ler imagens depende de vários fatores, entre eles culturais, psicológicos, ambientais etc.”. Com isso, conseqüentemente, constatamos que a formação do leitor crítico também é um processo que vai além da decodificação de palavras, de frases, e no que se refere especificamente à leitura de imagem, não é apenas a decodificação dos elementos formais da imagem, mas buscar extrair os seus vários significados, estes que estão explícitos e implícitos na imagem, de maneira contextualizada. Compreendemos que, por meio do fomento à leitura de imagens e, por sua vez, por meio do incentivo à realização de releituras, desempenhamos papéis importantes individual e/ou coletivamente. Dentre as funções do ensino da Arte, o fazer artístico contextualizado, representa o conhecimento de sua história, a apreciação, a fruição artística, culminando em uma participação consciente, autônoma e ampla dos alunos para com a sociedade.

Releituras produzidas por meio da tecnologia digital

Aqui expomos as obras de releituras que foram produzidas em algum suporte digital, sejam computadores ou dispositivos celulares, com a utilização massiva de aplicativos de edição de imagem. No que se refere ao fazer artístico, solicitamos aos alunos/apreciadores que pensassem como elaborariam os seus autorretratos de modo a relacioná-los ao contexto sanitário em que vivíamos: a pandemia do novo Corona vírus.

O tema era: “Fique em casa”. A atividade do autorretrato (*self-portrait*) teve como objetivo convidar os alunos a refletir sobre os fatos ocorridos em nossas vidas na atualidade referente à pandemia e buscar relacioná-los com as releituras. Elas foram realizadas a partir da apropriação das reproduções pictóricas das imagens das pinturas digitalizadas dos retratos dos artistas portando máscaras com suas características, com a finalidade primária de usar a arte a favor da saúde, pois, por meio dessas imagens, conseguimos evidenciar

um dos cuidados que devemos ter nesta nova realidade: o uso da máscara como equipamento de proteção individual.

Após esta reflexão, com base na experiência que tiveram ao olhar e analisar a obra selecionada, demos a liberdade para que eles experimentassem e se representassem utilizando também uma máscara de proteção que tivesse algumas características próprias. A escolha dos recursos e técnicas que iriam utilizar para a realização de seus autorretratos, inclusive para a produção das suas próprias máscaras de proteção e performática, foi livre. Demos algumas sugestões como por exemplo a self, fotocoloragem, experimentação artística digital, técnicas de manipulação de imagens digitais por meio de aplicativos e/ou programas de edição, desenho, pintura, técnica mista, entre outros.

Após a produção, solicitamos o registro em arquivo e o envio do mesmo junto com a leitura da imagem precedente. Quando da aplicabilidade destas atividades, percebemos o quanto os alunos se envolveram tanto pela escrita quanto em seu fazer artístico.

Vejamos um exemplo visual, bem com a descrição do processo de criação pelo aluno 10:

“Utilizei de um lápis simples para fazer o desenho, atentando às formas do meu rosto. Colori com giz de cera. Após concluir a parte do desenho e pintura, fotografei meu trabalho e usei o aplicativo de edição de imagem cymera, onde inseri alguns símbolos, e mensagens com o objetivo de reforçar ainda mais a origem do vírus, inseri símbolos na cabeça, o símbolo que é visto como irritação e surpresa. Na máscara, quis representar o vírus sendo derrotado (acertado por uma seringa).”

Assim, foi possível observar que ele conseguiu materializar o desejo da população mundial: a produção e a eficácia da vacina contra o novo Corona vírus (figura 02). Há uma relação direta entre o fazer artístico desse aluno, especificamente, e a categoria “Revelando” do método *Image Watching*, pois ele consegue concretizar, de forma fundamentada, um tema discutido atualmente, que permeia o imaginário social.

Figura 02: Autorretrato



A partir disso, podemos descrever os itens apresentados no cenário como comuns, considerando o momento delicado que a sociedade enfrenta, tendo que cumprir isolamento social e fazer uso da máscara. Assim, a leitura de mundo e a contextualização foram essenciais para a produção da obra, como a Abordagem Triangular pressupõe, inserindo sentido a partir do que é real para o aluno/artista.

Finalizamos a análise das releituras buscando os conceitos que exploramos no referencial teórico. Vimos que a Abordagem Triangular, como citamos há pouco, indica três passos para orientar os alunos quanto às etapas da produção das releituras - leitura de imagem, contextualização e fazer artístico - e esse processo metodológico da atividade pedagógica foi seguido por eles, quando acessaram distintas obras de autorretratos que já eram resultados de apropriações e releituras e, posteriormente, eles puderam avaliar sua realidade, com reflexões que aparecem em muitos dos textos produzidos por eles, e finalizaram com o fazer artístico, culminando nas produções da obra de arte. O fazer pedagógico e o fazer artístico, somam-se, aqui, ao envolvimento dos alunos, que mesmo nas aulas realizadas remotamente, conseguiram adquirir conhecimento e mostrar, na prática, como ele se aplica à sua visão de mundo.

Releituras produzidas em pintura em tela

Esta etapa da proposta consiste na descrição das releituras criadas por meio da realização da oficina de pintura em tela. As oficinas foram realizadas durante o contra turno das aulas regulares e aos sábados. A quantidade de alunos participantes foi muito menor em relação à quantidade de alunos inscritos na disciplina em decorrência da incompatibilidade de horários. Eles puderam aplicar técnicas específicas na produção das obras sob a orientação do professor da disciplina.

Para a análise dos resultados, iniciamos com a releitura de um aluno do curso de Eletromecânica III, intitulada “Espelho da alma” (figura 03), e parte da descrição de seu trabalho conforme sua explicação (aluno 11):

Quis expor que o olhar humano pode alcançar mais que o céu, pode alcançar a galáxia. Portanto, é o reflexo do que somos e do que pensamos enquanto seres humanos. O centro do olhar foi representado com um buraco negro, que na ciência é algo misterioso e pouco conhecido, assim como nossa real essência contida no olhar que é algo indecifrável.

Figura 03: Espelho da alma



Diante do exposto, tanto verbal quanto visualmente, compreendemos que o aprendizado da leitura de imagem está em processo, este que não cessa, mas pode ser ampliado, à medida que se põe em prática o exercício do olhar. Portanto, consideramos que não há uma ideia fechada de aprendizado totalizante quanto à questão da leitura de imagem. Despertamos a personalidade

artística por meio do olhar, demonstramos potenciais criativos via produção artística, ou seja, pelo fazer, e promovemos o acesso aos bens culturais, sendo as artes visuais um meio para a contextualização.

Assim, enfatizamos como a experiência de cada um, suas memórias, suas relações pessoais serão definitivas para seu fazer artístico.

Por meio da leitura e releitura, percebemos como os alunos já são capazes de emitir juízos e argumentar visualmente. Ou seja, percebemos que os alunos/artistas exerceram seu papel crítico, revelando sua consciência e lançando a reflexão para os apreciadores.

Notamos, como principal contribuição para a formação do sujeito crítico da aprendizagem, o desenvolvimento da habilidade em concretizar os diversos aspectos sócio-históricos que permeiam nossa existência. Os alunos foram capazes de propor discussões muito importantes e atuais. Com isso, percebemos que há uma função social nessas releituras, pois os alunos já demonstraram sua preocupação com o mundo à sua volta, como podemos perceber na releitura de uma das obras mais famosas e relidas da historiografia das artes visuais, que tornou-se objeto de releitura dos alunos: *Abaporu* de Tarsila do Amaral.

A releitura expressa um outro problema enfrentado atualmente pelas classes sociais mais baixas do Brasil: a falta de moradia. As vestimentas, o espaço, os elementos que compõem o cenário, tudo foi muito bem harmonizado para enviar a mensagem desejada pelo aluno/artista (figura 04).

Figura 04: Releitura da obra “Abaporu” de Tarsila do Amaral



Analizando as releituras, podemos estabelecer relação entre elas independentemente da temática, do movimento e dos autores das obras precedentes. Levando em consideração o contexto tecnológico ao qual essa geração faz parte, tendo no celular o principal suporte para o acesso direto no que se refere ao recebimento, à produção e à propagação de informações visuais entre outras, podemos perceber que este universo permeia boa parte dos trabalhos. Todos de alguma maneira incluíram em seus repertórios, tanto durante a leitura quanto durante a realização das releituras suas preferências, características de seu próprio mundo.

No final da oficina, solicitamos aos participantes que descrevessem individualmente, de maneira crítica, a experiência com as atividades desenvolvidas. Eis alguns desses relatos:

A12: Foi uma ótima oportunidade de demonstrar que os grandes artistas do passado estão bem presentes nos artistas atuais, que essa essência não está perdida, e a experiência de refazer as obras deles ao nosso olhar, demonstra o quanto o conceito de arte se modificou ao longo do tempo.

A13: A produção das releituras foi de fundamental importância para o nosso desenvolvimento racional e crítico, visto que essa experiência nos fez observar algumas obras clássicas e através disso fazer uma conexão com a realidade em que vivemos. A partir disso buscamos interligar as obras passadas com assuntos intrínsecos a realidade na qual estamos inseridos. Dessa maneira passamos a desenvolver a capacidade de observar as obras de uma maneira mais aprofundada, olhando não só para o que estava diante a nossa visão, mas o que estava além da nossa imaginação.

A14: [...] Participar do projeto ajudou de forma significativa tanto no melhoramento das técnicas de pintura, como no processo de formação crítica. Assim, a experiência obtida possibilitou a reflexão sobre como é importante a releitura de imagem na sala de aula, pois ressignificar, significa trazer uma nova perspectiva a uma obra que já existe. Portanto, o projeto colaborou para o desenvolvimento de um olhar crítico voltado para o cenário atual, assim como as obras originais são resultado de uma visão da realidade da época em que foram produzidas.

A15: Sucintamente, reler uma obra de arte requer a busca por novas interpretações, sem perder a essência da arte original, criando uma nova versão, inédita. Tal processo, proporcionado através da proposta artística deu-nos a oportunidade de refino do senso crítico, permitindo o questionamento da realidade e reflexão sobre assuntos considerados tabus –como figuras religiosas, questões de gênero e sexualidade, e infinitas outras oportunidades, de forma suave e concreta, dando asas à imaginação.

Por meio das atividades teórico/práticas, nossos alunos também nos deram a oportunidade de uma melhor aproximação e familiarização ao universo particular e comum de cada um, demonstrado ou manifestado em seus trabalhos de releitura. Como eles mesmo expressaram, puderam adquirir conhecimentos, leituras, técnicas, além de aprender a mobilizar memórias coletivas e individuais para, assim, materializar suas ideias em forma de arte.

Com base nas leituras visuais e atividades práticas realizadas durante o percurso de desenvolvimento da pesquisa-ação, compreendemos que, embora, ainda tenhamos muito a percorrer neste processo de ensino/aprendizagem que não se esgota, conseguimos transformar a percepção do aluno sobre a releitura de imagens e, principalmente, despertar o interesse pela participação ativa

na sociedade, por meio de discussões e elaboração de pensamento crítico, daqueles que são o presente e o futuro de nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens estão no cotidiano, em todas as instâncias da vida, especialmente neste início de novo século, marcado pela ampliação das tecnologias e pelo fenômeno da globalização que, de forma significativa, nos incentiva a desenvolver habilidades ativas e conscientes para a apropriação e entendimento deste diversificado e dinâmico universo imagético.

Se as imagens são criações do homem, que exerceu um domínio de técnicas e capacidades para produzi-las ao longo dos tempos, contribuindo na contemporaneidade para a amplitude de um universo imagético no qual estamos inseridos, cabe a nós, darmos continuidade ao exercício deste domínio, tanto no que se refere à criação quanto à decodificação e análise crítica dessas imagens que nos cercam e nos comunicam inúmeras mensagens, originadas a partir de um amplo processo de criação.

Cientes da amplitude do universo visual ao qual pertencemos, e conscientes de que é preciso aprendermos a ler imagens, a fim de que possamos ler o mundo à nossa volta, a possibilidade de decodificação das imagens e a criação de novas imagens, realizadas pelos sujeitos da aprendizagem, representa uma porta para caminhos que levam a lugares diversos. Com isso, neste contexto imagético, somos nós que devemos desenvolver competências diárias para a aquisição do domínio e entendimento dos códigos visuais à nossa disposição, por meio de suas leituras e reescritas visuais.

Por esta razão, entendemos a pesquisa um significativo recurso que se constrói e ganha forma, durante a realização dos processos ou percursos que levam à efetivação da alfabetização visual, contribuindo assim para a ampliação do conhecimento do aluno e, conseqüentemente, para a sua formação enquanto sujeito da aprendizagem, pertencente à cultura visual. Consideramos essas atividades, ferramentas favoráveis para o exercício do olhar desse sujeito. Dessa maneira, esperamos com o trabalho, contribuir para o processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais com o desenvolvimento de competências para o aprimoramento dos processos de decodificação dessa

linguagem que requer cada dia mais uma maior atenção e melhores estratégias para a sua compreensão.

Acreditamos que por intermédio das atividades processuais de análise e recriação que foram realizadas, foi possível incentivar o hábito da leitura contextualizada de imagens, e ao mesmo tempo oferecermos autonomia para os alunos expressarem-se de forma crítica e criativa. Com isso, pensamos ter cumprido com os objetivos da pesquisa-ação no sentido de promover o exercício do olhar do sujeito da aprendizagem e o fazer artístico fundamentado. Assim, poderemos responder às indagações que impulsionam a pesquisa de maneira eficaz, ratificando nossa compreensão que, por meio da Arte/Educação é possível, sim, a formação de leitores reflexivos, críticos, criativos e propositores de novas imagens e de outras leituras.

Quanto aos objetivos específicos, também obtivemos resultados satisfatórios: ao observarmos a qualidade plástica e o conteúdo formal e intrínseco das obras de releitura, e, principalmente, ao associarmos suas descrições verbais, nosso primeiro objetivo específico foi alcançado; além disso, percebemos que os alunos conseguiram exprimir em seus trabalhos suas falas, materializando, assim, suas experiências de vida e leitura de mundo, e puderam, também, extrair dos apreciadores de suas releituras identificações e novos olhares, ou seja, novas interpretações.

Desta forma, temos como aspectos positivos e relevantes a visibilidade que as releituras proporcionaram ao fazer artístico dos sujeitos da pesquisa, destacando habilidades artísticas, e estimulando o desenvolvimento de potenciais como percepção, observação, imaginação e sensibilidade.

A prática da releitura mediada pela leitura contextualizada pode contribuir para a consciência do lugar do aluno apreciador e propositor de imagens no mundo e para a ampliação da sua visão de mundo, ratificando a sua criticidade em processo de maturação.

Diante do exposto, levando em consideração a maneira que o homem buscou para representar-se e representar o mundo à sua volta via produção imagética, e compreendendo que na escola podemos e devemos proporcionar possibilidades para que o aluno seja capaz de compreender as mensagens visuais à sua volta, consideramos importante o desenvolvimento desta pesquisa voltada para a leitura e releitura da imagem pictórica. Sendo assim, poderemos também contribuir com a proposição de novas imagens passíveis de outras leituras e novos discursos.

Concluimos que a prática da releitura fundamentada na leitura da imagem precedente de maneira contextualizada e articulada, que leva em consideração a leitura de mundo do aluno, proporciona o desenvolvimento da sua criatividade e criticidade em relação a temas diversos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUMONT, J. **A imagem**. 16. ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.

BARBOSA, A. A. T. B. “Releitura, citação, apropriação ou o quê?”. *In*: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p.143-149.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Org.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. ed. (atual. ver.). São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, A. M. **Ideias - Educação não Formal no Campo das Artes e os Desafios Contemporâneos**. São Paulo, 30, mai. 2020. Youtube: SESC São Paulo. Disponível em: [youtube.com/watch?v=wZ10uvGzBlk&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=wZ10uvGzBlk&feature=youtu.be) Acesso em: 15 jun. 2020.

BARBOSA, M. B. “Releitura na Arquitetura”. **ArqTexto**, Porto Alegre, v. 2, p. 12-21, 2000. Disponível em: http://www.ufrgs.br/propar/publicacoes/ARQtextos/PDFs_revista_1/1_Mar%C3%ADlia.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARSA Enciclopédia. São Paulo: Consultoria Editora, 2001. (ISBN

857026521 2). Volumes: 02, 06, 11, 12.

BIACHO FILHO, A.; SABÓIA, L. M. M. **Vanguardas Artísticas**. In: CAMPELLO, S. M. C. R.; GUIMARÃES, L. M. de B. (Org.). **Módulo 13: História das Artes Visuais 2**. Brasília: LGE Ediouro, 2010. 124 p.

CASASÚS, J. M^a. **Teoria da Imagem**. Rio de Janeiro, Salvat, 1979.

DIDI-HUBERMAN, G. Prefácio. In: MICHAUD, P.A. **Aby Warburg e a imagem em movimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio**. São Paulo: Positivo, 2007.

GADOTTI, M. **O que é ler? Pedagogia da leitura versus Pedagogia da censura. Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 1, nº. zero, p.16-17, nov. 1982.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: moderna, 2011.

JOLY, M. **Introdução à análise de imagem**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001

LIMA, C. R. de. **O uso da leitura de imagens como instrumento para a alfabetização visual. 2008/2009** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2483-8.pdf> Acesso em 25 Ago 2020.

OTT, R.W. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, A.M. T. (Org.). **Arte/educação: leitura no subsolo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 113-141

PANOFSKY, E. **Significado nas artes visuais**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Debates, 99).

PEREIRA, J.S.S; SILVA, R.K.V.M; PIMENTEL, W.M.G. **A arte de olhar: o ensino de artes visuais numa perspectiva estética**. p. 1-14, 2012 Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_09/PDF/12.pdf Acesso em 09 ab. 2020

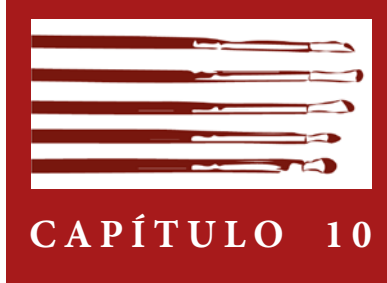
PILLAR, A. D. **A educação do olhar no ensino das artes**. 6. ed. atual.

Porto Alegre: Mediação, 2011.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005

TREVISAN, A. **Como apreciar a arte**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990



TRILHAS EDUCATIVAS: ARTES VISUAIS COM O CINEMA NO ENSINO MÉDIO

Sílvia Lílian Lima Chagas
Marcus Ramusyo de Almeida Brasil

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como referência a dissertação de mestrado desenvolvida sobre o *Ensino de Artes Visuais com o cinema: experiências crítico-reflexivas no Ensino Médio*, que se inseriu na linha de pesquisa “Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes”, do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)¹, no Campus São Luís/Monte Castelo. Participaram deste estudo um total de 117 educandos. Na primeira etapa, os sujeitos deste estudo foram os educandos dos cursos técnicos de nível médio integrado de Edificações, Design de Móveis e Informática e, na última etapa, os educandos de Química Industrial.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos uma trajetória exploratória, a qual, segundo Gil (2007), envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão do objeto de estudo. Por sua vez, o método adotado foi a pesquisa-ação, a partir de uma abordagem qualitativa, que, para Chizzotti (1998), diz respeito a uma oportunidade de transformação com o delineamento da investigação baseado em pressupostos quali quantitativos de organização, pois, enquanto participam

1 Instituição que oferece educação básica, profissional e superior, dotada de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Composta por 29 campi em 27 cidades do Maranhão, sendo elas: Açailândia, Alcântara, Araiões, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Carolina, Caxias, Codó, Coelho Neto, Grajaú, Imperatriz, Itapecuru-Mirim, Pedreiras, Pinheiro, Presidente Dutra, Porto Franco, Rosário, Santa Inês, São José de Ribamar, São João dos Patos, São Luís – Centro Histórico, São Luís – Maracanã, São Luís – Monte Castelo, São Raimundo das Mangabeiras, Timon, Viana e Zé Doca.

de cada uma das etapas de investigação, eles se escutam, repensam e interferem, de modo refletido, em seu cotidiano.

Os instrumentos de coleta adotados para o desenvolvimento de nossa pesquisa foram: levantamento bibliográfico, observação participante, sondagem diagnóstica, através de rodas de conversas, questionários diagnósticos semiestruturados, entrevistas semiestruturadas e o diário de bordo da disciplina.

Desse modo, os envolvidos foram instigados a aprender *pela e com* a experiência, por meio de diferentes processos reflexivos e experienciais de apreciação, bem como tendo por base a produção criativa nas aulas de Artes Visuais com o cinema, a fim de que se efetivassem as “mudanças em seu mundo real” (CHIZZOTTI, 1998, p. 100). De forma a complementar essa proposta, os dados numéricos foram necessários para uma compreensão mais ampla sobre o objeto de estudo.

Importante ressaltar que o interesse pela docência ocorreu a partir da relação com a leitura de mundo, principalmente das linguagens artísticas. Ainda na infância, encantei-me com a magia do cinema ao assistir filmes pela televisão e, mais tarde, na grande tela. Na educação, o cinema foi um encontro entre a aprendizagem dos conteúdos, a descoberta de novos mundos e a didática de professores voltadas para a realização de sessões filmicas seguidas de sensibilizações, contextualizando a nossa cultura com outras contidas nos filmes, em óperas e documentários.

O ponto de partida para o desenvolvimento desse estudo foi a necessidade de ampliar a sensibilidade e a criticidade dos educandos na disciplina de Artes Visuais em um contexto dual² de educação técnica profissionalizante de Nível Médio³. Para tanto, estabelecemos uma trajetória pedagógica pautada em processos crítico-reflexivos de produção criativa com o cinema.

A leitura de imagens na história das Artes Visuais, assim como a leitura e a interpretação de outras culturas e mundos reais ou ficcionais –

2 Contexto dual de educação: os cursos técnicos profissionalizantes são estruturados a partir de um conjunto de disciplinas técnicas específicas ligadas a cada um dos cursos e outro formado pelas disciplinas da área de ciências humanas.

3 De acordo com Artigo 1, II, do Decreto nº 5.154, de 2004.

apresentados pelo cinema – são ingredientes formativos que podem contribuir para experiências educativas significativas⁴.

Essa urdidura⁵ do Ensino de Artes Visuais com o cinema move-nos a repensar o papel da arte na formação técnica profissionalizante de Ensino Médio, refletindo sobre a necessidade do desenvolvimento de práticas educativas com base em uma educação dialógica entre esses dois eixos – tendo em vista a perspectiva da omnilateralidade⁶ – originando o problema de pesquisa: Como desenvolver novas abordagens metodológicas nas aulas de Artes Visuais mediante a utilização do cinema?

Enfatizamos, pois, que o objeto de estudo desta pesquisa é o Ensino de Artes Visuais com o cinema. Esse entrelaçamento é chamado por nós de tecitura⁷ de conhecimentos entre a disciplina de Artes Visuais com o cinema e o desenvolvimento de metodologias ativas⁸ com a utilização de TIC no Ensino Médio

Destarte, o objetivo geral deste trabalho é desenvolver novas abordagens metodológicas nas aulas de Artes visuais com o cinema, de modo a ampliar a formação crítico-reflexiva dos educandos do Ensino Médio. A partir do problema de pesquisa e deste objetivo geral, foram traçados alguns objetivos específicos, dentre os quais: ampliar o potencial sensível e crítico dos educandos do Ensino Médio técnico profissionalizante nas aulas de Artes Visuais; verificar de que maneiras as TIC, no âmbito da educação, podem contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia do cinema na escola que potencialize processos imersivos de leitura, interpretação e produção

4 John Dewey: filósofo e educador americano. Nasceu em 20 de outubro de 1859, em Burlington, Vermont. Contribuiu para a fundação do pragmatismo, escola filosófica de pensamento popular no início do século XX. Foi fundamental no movimento progressista na educação. Defendia o princípio de que a melhor educação envolve o ‘aprender fazendo’. Publicou mais de 1.000 livros, ensaios e artigos sobre uma ampla gama de assuntos, incluindo educação, artes, natureza, filosofia, religião, cultura, ética e democracia ao longo de sua carreira.

5 Urdidura: conjunto de fios dispostos longitudinalmente no tear e pelos quais passa o fio da trama.

6 Segundo Frigotto (2012, p. 267) e Manacorda (2007, p. 89), omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal *significa* “todos os lados ou dimensões”.

7 Tecitura: significa a reunião de fios que se atravessam no tear, formando uma urdidura.

8 Metodologias ativas: processos educativos que dão ênfase ao protagonismo dos educandos, que se envolvem de modo efetivo sob a orientação dos educadores.

artística nas aulas de Artes Visuais e; analisar as principais contribuições de experiências crítico-reflexivas de produção artística nas aulas de Artes visuais com o cinema para a ressignificação do espaço de fala e discussão dos educandos como exercícios de alteridade.

Diante disso, o presente trabalho está estruturado a partir de um corpus de análise constituído por autores que abordam, entre outras temáticas, o ensino de Arte, o cinema, o uso de TIC na educação, o contexto da educação técnica profissionalizante, a importância de experiências educativas significativas para o processo de ensino-aprendizagem, a relevância de experiências educativas que conectem a educação ao cinema numa perspectiva de promoção de alteridade, além de perspectivas que mostrem como pode haver aprendizado acessível e lúdico, através do entrelaçamento de educação, arte e tecnologias. Destacamos, nesse sentido, Ostrower (1989), Fresquet (2013; 2017), Benjamin (1996), Rancière (2002), Moletta (2014), dentre outros.

A relevância desta pesquisa para o debate acadêmico diz respeito à utilização da linguagem cinematográfica nas aulas de Artes Visuais, por meio de experiências crítico-reflexivas de produção como o fomento do protagonismo e da autonomia dos educandos, bem como de suas próprias elaborações. No âmbito da academia, a figura do educador como um “provocador”, diz respeito àquele que instiga o aprender pela experiência. Em sua obra “O mestre ignorante”, Jacques Rancière afirma que não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas.

Destarte, apresentaremos as dimensões do trabalho audiovisual nas aulas de Arte no Ensino Médio Integrado, seguidas de considerações metodológicas sobre a produção de curtas remotos em tempos de pandemia com um relato sobre o desenvolvimento da pesquisa tanto na etapa presencial quanto na etapa de produção remota, destacando-se os alcances dialógicos da pesquisa.

9 “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual” é uma obra escrita por Jacques Rancière, em 2002, que aborda uma aventura intelectual do professor Joseph Jacotot – exilado em 1815, nos Países Baixos – em sua experiência de ministrar aulas de francês para uma turma em que alguns dos alunos ignoravam esse idioma tanto quanto ele ignorava o holandês.

DIMENSÕES DO TRABALHO AUDIOVISUAL NAS AULAS DE ARTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A Arte é um componente curricular que possibilita aos educandos a elaboração de variadas percepções e visões de mundo, notabilizando-se todas as transformações pelas quais ele vem passando. Sobre esse componente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), afirma-se que o desenvolvimento do pensar na área artística ocorre com base na significação das experiências, que oportunizam a ampliação da sensibilidade, da percepção, dos processos reflexivos e, com isso, a imaginação.

Desse modo, ainda segundo os PCNs (1998), o aprender por meio da Arte envolve a feitura de trabalhos artísticos, bem como a apreciação e a reflexão nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, conhecimento, apreciação e reflexão sobre formas da natureza e de produções – tanto individuais quanto coletivas, de diferentes tempos e culturas – aguçam o sensível do educando. A respeito do material sensível, Ostrower (1989) aponta que o ser humano:

[...] é por natureza um ser criativo. No ato de perceber, ele tenta interpretar e, nesse interpretar, já começa a criar. Não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo criação. Isto se traduz na linguagem artística de uma maneira extraordinariamente simples, embora os conteúdos sejam complexos. (OSTROWER, 1989, p. 167).

A arte é uma forma de comunicação simples – enquanto vasão da sensibilidade – e complexa, em relação às suas dialogias com várias áreas do saber, uma vez que atravessa as fronteiras da produção artística – restrita aos artistas e ao deleite estético – tornando-se fundamental no cenário educativo.

Desse modo, as dimensões da arte configuram-se em tecituras poéticas que potencializam as possibilidades do trabalho audiovisual nas aulas de Arte no Ensino Médio Integrado. Trata-se de transformações que se tornam, através de mãos sensibilizadas, meios de trabalho físicos e/ou intelectuais que humanizam e transformam o mundo e as pessoas. A esse respeito, Freire (2002) dispõe que:

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo [...] Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira.” (FREIRE, 2002, p. 31).

Essa humanização pode ser mediada de modo físico ou virtual nas fontes de produção por meio de visitas a museus, galerias, teatros, ateliês e encontro com artistas (atores, cineastas e outros representantes da cultura), visto que esse contato se converte num elo de aproximação e ampliação do sensível tanto de educandos quanto de educadores.

Entre as muitas expressões artísticas, destacamos o cinema e as dimensões do trabalho audiovisual nas aulas de Artes Visuais no Ensino não somente como apreciação, mas também como área de produção criativa e cultural. Sobre o cinema na educação, Fresquet (2013) explana que as ligações entre as áreas se multiplicam a cada nova empreitada dialógica entre eles. Assim, essa relação diz respeito a:

[...] um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante do espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. (FRESQUET, 2013, p. 19).

Nas aulas de Artes Visuais, o cinema encontra um campo fértil e pode tornar-se em uma “potência do sensível” (FRESQUET, 2017) do educando. Para Brandão (2008), a relação do cinema com outras linguagens é capaz de reinventar e difundir as outras formas da Arte, conferindo-lhe um alcance total, contribuindo para a formação educativa numa perspectiva integral.

A imersão despertada por um filme está ligada à capacidade de orquestração entre várias linguagens com o objetivo de contar uma narrativa audiovisual. Para Benjamin (1996), o cinema promove, por meio dos elementos de linguagem, tais como seus planos, ângulos e outras particularidades, condicionamentos que interferem em nossa percepção e existência. Assim:

[...] Os múltiplos aspectos que o aparelho pode registrar da realidade situam-se em grande parte *fora* do espectro de uma percepção sensível normal. Muitas deformações e estereotípias, transformações e catástrofes que o mundo visual pode sofrer, no filme afetam realmente esse mundo nas psicoses, alucinações e sonhos. (BENJAMIN, 1996, p. 189-190).

A percepção visual promove encontros entre o sensível do educando-espectador e os conteúdos dos filmes, seja por meio de curtas, médias ou longa metragens. Nesse processo, são estabelecidas conexões com os aspectos estéticos, sociais, filosóficos, políticos e outras dimensões da apreciação fílmica, do estudo dos elementos da linguagem cinematográfica e as experiências

educativas visuais e audiovisuais na coautoria e produção artística dos educandos.

O ensino de Arte se insere na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a qual abrange os componentes Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação. No Ensino Médio Técnico, converte-se em uma possibilidade de tecer fundamentos artísticos numa perspectiva de omnilateralidade, oportunizando experiências estéticas sensibilizadoras e interferências sociais.

O ato de educar é uma experiência marcada pelas interações do ser humano com as condições ambientais, cujo contato faz descobrir o sentido de ensinar em situações de conflito e resistência (DEWEY, 2010), conferindo aos processos situações novas, com aspectos para docentes e discentes. Rancière (2002, p. 11) defende que “[...] não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundamentar”.

Essa forma de educar com o cinema sensibiliza o olhar, amplia o vocabulário, propicia o contato com obras e artistas, enfim, promove reflexões importantes e necessárias, a exemplo de: como ensinar quando o mestre ignora os saberes mais específicos relacionados à linguagem cinematográfica?

Para tanto, sugerimos a sistematização de trilhas educativas relacionados à história do cinema mundial e do Brasil, o contato com obras e artistas, o ensino de saberes acerca dos elementos da linguagem cinematográfica e a efetiva inclusão das TIC no ambiente escolar, tendo em vista a incorporação dos conteúdos imagéticos da atualidade, e que *gifs*, memes, fotos e vídeos são vistos e compartilhados por todos, com grande adesão por parte do público-alvo da pesquisa.

No entanto, sabemos que nem sempre há leituras críticas e aprofundadas a respeito desses conteúdos produzidos pelas mídias tecnológicas, pois, muitas vezes, mensagens que são produzidas – e “viralizam” – na contemporaneidade são notícias falsas, chamadas, comumente, de *fake news*.

Saramago (2001), em seu documentário “Mago Saramago – Caverna de Platão”, e nas imagens do documentário “Janela da Alma¹⁰”, apresenta o

10 José Saramago discorre sobre a alegoria da Caverna de Platão e sua relação com os dias

estado de imersão da humanidade, envolta numa realidade que representa a caverna de Platão, em que os conteúdos que deveriam ser a nossa realidade, são, algumas vezes, irrealis. Neste contexto, o autor assevera que:

Nós estamos no mundo audiovisual, nós estamos efetivamente a repetir a situação das pessoas aprisionadas ou atadas na caverna de Platão, olhando em frente, vendo sombras e acreditando que essas sombras são a realidade. Foi preciso passar todos esses séculos para que a caverna de Platão aparecesse finalmente e num momento na história da humanidade, que é hoje, e vai ser cada vez mais. (SARAMAGO, 2001, depoimento oral).

Ler uma imagem¹¹ passa por uma reflexão mais detida da realidade contida nas mais diversas fontes, em suas entrelinhas e nas tecituras conceituais. Esse tipo de leitura abre possibilidades para o estabelecimento de pontes com novos mundos, ensejando processos de ensino-aprendizagem que eduquem o olhar em contraponto ao bombardeamento de imagens que dificultam o ato de enxergar para além do ver e do olhar. Para Marin-Viadet; Róldan (2012), a metodologia do “Par Visual”, configura-se por:

Um Par de Imagens Visuais é uma unidade estrutural básica do pensamento visual, que se organiza com duas imagens visuais (sejam fotos, desenhos, mapas, esculturas ou qualquer outro tipo de imagem), que estão ligadas entre si de tal forma que chegam a construção de um enunciado, um argumento ou uma demonstração visual e o significado de um Par de imagens visuais são qualidades que correspondem ao Par Fotográfico, enquanto unidade semântica e visual, e não dependem da qualidade ou do significado de cada uma das imagens separadamente. Um Par de Imagens Visuais pode ser composto por duas imagens do mesmo tipo, duas fotos, dois desenhos, dois vídeos ou uma combinação deles; por exemplo, uma foto e um desenho, uma foto e um objeto, um mapa e uma escultura, etc. [...] Se duas imagens juntas não constituem um Argumento Visual, não são, pelo menos para efeito de pesquisa, um Par de Imagens Visuais. (MARIN-VIADEL; RÓLDAN, 2012, p. 70-71, tradução nossa)¹².

atuais no documentário brasileiro “Janela da Alma” (2001), de João Jardim e Walter Carvalho. Esse documentário foi baseado no romance “A caverna”, de autoria de Saramago, publicado no ano de 2000.

11 O termo imagem origina-se na expressão latina *imago*, que significa figura, sombra e imitação. É possível verificar o significado de imagem no dicionário Aurélio (2001) da seguinte forma: representação gráfica, plástica ou fotográfica de uma pessoa ou objeto; representação dinâmica, cinematográfica ou televisionada, de pessoa, de animal, objeto, cena etc.; representação exata ou analógica de um ser, de uma coisa; representação mental de um objeto, de uma impressão etc. (SILVA et al., 2007, p.3-4).

12 *Un Par de Imágenes Visuales es una unidad estructural básica de pensamiento visual, que está organizada con dos imágenes visuales (ya sean fotos, dibujos, mapas, esculturas o cualquier otro tipo de imágenes), que se vinculan entre sí de tal manera que llegan a construir una afirmación, un argumento o una demostración visual y el significado de un Par de imágenes Visuales son cualidades que corresponden al*

A aplicação desta metodologia envolve, antes de tudo, o aguçamento da percepção dos educandos, que são instigados a tecer diálogos entres as imagens, e, para isso, necessitam fazer uma leitura refletida sobre o conteúdo visual.

As dimensões audiovisuais são parâmetros a serem desenvolvidos de modo teórico e prático em relação aos elementos da linguagem de cada uma das áreas que envolvem o cinema e sua relação com a disciplina Artes Visuais. Sobre o professor e o ensinar de linguagens audiovisuais, Franco (1992) afirma:

O professor deve fazer-se um espectador especializado. Sua especialização é como educador e não como espectador, ao usar o filme na situação de ensino/aprendizagem está exercendo sua profissão de mestre. Como espectador comum acumulou vivência e experiência para aplicá-la ao exercício da sua profissão. Como espectador especializado ele terá autoridade para se fazer intérprete das linguagens audiovisuais. (FRANCO, 1992, p. 26).

O educador, com base em sua experiência estética com o cinema, pode potencializar o olhar de seus educandos que serão, neste contexto, coautores criativos. A era da cinematografia digital nos trouxe a possibilidade de apreciação através dos mais diversos meios: nas grandes telas das salas de cinema, na televisão – no conforto de nossa casas – e, mais recentemente, no computador pessoal, em notebooks e na palma da mão, por meio do uso de celulares.

Desse modo, o educador emancipador pode não conhecer a área do cinema, mas, com certeza, conhece uma infinidade de outros saberes e fazeres que o farão entusiasmar os seus educandos de modo a desenvolver metodologias diversas formas de produção com o cinema nas aulas de Artes Visuais.

Par Fotográfico, como unidad semántica y visual y no dependen de la calidad o del significado de cada una de las imágenes por separado. Un Par de Imágenes Visuales puede estar compuesto con dos imágenes del mismo tipo, dos fotos, dos dibujos, dos vídeos o bien por una combinación de ellos; por ejemplo, una foto y un dibujo, una foto y un objeto, un mapa y una escultura. Si dos imágenes juntas no conforman un Argumento Visual no son, al menos para propósitos de investigación, un Par de Imágenes Visuales (MARIN-VIADEL; RÓLDAN, 2012, p.70-71).

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE A PRODUÇÃO DE CURTAS REMOTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

O cinema é uma área artística que abrange temas plurais, que vão desde as complexidades sociais até o entretenimento. Partindo deste alcance, observamos a relevância de sua inserção na escola, o que nos moveu para realização desta pesquisa.

Nesta perspectiva, os caminhos de nosso trabalho constituíram-se em trilhas para o desenvolvimento de abordagens metodológicas voltadas para o “Ensino de Artes Visuais com o cinema: experiências crítico-reflexivas no Ensino Médio”. Dessa forma, coletamos os dados a partir de uma sondagem diagnóstica, realizada por meio de rodas de conversas, aplicamos aos educandos questionários semiestruturados, via Google Forms, além disso, foram escritos diários da disciplina e houve a produção de curtas remotos em tempos de pandemia.

Realizamos esta pesquisa entre os anos de 2019 e 2020 no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus São Luís/Monte Castelo. O percurso metodológico foi realizado em duas etapas: a primeira relativa ao período de 2019.1, com estudantes dos primeiros anos dos cursos técnicos de Nível Médio Integrado, nas áreas de Design de Móveis/Produção Cultural e Design; Edificações/Infraestrutura e de Informática/Informática e Comunicação. Por sua vez, a segunda etapa é relativa ao período de 2019.2, estendendo-se – devido à pandemia da COVID-19 – até meados de julho de 2020, com a turma de Técnico em Química/Controle e Processos Industriais do segundo ano. Participaram dessas etapas um total de 117 educandos. No âmbito deste artigo, socializaremos a produção remota fruto desta última etapa.

Desse modo, a construção da pesquisa ocorreu com base em uma trajetória exploratória, a qual, segundo Gil (2007), envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas – que tiveram experiências teóricas e práticas com o problema pesquisado – e a análise de exemplos que estimulem a compreensão do objeto de estudo.

O método adotado para o desenvolvimento do presente estudo foi o pesquisa-ação, em um contexto de abordagem qualiquantitativa, que, segundo

Chizzotti (1998), é uma oportunidade de transformação com o delineamento da investigação baseado em pressupostos qualitativos de organização, pois, enquanto participam de cada uma das etapas de investigação, os educandos se escutam, repensam e interferem de modo refletido em seu cotidiano, com possibilidades de mudanças em seu mundo real. Sobre a abordagem quantitativa, Denzin; Lincoln (2006) enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não entre os processos

Para a coleta de dados, utilizamos como instrumentos de pesquisa: levantamento bibliográfico, observação participante, roteiro diagnóstico da pesquisa por meio de rodas de conversas, questionários semiestruturados e considerações feitas pelos educandos no diário de bordo da disciplina de Artes Visuais, que serviram de parâmetros para verificar o atendimento às questões norteadoras e ao objetivo deste estudo de desenvolver novas abordagens metodológicas nas aulas de Artes visuais com o cinema, de modo a ampliar a formação crítico-reflexiva dos educandos do Ensino Médio.

Aplicamos um questionário diagnóstico com o objetivo de promover uma sensibilização sobre as Artes Visuais com o cinema na educação escolar, verificando a identificação dos educandos com as tecnologias, de modo a, posteriormente, promover a ampliação da cultura e a apresentar o cinema como em espaço de fala e discussão desse público, por meio da experiência de produção criativa com essa forma de arte.

No início da disciplina de Artes Visuais, provocamos os educandos com questionamentos sobre: O que é arte? Para que serve a arte? Qual a sua importância na educação escolar? Após ouvirmos as contribuições dos educandos, apresentamos trechos do filme/documentário “Como a arte fez o mundo?” (2005), produzido pela emissora *British Broadcasting Corporation* – Corporação Britânica de Radiodifusão, fundada em 1922, mais conhecida como BBC de Londres. Com base nessa exibição, solicitamos uma produção textual sobre o documentário e, em seguida, aplicamos um questionário diagnóstico sobre o Ensino de Artes Visuais com o cinema: experiências crítico-reflexivas no Ensino Médio.

Posteriormente, foi criado o grupo de WhatsApp da “Turma 410 – Artes Visuais”, com os objetivos de facilitar a comunicação, estabelecer mediações pedagógicas, viabilizar troca de materiais e promover interação e colaboração

tanto durante as aulas quanto em momentos posteriores. Ressaltamos que foram criados grupos específicos dessa natureza para cada uma das turmas envolvidas na pesquisa, destacando-se que essa já era uma prática pedagógica anterior ao presente estudo.

Optamos pela criação de um grupo de WhatsApp devido ao fato de que esse aplicativo pode se valer de qualquer conexão para realização de chamadas de voz, bem como por ser uma plataforma muito popular e que “[...] permite que os usuários troquem imagens, áudio, vídeo, animações e mensagens escritas através de uma conexão com a Internet. É uma estratégia rápida e interessante de utilização do smartphone de forma gratuita [...]” (BOTTENTUIT JUNIOR; ALBUQUERQUE, 2016, p.4-5).

Com a chegada da pandemia da COVID-19¹³, ocorreram muitas mudanças nos costumes socializadores, dentre eles a ida a lugares públicos, a casa de amigos, bem como houve ainda mudanças quanto à exploração dos sentidos básicos do olfato e do tato. A Arte – até então considerada por alguns estratos administrativos da educação e da sociedade como um componente curricular de conhecimento de menor valor – passou a ser considerada cada vez mais importante. Desse modo, Arte e a tecnologia uniram aqueles que sequer podiam se tocar, oportunizando-lhes a experiência estética e a oportunidade de produção.

Nesse contexto, surgiram *lives* (apresentações ao vivo pela Internet), acessos a museus, projeções de cine-parede, concertos musicais solos – ofertados em rede –, trilhas educativas disponíveis em diversas plataformas virtuais, incentivo ao deleite e ao ensino remoto. Em meio a esse cenário, ocorreram, no grupo de WhatsApp de Artes Visuais da turma de Química Industrial, conversas – a respeito da Arte, da vida, do compartilhamento de desenhos, pinturas, filmes, músicas – e acolhimento, em função do medo e das perdas de entes queridos.

Para isso, partimos de uma provocação: Por que não realizamos a produção de Curtas remotos intitulados: Arte para resPIRAR em tempos de pandemia? Organizamos uma proposta – um vídeo explicativo – e fomos

13 COVID-19 é uma doença causada pelo um vírus, do tipo coronavírus, denominado SARS-CoV2. Identificada em Wuhan, na China, espalhou-se pelo mundo, convertendo-se numa pandemia. Provocou muitas mortes e, para a diminuição do número de infectados e consequentes mortes, foi decretado isolamento social, tornando a circulação restrita à serviços essenciais, motivo pelo qual as escolas tiveram suas aulas presenciais suspensas.

construindo, em parceria, a trilha de ensino-aprendizagem do ensino de Artes Visuais com o cinema: experiências crítico-reflexiva no Ensino Médio, a partir de uma nova roupagem: uma versão remota da primeira etapa que foi interrompida em função da suspensão das aulas presenciais.

Valemo-nos, para essa proposta, de dispositivos móveis como suportes pedagógicos e emocionais para que pudéssemos nos olhar “nos olhos” novamente, ouvíssemos nossas vozes e a dos outros integrantes do nosso grupo, a fim de que, mesmo distantes fisicamente, pudéssemos atingir os objetivos propostos no início da pesquisa.

Através do Whatsapp, apresentamos aos educandos o curta maranhense “Modo Noturno” (2020), com o objetivo de mostrá-los quanto esse tipo de produção é acessível e rica em possibilidades. Nessa oportunidade, reforçamos os conhecimentos sobre os elementos da linguagem audiovisual, já discutidos em sala de aula presencial.

De modo dialógico e consensual, optamos por trabalhar, de modo remoto, a produção dos curtas. Assim, via Google Meet¹⁴, fomos elaborando escolha dos temas, as principais ideias sobre roteiros, locações, materiais e, principalmente, a sistematização das equipes de trabalho e criação, os quais, segundo Moletta (2014) são:

Para equipe de criação o melhor seria ter voluntários que tomassem as rédeas do projeto, ou seja, se tornassem responsáveis pela criação, organização e realização do projeto como um todo. Alunos que se comprometessem em reunir esforços e vontade para que o projeto desse certo, pessoas proativas que não esperaram as coisas acontecerem, mas fazem acontecer quando é preciso. [...] Todo projeto audiovisual necessita de uma equipe assim, que seja comprometida com todos os envolvidos do projeto. Já as equipes de trabalho são formadas por alunos que querem ajudar, mas não desejam ou não podem se dedicar integralmente ao projeto. [...] (MOLLETA, 2014, p. 37-38).

Na formação das equipes, foi fundamental a distribuição das tarefas, de modo a observar e ajudar a desenvolver as potencialidades individuais dos educandos envolvidos. Em produções escolares, cujos grupos são pequenos, é de suma importância estimular a integração entre as equipes. Um membro de um grupo pode e deve colaborar com outra ou outras equipes, pois isso se constitui num esforço conjunto, no sentido de fazer o trabalho acontecer,

14 Google Meet é uma plataforma multifuncional, gratuita, com possibilidades interativas de conteúdo textual e audiovisual.

fato que permite uma ampla diversificação no aprender pela experiência e na socialização.

Durante todo processo, promovemos reflexões sobre o que pode ser utilizado em termos de material, as formas de diálogo, gênero e outras especificidades, como plataformas gratuitas de edição, trilhas sonoras, enfim, aprendizagens e parcerias. Realizamos, durante o período de execução da pesquisa, quatro reuniões pela plataforma Google Meet. Nesses encontros, exibimos curtas, compartilhamos filmes, links com dicas de produção e edição, textos e fizemos, além disso, uma revisão dos principais autores com os quais trabalhamos na etapa presencial.

A produção criativa e produtiva resultou na produção de seis curtas intitulados: “O chamado de Cthulhu”, “Diário de uma quarentena”, “Irmã ciumenta”, “Não desligue”, “Negócios mortais” e “Refúgio”. Do suspense à comédia, fomos ressignificando a angústia e nos alimentando de sensibilidade e criatividade com “A Arte para resPIRAR em tempos de pandemia”.

O percurso colaborativo de trabalho – no qual tivemos conversas constantes, trocamos sugestões, realizamos plantões tira-dúvidas, interferências e parcerias – fez com que cada um dos membros dos grupos assumissem a responsabilidade em relação às produções dos curtas. Os educandos experimentaram, também, situações de ansiedade, medo de errar, mas, acima de tudo, tiveram a oportunidade de aprender e ensinar, ressignificando as suas vivências educacionais.

ALCANCES E DISCUSSÕES DIALÓGICAS DA PESQUISA

Os alcances dialógicos da pesquisa estão relacionados a um mosaico social composto por diferentes realidades no universo escolar. Para que a educação se efetive por meio do conhecimento daquilo que ainda não conhecemos, mas que precisamos conhecer, é necessário que busquemos a boa nova no encontro com o outro. Desta forma, é possível entusiasmar os educandos por meio de princípios educativos que promovam encontros de alteridade no contexto educativo e na vida. A esse respeito, Fresquet (2013) discorre:

A tela de cinema (ou visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e com si próprio. A educação também se reconfigura diante dessas possibilidades. (FRESQUET, 2013, p. 19).

Muitas são as dificuldades para se fazer cinema no âmbito escolar: espaço físico, tempo, autorizações para sair da escola, segurança, equipamentos, ou seja, aspectos que interferem no percurso para se concretizar um produto, mas, que, a depender do ponto de vista, podem se converter em possibilidades.

A partir das análises das coletas e experiências desenvolvidas durante a pesquisa, percebemos que 86,8% dos educandos consideram-se possuidores de uma territorialidade em relação ao contexto das TIC. Por sua vez, 13,2% não se consideram nativos digitais por questões ligadas à sua personalidade. Apesar de nascidos depois do início da década de 90, usufruem dessas tecnologias, mas conseguem encontrar pertencimento maior em outros instrumentos e experiências pedagógicas. Outra justificativa apresentada foram as condições socioeconômicas de alguns educandos, que relatam dificuldade de acesso à Internet e aos meios eletrônicos.

Sobre o cinema e a criatividade no processo de ensino-aprendizagem, Bergala (2008) diz que “o cinema é indócil”. Logo, a partir das feitura, urdiduras e reflexões que a sétima arte proporciona, pode tornar-se base para as subjetividades que potencializam a capacidade criativa.

Outro dado importante foi a importância da didática por parte do educador para que os educandos se sentissem motivados a aprender e produzir nas aulas de Artes Visuais com o cinema. Libâneo (2018, p. 13-24) afirma que a Didática é uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino, tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais e fundamentadas na pedagogia.

Constatamos que 86,8% dos educandos afirmaram que o uso das TIC contribuiu para que tivessem um interesse mais profundo em relação às atividades propostas durante as aulas de Artes Visuais. As justificativas apresentadas foram a interatividade que elas proporcionam aos discentes, a aproximação oportunizada em um contexto de distanciamento social causado pela COVID-19. Por outro lado, 13,2% responderam de forma negativa a essa questão, enfatizando a falta de domínio tecnológico, além do estresse

provocado pela pandemia, mas, apesar disso, ressaltaram que a experiência foi positiva.

Verificamos que 81,6% dos alunos manifestaram-se positivamente quanto às produções de curtas remotos, fato que lhes abriu seus horizontes, ajudou a refletir sobre temas importantes para a vida deles e, até mesmo, contribuiu para superar algumas crises de ansiedade, ressaltando-se ainda a importância do trabalho coletivo e da colaboração. Por outro lado, 18,4% dos educandos afirmaram que a experiência não marcou suas vidas de modo significativo, mas, em suas justificativas, escreveram o quanto essa aprendizagem lhes agregou valores positivos.

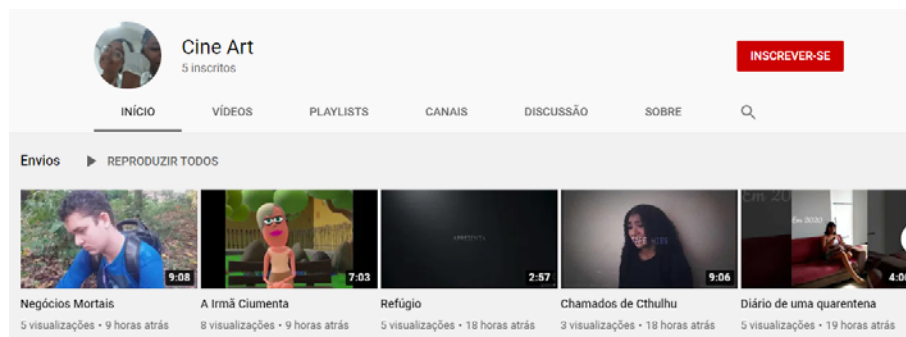
Percebemos que 92,1% dos educandos consideraram que o uso dos dispositivos móveis como suportes pedagógicos contribuíram para o desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem, principalmente por se tratar de um período de pandemia, pois esses recursos lhes possibilitaram a realização das atividades educativas.

De acordo com suas argumentações, o uso dos aplicativos WhatsApp e Google Meet facilitou a realização de reuniões, conversas e discussões produtivas e, sem dúvida, ampliaram os seus conhecimentos de mundo e sobre as Artes Visuais. Ainda segundo os educandos, isso permitiu uma maior aproximação entre a professora, os colaboradores e os educandos, fazendo com que as trocas de informações fossem mais rápidas e pudessem facilitar a solução dos questionamentos, otimizando o desenvolvimento das aprendizagens e, por conseguinte, das produções. Conforme disseram, esses suportes tecnológicos, em um contexto de difícil crise sanitária, trouxeram novos conhecimentos. Para 7,9% dos educandos, os recursos tecnológicos não tiveram o mesmo impacto que um conteúdo passado de forma presencial, enfatizaram que a aprendizagem presencial seria melhor, mas que, ainda assim, foi possível entender como funciona a produção de um curta e obter um bom resultado, com muitas aprendizagens.

Durante a produção, foram partilhados os entraves, os avanços, as descobertas e, principalmente, a satisfação de todos os envolvidos nesta empreitada. A rede de contato gerou um vínculo que fez com que os educandos criassem um canal no YouTube¹⁵.

15 Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC3VSTjFmrk9ZnPFwvGlyCow>

Figura 1: Curtas publicados no canal do YouTube criado pelos discentes



Fonte: Acervo da autora (2020).

Visando ao maior compartilhamento do nosso trabalho, optamos pela criação do canal “Cine Art”, como forma de instigar a sensibilidade de educadores e educandos para a potencialidade do cinema na educação, com ênfase no aprender pela pesquisa e pela experiência de produção, a partir de exercícios de elaboração própria, interatividade, protagonismo, socialização e autonomia dos envolvidos. Do suspense à comédia, fomos ressignificando a angústia e nos alimentando de sensibilidade e criatividade com “A Arte para resPIRAR em tempos de quarentena”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de contemplarmos o mundo da educação em Arte, com seus textos e práticas, inquietamo-nos com as múltiplas narrativas que nos chegam pela vida. Desse modo, espantamo-nos e nos encantamos, pois vamos observando imagens de nossas culturas, as quais, hibridizadas, formam o mosaico que, mesmo num primeiro momento parecendo heterogêneo, forma nossas constelações de saberes.

Em nossas navegações poéticas e constelares da pesquisa, interligamos outras contemplações: de textos, de experiências e inquietações, de potencialidades dos nossos educandos, tecendo, assim, um estado da Arte relacionado ao nosso objeto de estudo.

O problema de pesquisa referiu-se a: como desenvolver novas abordagens metodológicas nas aulas de Artes Visuais, mediante a utilização do cinema? Como resposta a essa questão, partimos do pressuposto de que a

arte é uma forma de expressão e comunicação, e o cinema, sem dúvida, é uma expressão nascida dela, que atrai, inspira e possui um potencial pedagógico profundo.

O Ensino de Artes Visuais com o cinema ampliou, de forma significativa, o potencial sensível e crítico dos educandos no Ensino Médio técnico profissionalizante, fato que foi perceptível durante as rodas de conversas, nas oficinas e nas demais etapas de nosso trabalho, uma vez que foi notória a incorporação de novas terminologias específicas ligadas diretamente ao nosso objeto de trabalho. Nessa perspectiva, durante nossas aulas e nos momentos de realização de produções textuais, houve, por parte deles, a incorporação de vários termos, a exemplo de TIC, ilha de produção, partilha do sensível, aprendizagem significativa, posturas dialógicas com os nossos colaboradores, inclusive com devolutivas do quanto eles estavam conectados com os temas específicos das linguagens das Artes Visuais e cinematográfica.

Analisarmos as dimensões de territorialidade dos nossos discentes em relação às aulas de Artes Visuais com o cinema, o que nos permitiu perceber, ao acompanhar o processo de construção da pesquisa através do WhatsApp, o domínio deles sobre as múltiplas possibilidades desse dispositivo. Em nossa pesquisa, encontramos um pequeno número de educandos que não possuem essa ligação estreita com as tecnologias e seus múltiplos usos.

Do mesmo modo, a partir de nossas reuniões no Google Meet foi possível verificar que eles interagem com facilidade, aprendiam, davam sugestões, faziam interferências sobre o uso da plataforma e buscavam conhecimentos entre o intervalo de nossos encontros e os incorporavam às suas produções, numa demonstração inquestionável de ampliação de sua cultura.

É fundamental destacar a importância das TIC para o desenvolvimento de uma pedagogia do cinema na escola, visto que isso ocorreu através da exibição dos curtas, que pode ser realizada em lousa digital¹⁶ (recurso de que dispomos na nossa escola), ou em um auditório com televisores de última geração que, conectados, transformam-se em uma imensa tela de cinema.

Destacamos a resignificação do espaço de fala e discussão dos educandos, no sentido da não centralização na regência do educador. Tivemos

16 Tela de computador com grande dimensão, inteligente e sensível ao toque. Integra recursos de computador, multimídia, simulação de imagens e navegação na Internet.

a possibilidade de estimular exercícios de alteridade nos discentes que, ao organizar seus trabalhos, precisaram tomar decisões, fazer escolhas pensando no grupo, lembrando que este é composto por singularidades, e que estas precisam ser respeitadas.

Esses alcances foram fundamentais para o desenvolvimento de novas abordagens metodológicas do Ensino de Artes Visuais com o cinema, vivenciando, a partir do entusiasmo pela educação, a transformação de ideias em saberes e fazeres. Após isso, desafia-nos a continuidade da pesquisa por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, faremos novas experiências com o Ensino de Artes Visuais com o cinema em nossas aulas no Ensino Médio, almejando efetivar nossa participação no grupo de pesquisa NUPPI, além de atualizar o CINEDUC, do qual integramos a coordenação. Com o objetivo de criar um núcleo de estudos de cinema no IFMA, Campus São Luís/Monte Castelo, buscaremos socializar as ações metodológicas desenvolvidas durante nossa pesquisa, através de formações continuadas oferecidas à comunidade docente, além da publicação de um livro contendo toda a trajetória e os alcances do estudo, ademais, fundamentaremos a sistematização de nossa proposta de doutoramento, voltada para a formação pedagógica do educador em Artes Visuais com o cinema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 10. reimpr. São Paulo: brasiliense, 1996. v. 1: magia e técnica, arte e política.

BERGALA, A. **A Hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Tradução: Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE/FE/UFRJ, 2008.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. ALBUQUERQUE, O. C. P. Possibilidades Pedagógicas para o *Whatsapp* na educação: Análise de Casos e Estratégias. **Revista Tecnologias na Educação** – Ano 9 – Número/ Vol.18 – Edição Temática III – I Simpósio Nacional de Tecnologias Digitais na Educação, 2016.

BRANDÃO, H. S. M. “**A fábrica de imagens**” O cinema como arte plástica e rítmica. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de Filosofia, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** (2018). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011** (DCNEM/2011). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.perspectivasustentavel.com.br/pdf/educacao/08_LEI_5692_1971.pdf. Acesso em 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=11663&Itemid. Acesso em: 12 jul. 2020.

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. 174 p.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N; LINCOLN, Y. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: ArtMed, 2006 (p.15-41).

DEWEY, J. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRANCO, M. da S. A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais. In: Lições de cinema 1: **Cinema: uma introdução à produção cinematográfica.** São Paulo: FDE, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.

FRESQUET, A. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRESQUET, A. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2018.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MARIN-VADEL, R.; RÓLDAN, J. Estructuras narrativas y argumentales en investigación: Fotografías Independientes, Series Fotográficas y Foto Ensayos. In: MARIN VIADEL, R.; RÓLDAN, J. **Metodologías Artísticas de Investigación em Educación.** Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Manual de utilização do Google Meet.** Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE/MG 43. Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio Núcleo. Patrocínio - Minas Gerais. 2020. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1WzYEYDw3zgp0VI1cAdKaDUbY4-wFHxjcnHZFdm6PPQA/preview#>. Acesso em: 02 ago. 2020.

MOLETTA, A. **Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula.** 1. ed. São Paulo: Summus, 2014.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação.** 13.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SARAMAGO, J. A Caverna. Lisboa: Editorial Caminho, 2000.

SILVA, M. J. A da. et al. Imagem: uma abordagem histórica. Curitiba: Graphica, 2007.





PARTE 2

MÚSICA: ENSINO DE MUSICA NA ESCOLA
CONTEMPORÂNEA.





DO GESAMTKUNSTWERK AO EPÍLOGO DO CICLO PATRIA:

Educação Musical e a Integração entre as Artes

João Batista Rodrigues Cruz Compagnon

Alberto Pedrosa Dantas Filho

INTRODUÇÃO

Este trabalho discorre sobre a integração entre a Música¹ e as outras linguagens que compõem a Arte², ao discutir como essa relação pode contribuir para uma educação comprometida com a formação humana. Sendo assim, apresenta como objetivo compreender os diálogos entre o espetáculo artístico e as aulas de música para provocar uma tomada de consciência em relação a importância da indissociabilidade das artes. Esta pesquisa pode ser considerada como resultado de esforços para contribuir com uma Educação Musical preocupada com a experimentação e a criação, conforme os métodos ativos³ apregoam. A investigação segue à Linha de Pesquisa em Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação Artística, oferecida pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof - Artes. Entendemos que esta investigação possa favorecer educadores musicais a ampliarem suas possibilidades de atuação na educação básica.

A música na educação brasileira passou por diversos momentos relevantes no tocante às possibilidades de ensino, desde o período da colonização e às imposições doutrinárias da prática musical pelos jesuítas⁴ em

1 Música com maiúscula, neste trabalho, faz referência ao conteúdo ministrado nas atribuições do cargo Professor de Música e, portanto, fazendo referência a linguagem Música nas aulas de Arte, mas que se refere também a aulas ministradas em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

2 Todas as vezes que “Arte” aparecer com a letra inicial maiúscula fará referência a disciplina Arte (sem o “s” no final conforme o Parâmetros Curriculares Nacionais).

3 Método de ativos de Educação Musical foram trazidos para o Brasil em meados do século XX, contribuindo para adoção da participação ativa do aluno nas aulas de música e tem como principais autores Dalcroze, Kodály, Orff, Suzuki e Swanwick.

seu cumprimento de metas catequéticas, até os desdobramentos da proposta da Base Nacional Comum Curricular - BNCC⁵ na qual a Arte não é colocada como uma área de conhecimento próprio. Cada um dos fatos situados entre as práticas de catequização e o ensino regular como o conhecemos hoje, contribuíram para o *statu quo* do conteúdo Música no componente curricular Arte, assim como para os desdobramentos do ensino musical em todo o país, afetando, inclusive, a presente pesquisa e ditando o ritmo do ensino e aprendizagem da Música no Brasil.

No ano de 2008, com a Lei nº 11.769⁶, tivemos a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que estabelecia o conteúdo Música como o único obrigatório, porém, não exclusivo, do componente curricular Arte, ou seja, o planejamento pedagógico devia contemplar as demais linguagens artísticas.

Mais adiante, no ano de 2016, a Lei 13.278⁷ ampliava a legislação anterior e definia que, além da Música, deviam integrar o ensino da Arte como linguagens obrigatórias: as artes visuais e as artes cênicas. Essa Legislação, mas não exclusivamente ela, encaminhou as inquietações que deram origem a esta pesquisa, ao mesmo tempo em que reafirmou a relevância de todas as linguagens artísticas. Devido isso, o presente trabalho se debruça sobre o desafio de ensinar Música integrada com as outras linguagens que compõem a disciplina Arte.

Diante dos pressupostos percorridos até o momento, esta investigação expõe o *problema científico* que impulsionou esta pesquisa científica: É possível, através das aproximações e distanciamentos entre a Ópera Serra da Capivara partindo da conceituação de *Gesamtkunstwerk*⁸ e as aulas de Música do IFPI – CASJP tendo como base o *Teatro de Confluências*, possibilitar uma Educação Musical comprometida com a concepção de Música integrada com

4 Padres que pertenciam a uma ordem religiosa ligada a Igreja Católica com o objetivo de pregar o evangelho. Tiveram atuação no processo colonizador do Brasil, atuando na catequização dos indígenas.

5 BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> acesso em: 26 ago. 2020.

6 BRASIL. Ministério da Educação. Lei no 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília/DF, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm >. Acessado em: 11 fev. 2019.

7 BRASIL. Lei no 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm >. Acesso em: 09 fev. 2019.

8 Termo alemão que traduzido para o português seria Arte Total. Uma concepção de espetáculo operístico onde diversas artes contribuem para reforçar a ópera.

as linguagens teatro, dança e artes visuais do componente curricular Arte, sendo assim, capaz de despertar uma tomada de consciência por parte dos envolvidos?

A presente pesquisa surgiu do interesse dos alunos do Instituto Federal do Piauí - IFPI, *Campus* São João do Piauí - CASJP, pela Ópera Serra da Capivara como espetáculo que faz uso de diversas linguagens artísticas. Partimos, então, do espetáculo operístico local para organizar o processo de ensino com os discentes do IFPI – CASJP. Para tanto foi concebido o Núcleo de Artes Integradas – NAI⁹ como projeto de ensino através do processo 23186.000181/2018-86, cadastrado em 04/04/2018 às 17:00:44 para o órgão responsável DENS-CAMPUS SÃO JOÃO DO PIAUÍ.

As aproximações e distanciamentos entre a Ópera¹⁰ e o NAI, como objeto de pesquisa, nos permite estabelecer paralelo entre espetáculo e projeto educacional. No entanto, pensar em espetáculo musical com finalidades educacionais exige ir além do *Gesamtkunstwerk*, pois o aspecto pedagógico não foi pretendido por Wagner¹¹. Quando saímos do espetáculo e vamos para a execução prática do projeto de ensino em Educação Musical nossas referências precisam ser outras, neste caso uma referência ativa baseada no Teatro de Confluência de Murray Schafer¹², que compreende uma Educação na qual a Música é indissociável das outras formas de arte: dança, teatro e artes visuais.

Esta pesquisa é de natureza aplicada, referente aos objetivos exploratória e qualitativa quanto a abordagem do problema. No decorrer da investigação os procedimentos técnicos foram os de pesquisa-ação (KEMMIS, S.; McTAGGART, R, 1988), com isso, busca-se valorizar os sujeitos da ação durante a realização do projeto, enfatizar vivências e análises críticas, possibilitar melhorias do processo de ensino, e não somente do discurso sobre o mesmo. O processo, portanto, compreende momentos: problematização, explicação, compreensão e, por último, transformação das práticas.

A pesquisa transcorreu nos seguintes locais: 1. IFPI – CASJP; 2. IFPI Teresina Central; 3. Anfiteatro da Serra da Capivara em São Raimundo Nonato-PI. Os sujeitos da investigação são os discentes do IFPI – CASJP do primeiro ao terceiro ano dos cursos técnicos integrados ao médio de Administração e

9 Projeto de Ensino em Educação Musical.

10 A palavra Ópera quando aparecer sozinha e com a primeira letra em maiúscula fará referência a Ópera Serra da Capivara, diferenciando da ópera espetáculo.

11 O alemão Wilhelm Richard Wagner (1813-1883) maestro e compositor, entre outros, concebeu nas suas óperas a ideia de obra de arte total.

12 Raymond Murray Schafer (1933), hoje com 87 anos de idade, é compositor, educador musical e autor renomado na área.

Agricultura, formados por duas turmas em cada ano letivo. As aulas práticas eram acompanhadas por meio de um diário de bordo, onde eram anotados todos os procedimentos e participação dos envolvidos.

Para facilitar o entendimento desta pesquisa destacamos os principais conceitos, sendo o primeiro a Arte Total na compreensão da criação do espetáculo referência desta pesquisa. Os aspectos operísticos nos remetem as possibilidades de configurações múltiplas e interativas que inspiram o NAI. Esse conceito é primordial para entendermos de onde partimos rumo a nossas ações. O conceito vem embasado no próprio Richard Wagner que nos apresenta os fundamentos reconhecíveis da Arte Total quando voltamos o olhar para a Ópera Serra da Capivara.

O Teatro das Confluências é o conceito em destaque nesta pesquisa, pois se o anterior era um ponto de partida, este é o percurso rumo a ação aplicável dentro daquilo que se almeja alcançar. Esse conceito vem acompanhar a transição do espetáculo referencia pra o espetáculo pedagógico, fornecendo as bases de uma metodologia musical ativa que tanto proporciona de viabilidade para o projeto. Além disso, o conceito estabelece na pesquisa o principio da integração das linguagens que formam o componente curricular Arte. O autor que embasa o Teatro da Confluência é o próprio Murray Schafer.

O conceito filosófico de diálogo é visto, principalmente, de acordo com o escritor, pedagogo e filósofo Martin Buber, e é utilizado para estabelecer um entendimento das aproximações e distanciamentos entre a Ópera e o NAI. Esse conceito promove uma conversa de reflexões em que o objeto da pesquisa é colocado em destaque. O conceito do dialogismo de Bakhtin vem a colaborar com o de Buber, porém, respeitando as devidas distinções.

Percorremos os caminhos investigativos começando pela apresentação das aproximações e dos distanciamentos entre Ópera Serra da Capivara e Educação Musical no IFPI – CASJP. Seguimos no sentido de esclarecer possíveis confusões entre integração das artes e polivalência antes de partirmos para o projeto de ensino NAI. O conhecimento da Arte Total ao Teatro de Confluência nos possibilita que a prática sirva de alicerce para aulas, ensaios e apresentações. A prática nos leva a outros conhecimentos e estes a nossas considerações. Expomos evidencias da viabilidade de um projeto em Educação Musical com a Música integrada com as outras linguagens. Então, caminhamos para considerarmos as possibilidades de reproduzir o projeto em outros institutos federais ou demais escolas interessadas, o que abre caminhos para continuidade em investigações futuras. Percorremos, portanto, o ciclo básico da investigação-ação que busca planejar uma melhora prática das aulas de música através do projeto de ensino, agir para implantar a melhora planejada através do NAI, monitorar e descrever os efeitos da ação desde a preparação até a apresentação e, por fim, avaliar os resultados do projeto-ação na Educação Musical, conforme estabelecido por Kemmis e McTaggart (1988).

As aproximações e os distanciamentos

Em julho de 2017 iniciava a primeira edição da Ópera Serra da Capivara e o prenúncio de um espetáculo/festival que atrairia olhares atentos do mundo para o semiárido do sudeste do estado do Piauí. Uma proposta de um evento operístico que buscava “(...) unir varias expressões artísticas como música, dança, teatro, circo, cinema, luz, cores”. (LELYS, 2017, on-line)¹³. A atração principal era o espetáculo Ópera Serra da Capivara. Era o único espetáculo que se apresentou nos três dias¹⁴ de festival, gerando novas edições e tornando-se uma referência cultural e turística, como no relatado a seguir:

O evento tem como e levar uma programação cultural de boa qualidade para outros lugares longe de grandes centros produtores do¹⁵ cultura e, ainda, impulsionar e fortalecer o turismo no entorno do Parque Nacional da Serra da Capivara e incrementar o potencial econômico da região. Além dos artistas convidados, o evento apresenta dois distintivos especiais: um deles é a utilização da majestosa cortina de pedra como cenário, e o outro se refere a iluminação da Pedra Furada que por meio de recurso tecnológico do vídeo *mapping* será transformada numa espécie de grande tela de cinema onde serão projetadas imagens relacionadas à temática de cada noite. (LELYS, 2017, on-line).

A repercussão da Ópera trouxe, além de visibilidade, atração de investidores, movimentação do comércio local e promoção do turismo cultural. Desperta, com isso, interesses dos outros municípios que compõem o Parque Nacional Serra da Capivara:

O Parque Nacional (PARNA) Serra da Capivara envolve ao todo quatro municípios: Canto do Buriti, Coronel José Dias, São João do Piauí e São Raimundo Nonato no interior do Estado do Piauí. Tem 129.140 hectares e um perímetro de 214 quilômetros, possui uma área territorial de 2.415.602 Km² com

13 Esta referência existe somente em site da internet e, portanto, não possui numeração de página. Como a Ópera Serra da Capivara iniciou em 2017 e no exato momento desta pesquisa transcorreram apenas 4 anos, havendo há carência de literatura tão específica. LELYS, Marília. Ópera Serra da Capivara. 2017. Disponível em: <http://fumdham.org.br/cpt_eventos_anexos/opera-da-serra-da-capivara/?lang=fr> Acesso em: 14 de setembro de 2020.

14 27,28 e 29 de julho de 2017 conforme programação divulgada pela Lelys (2017) com site disponível na citação anterior.

15 A grafia da palavra está escrita assim no texto original. Preferimos manter do que fazer essa interferência, tanto neste palavras como na citação como um todo. O importante é que a comunicação foi estabelecida e a mensagem é perfeitamente entendível.

uma população estimada de 33.966 habitantes (IBGE, 2016). Por conta de sua importância arqueológica e histórica o PARNA foi reconhecido em 1991 pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO como Patrimônio Cultural Imaterial. É um dos roteiros turísticos do Piauí apreciáveis pelos arqueólogos, historiadores, antropólogos, artistas e turistas em geral. (MONTEIRO DA SILVA, 2017, p. 17).

Mesmo sendo município que compõe o PARNA, São João do Piauí não possui a mesma capacidade de atração turística de São Raimundo Nonato, pois sua economia gira basicamente em torno da agricultura familiar e pecuária, sem grandes investimentos no setor artístico-cultural. Mas, conforme Tuzzo (2005), ao tratar do deslumbramento coletivo, deixa claro que a referência advinda de heróis, celebridades, e porque não de espetáculos de referência na região, são primordiais para que haja um desenvolvimento social. A Sociedade são-joanense possui pela Ópera Serra da Capivara um deslumbre que se reflete na vontade da população de também participar de espetáculos com proposta parecidas, pois “(...) o deslumbramento coletivo cria em cada pessoa a certeza de pensar coletivamente e, ao mesmo tempo, desencadeia o sonho de ser o próprio ídolo ou de estar próximo dele”. (TUZZO, 2005, p.123).

Deslumbre este, compartilhado pelos discentes do Instituto Federal do Piauí, campus São João do Piauí e confirmado através de questionários¹⁶ aplicados para averiguar os interesses dos discentes que evidenciaram que os alunos almejavam participar de algo parecido nas aulas de música, o que se refletia na baixa procura pelos cursos de instrumento musical ofertados pelo campus, em razão de não atenderem aos interesses reais dos estudantes. Era preciso buscar formas de atender aos anseios dos alunos, já que “...não havdocência sem discência pois quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (FREIRE,1997, p.25).

Entretanto, era preciso compreender a relação entre a Ópera Serra da Capivara e a Educação Musical do IFPI – CASJP. Uma vez que espetáculo artístico e aulas de músicas tenham aspectos em comum, mesmo assim são completamente diferentes em concepção e finalidade. Elas se aproximam e se distanciam em realidades, como um diálogo de possibilidade filosófico, como o defendido por Buber (2004) ou através de um diálogo embutido no discurso, conforme Bakhtin (2010).

Bakhtin (2002, 2010) postula que uma obra não indica um sujeito isolado, mas imbuído num discurso referencial ativo, pautado em especificações históricas e sociais. A interação social é a lógica do discurso. O “outro” acaba sendo peça fundamental para constituição de uma dada obra, pois estabelece sentido quando dialoga com o enunciado anterior. Para nós, é importante a concepção de dialogismo de Bakhtin diante daquele sugerido

16 Localizado no apêndice.

por Buber (2004), uma vez que os dois concordam que há entendimento quando o discurso é estabelecido mediante o discurso do outro, que serve como referencial para completar a equação discursiva. Tal fato permite afirmar que para construção de um discurso o enunciador considera o discurso de outrem, o qual está sempre contemplado de diferentes maneiras no seu próprio discurso. “Os encontros não são inter-relacionados entre si, mas cada um te garante o vínculo com o mundo”. (BUBER, 2004, p. 36).

A vantagem de nos apoiarmos na noção de dialogismo, mas não esquecermos o diálogo de Buber é que essa concepção não foi cunhada somente da interação comum, pois uma conversa se destaca dentro ou fora de um mesmo cenário temporal, indo além dos diálogos cotidianos.

À vista disto, podemos afirmar que a Ópera Serra da Capivara e as aulas de Música do IFPI – CASP estabelecem um diálogo que possibilita uma multiplicidade de ações e que não se reduz ao diálogo convencional, “pois essa concepção dialógica não se circunscreve ao quadro restrito do diálogo face a face. Para Bakhtin, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, e sempre é inevitavelmente a palavra do outro”. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 25-27).

Desta forma, sendo também entendido por Buber, mas este tomando o cuidado de ressaltar que a palavra do outro (o tu), ganha novos contornos:

Assim como a melodia não se compõe de sons, nem os versos de vocábulos ou a estátua de linhas – a sua unidade só poderia ser reduzida a uma multiplicidade por um retalhamento ou um dilaceramento – assim também o homem a quem eu digo tu. Posso extrair a cor de seus cabelos, o matiz de suas palavras ou de sua bondade; devo fazer isso sem cessar, porém ele já não é mais meu tu. (BUBER, 2004, p.10).

De fato, as aproximações e os distanciamentos entre Ópera e Educação Musical se estabelecem, não numa relação de dependência da educação perante o espetáculo, mas de um diálogo que expande o alcance teórico do conceito para outros contextos sem no futuro reivindicar a fala do outro como sendo a sua. A criação de um projeto em Educação Musical, partindo da relação dos alunos com a ópera Serra da Capivara, será uma oportunidade de aproximação, mas também de distanciamento, pois “(...) é na contemplação de um face-a-face que a forma se revela ao artista”. (BUBER, 2004, p. 48).

Arte Total ou Teatro da Confluência

Partindo de Santos (2018) consideramos que “o conceito de *gesamt* seria em termos mais fáceis, uma unificação das Artes, mas ao mesmo tempo

cada uma delas sendo concisa em sua totalidade”.

Mesmo que a relação entre Ópera e Educação Musical seja possível, as adequações de uma proposta de espetáculo artístico precisam ser revistas quando ela passa a ser contemplada nas aulas de Música. Wagner não concebeu um ideal de ópera voltada para a escola. A Ópera Serra da Capivara possui uma estética operística em que todas as artes reforçam o drama. Fica evidente a referencia wagneriana¹⁷ na proposta conjunta da Ópera, conforme podemos perceber:

Cada modalidade artística singular só consegue abrir-se ao completo entendimento do público coletivo por meio da sua comunicação coletiva com as restantes modalidades artísticas no drama, pois que a intenção de cada modalidade artística singular só se obtém inteiramente no agir conjunto de todas as modalidades artísticas, no qual elas se dão a entender e se entendem mutuamente. (WAGNER, 2003, p. 178).

Diante disso, verificamos o possível encaixe entre o espetáculo Ópera e a concepção Arte Total estarem ligados pela obra de arte. Todavia, quando pensamos na mesma transposição da Arte Total para a Educação Musical a mesma lógica não se repete. Com efeito, mesmo que não impossível, é difícil pensar na Arte Total na escola, visto que o aspecto pedagógico não fazia parte do conceito de Wagner. Obstante, não é porque a Música está numa sala de aula que não pode ganhar novas perspectivas, inclusive, encontrar alternativas onde antes só pensávamos haver limitações. Nesse caso, possibilidades mais coerentes precisam sustentar teoricamente o projeto, uma vez que o encaixe que queremos precisa está relacionado aos aspectos didáticos:

Outras possibilidades podem ser imaginadas, mas é raro que alguém seja realmente capaz de experimentá-las. O projeto colaborativo do compositor canadense R. Murray Schafer “And Wolf Shall Inherit the Moon” fornece um contexto alternativo no qual alguém pode ser um compositor e artista e resolve alguns dos problemas inerentes à sala de concerto, ou pelo menos sugere maneiras diferentes em que a arte pode se encaixar no mundo. (DOOLITTLE, 2001, p. 01, tradução nossa).¹⁸

Neste trabalho, o *Gesamtkunstwerk* nos conduz para inspirações operísticas do espetáculo Ópera Serra da Capivara através da Arte Total de Richard Wagner, enquanto o *Epílogo do Ciclo Patria*¹⁹ nos leva a perceber

17 Refere-se ao compositor Wagner.

18 “Other possibilities may be imagined, but it is rare that one will actually be able to experience them. The Canadian composer R. Murray Schafer’s collaborative project “And Wolf Shall Inherit the Moon” does provide an alternative context in which one can be a composer and artist, and solves some of the problems inherent in the concert hall, or at least suggests different ways in which art can fit into the world.”

19 É uma expressão artística que ultrapassa a arte tradicional e, até mesmo, a arte

a integralidade das linguagens na Educação Musical através do Teatro de Confluência de Murray Schafer.

Schafer na montagem do Ciclo Patria nos apresentou o Teatro das Confluências, mas diferente de Wagner que fazia música para as plateias, Schafer é, além de compositor, entre outros, um educador musical e tem seu nome enraizado na própria educação brasileira, tendo seus conceitos e obra referenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte referente ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: “Paralelamente ao aumento progressivo da simultaneidade e intensidade dos sons, ocasionando mudanças no meio ambiente sonoro, apresenta-se hoje uma área emergente na educação musical: a Ecologia Acústica²⁰”. (BRASIL, 1998, p. 80).

Contudo, é importante salientar que o Teatro da Confluência não pode ser visto como teatro de fato, mas sim na concepção schaferiana²¹ de teia integradora das linguagens artísticas. Sem essa compreensão é improvável entendermos artes visuais, música, dança e teatro como linguagens integradas de fato. Enquanto o mítico não der lugar ao espiritual schaferiano o vínculo não será reestabelecido e permaneceremos sacrificados na ignorância da separação das artes. “quanto mais me envolvo com a educação musical, mais percebo a inaturalidade básica das formas de arte, cada uma utilizando um conjunto de receptores sensitivos, com a exclusão dos outros”. (SCHAFER, 1991, p. 290).

Não é só compreender que não há divisão entre as artes, mas é tomar consciência da sua indivisibilidade. Este sim, carregado de uma complexidade que precisamos nos propor a desvendar, pois de tão óbvio nos escapa aos olhos, mas não aos de Schafer. “Observem crianças brincando e tentem delimitar suas atividades pelas categorias das formas de arte conhecidas. Impossível” (SCHAFER, 1991, pg. 290).

Portanto, é com base neste entendimento que sustentamos as ações do projeto de ensino em Educação Musical.

contemporânea, pois segundo Fonterrada: And Wolf... não está comprometida com a ideia de espetáculo para um público específico, e cada vez mais próxima à ideia de cerimônia ritualística. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/search/authors/view?firstName=Andressa&middleName=&lastName=Kloster&affiliation=&country=> Acesso em: 16 de set. de 2020.

20 Nota de rodapé original: Ecologia acústica é o estudo dos efeitos do ambiente acústico nas respostas físicas ou características comportamentais das criaturas que vivem nele. Segundo Murray Schaffer, *The turning of the world*, McClelland and Stewart, 1997, o objetivo principal da ecologia acústica é chamar a atenção para os desequilíbrios (nessas relações) que podem causar efeitos prejudiciais à saúde.

21 Refere-se a Schafer.

Polivalência ou Integração

Pensar em um projeto de artes integradas, também é colocar em discussão a polivalência, no entanto, esta não pode ser confundida com a integração das linguagens proposta por Schafer no Teatro de Confluência.

De fato, é evidente a contribuição educacional que a presença de um professor de cada linguagem iria proporcionar nas escolas, pois, de acordo com Martins & Piscosque (1998, p.63) “cada linguagem tem seu peculiar de criar e produzir formas artísticas, de poetizar o mundo”. Infelizmente a legislação específica ainda caminha timidamente para que essa realidade se concretize. Por certo, podemos observar alterações que são bem-intencionadas, contudo, sem as garantias devidas de sua efetivação pouco fazem além de promover o debate sobre o assunto.

Em 2016 com a Lei nº 13.278, tivemos alterado um inciso da Lei 11.769 que dizia: “A música deverá ser conteúdo **obrigatório**”, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o artigo”. (BRASIL, 2008)²³, passando, com a alteração, a ficar da seguinte forma: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o artigo”. (BRASIL, 2016)²⁴. Porém foi retirada a palavra “obrigatório”, criando incertezas e não modificando em praticamente nada a situação atual das linguagens da Arte nas escolas. Até a Música, que antes recebia um pouco mais de atenção devido a Lei 11.769, voltava a depender da decisão dos gestores para garantir sua permanência, ficando refém de interpretações equivocadas.

Não obstante, essa falta de embasamento levanta a preocupação com a polivalência na Arte, que seria um único professor ministrando, com exclusividade, as quatro linguagens. E, nesse sentido, Penna (2001) compartilha a visão de que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s trazem indicações imprecisas e, por vezes, contraditórias que em nada contribuem para mudar a situação vigente, muito pelo contrário, tais imprecisões servem como justificativa para que a efetivação das quatro linguagens não aconteça de forma adequada. A autora percebe que as indicações no PCN de Arte não são evidenciadas de forma clara e há encaminhamentos insuficientes sobre as diversas linguagens. Uma vez que, os problemas se multiplicam enquanto a

22 Grifo nosso.

23 Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 17 de set. de 2020.

24 Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 17 de set. de 2020.

situação atual é minimizada, mesmo diante de tantos prejuízos da:

Polivalência, instituída pela Reforma de 1971, traduz a interdisciplinaridade em termos de restaurante de prato feito. O professor organiza o conhecimento de diversas áreas do conhecimento na sua própria cabeça e passa esta organização para o aluno. Em algumas áreas, como em educação artística, o problema é crucial. O professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representações em cursos de apenas dois anos, e ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão que deglutir como arte uma mistura mal cozida pelo próprio professor” (BARBOSA, 1984, p.69).

Além da polivalência, devemos nos preocupar com a exclusão das outras linguagens em favorecimento das artes visuais, uma vez que é notória essa ausência, “*Como justificar que, na maioria dos cursos de formação profissional, a arte está ausente ou fica restrita às artes visuais? Onde estão a música, a dança, o teatro, ou melhor, qual o espaço destinado às linguagens expressivas?*”. (KISHIMOTO 2002, p. 109).

Todavia, Schafer no teatro da confluência não fazia relação com a polivalência, nem muito menos pensava na Música como linguagem mais importante de todas. Na concepção do autor, pensar na integralidade não é negar o outro ou juntar tudo, é um exercício de percepção do que já existe na vida.

O projeto de ensino NAI

Tomando por referência o espetáculo Ópera Serra da Capivara em suas aproximações e distanciamentos com as aulas de Música do IFPI – CASJP, preparamos o projeto e providenciamos entrada no protocolo cadastrada através do processo 23186.000181/2018-86 em 04/04/2018 às 17:00:44 para o órgão responsável DENS-CAMPUS SÃO JOÃO DO PIAUÍ o Projeto de Ensino Núcleo de Artes Integradas – NAI.

No dia 27/03/2018 às 08h:57, com alteração às 08:59 foi publicado no site do IFPI²⁵ notícias referentes ao Edital nº 08/2018. O projeto em sua primeira versão não incluía artes visuais, pois levava em seu texto a intenção de contribuir com as aulas de Arte e, conseqüentemente com as artes visuais, mas, posteriormente fizemos a inclusão:

25 Conforme: <http://www.ifpi.edu.br/saojoao/noticias/campus-sao-joao-lanca-edital-com-vagas-para-nucleo-de-artes-integradas>. Acesso: 15 de set. de 2020.

O Projeto de Ensino: Núcleo de Artes Integradas (música, dança e teatro) visa colaborar com o estudo da Arte como um todo no IFPI Campus São João do Piauí e, por meio deste, propiciar uma vivência artística adequada, desenvolvendo aspectos essenciais para a formação do estudante em Música, buscando ampliar suas conexões com as Artes Cênicas, representadas aqui pela Dança e Teatro. Além disso, o projeto pretende oportunizar vivências musicais que vão além do ato de tocar um instrumento, ampliando as possibilidades sonoras para uma representação cênica e aproximando alunos que até então não encontravam na música instrumental identificação direta, mas que terão acesso a ela por meio da integração de outras artes. (COMPAGNON, 2018, p. 01)²⁶.

Foram abertas 15 vagas e os candidatos precisavam passar por uma seleção composta de 2 etapas, que são a entrevista e o teste de aptidão artístico:

A primeira parte da seleção dos inscritos será feita através de uma entrevista para averiguar pontos essenciais: a) Ter disponibilidade de horário; b) Comprometer-se em ser participante assíduo; c) Ter real interesse em participar do projeto; d) Se disponibilizar a participar das apresentações quando solicitado pela instituição. A entrevista será realizada pelo coordenador do projeto; 5.2. Todos os inscritos precisam se submeter a um teste de aptidão artístico que será realizado pelo coordenador do projeto. O teste ocorrerá da seguinte maneira: a) Realização de exercício simples de ritmo; b) percepção musical simples; c) Dança livre ao som de música aleatória; d) Leitura de um trecho dramático. Cada candidato, conforme habilidade informada: música, dança ou teatro; fará teste baseado nas informações ditas previamente pelo candidato. (COMPAGNON, 2018, p. 03).

O cronograma foi seguido conforme o planejado e a “*Entrevista e teste de aptidão artística (...) realizados do período de 11, 12 e 13 de abril de 2018, a partir das 15:00 horas*”. (COMPAGNON, 2018, p 03). Contudo, não foram suficientes os três dias e tivemos que acrescentar mais duas datas de seleção, pois os inscritos para participar da seleção do NAI foram no total 91 alunos. Algo que foi além das expectativas.

Após todo o processo de seleção houve a necessidade de aumentar o número de vagas disponíveis, passando de 15 para 30. E “A divulgação dos aprovados (...) realizada por afixação de cartazes no IFPI Campus São João do Piauí e ainda no site da referida instituição”. (COMPAGNON, 2018, p 03).

Após a seleção partimos para a prática do Núcleo de Artes Integradas.

26 Autocitação referente a elaboração do projeto que foi publicado oficialmente. Disponível: http://www.ifpi.edu.br/saojoao/noticias/campus-sao-joao-lanca-edital-com-vagas-para-nucleo-de-artes-integradas/casjp_ed082018_nucleo-artes-integradas.pdf>. Acesso: 15 de set. de 2020.

As aulas tinham carga horária de 04 horas semanais e aconteceram nos anos de 2018 e 2019. A prática era dividida em semestres: primeiro semestre acontecia a preparação e segundo semestre aconteciam as apresentações.

Preparação

A preparação corresponde a todo momento anterior ao semestre das apresentações dos espetáculos. Importante ressaltar que, por mais que seja aula de Música, o processo educativo não é substituído pela Música, mas agregado a ela, assim como acontece com a linguagem e com a vida. Pois, entendemos que “A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade”. (GAINZA, 1988, p.36).

Entre as anotações em nosso extenso diário de bordo dos dois anos da ação, tem uma passagem que representa bem NAI em seu processo de integração: “Ela, que entrou certa que só queria fazer os desenhos dos figurinos, hoje dança, canta e interpreta”. (COMPAGNON, 2019, no prelo). A Educação Musical torna-se gratificante quando alunos que nunca se imaginaram fazendo música, a fazem de uma forma muito espontânea e livre de métodos que só buscam transformar a música em um exercício de erudição. “a música deve ser ‘provada’ por todos e cabe ao professor começar na escola a desmistificar o fato de que só quem nasce com o ‘dom’ ou tem algum talento para a música pode provar fazê-la”. (POSSOLI, 2011, p. 20). Aprofundamentos técnicos e teóricos são necessários para músicos profissionais ou pretendentes, mas para grande maioria dos nossos alunos simplesmente funcionam como uma forma de distanciá-los da música. O que não acontece na pedagogia de Schafer:

A pedagogia musical de Schafer enfatiza a criação e consciência do som, ao invés de teoria e habilidades instrumentais, e trabalha com elementos da música atonal, envolvendo as inúmeras possibilidades do fazer musical: com a voz, os sons do corpo, a Paisagem Sonora, a atuação cênica, a expressão visual, a exploração criativa dos sons dos instrumentos convencionais. (CUNHA; GOMES, 2012 p.).

Na prática do projeto de ensino as descobertas são constantes. E mesmo aquelas fora da prática do NAI acabam por contribuir com o processo. Vejamos o que diz um dos pretendentes a integrantes do NAI nas entrevistas de seleção do ano de 2019²⁷: e que passou a entregar nosso diário de bordo:

O NAI é um grupo que me interessou desde a primeira apresentação que assisti, quando fez a junção de dança, teatro e música. Expôs o drama e a crítica, gerou sentimentos ao mesmo tempo em que conscientizou. Meu objetivo em participar do NAI é adquirir mais experiência artística, colaborar com o

27 Foi o segundo processo seletivo para o NAI. Em 2019 chegamos a 40 integrantes ativos.

grupo, acrescentar de forma significativa nas apresentações, fazer e transmitir arte. (COMPAGNON, 2019, no prelo).

Transcorrido a etapa da preparação ligada à imersão, partimos para transformar aquelas experiências em espetáculos, pois nossa obra não segue o exato fluxo da montagem de Schafer. Nos permitimos seguir nossos próprios rumos, mas embasados conceitualmente por ele. Destacamos, portanto, que as vivências anteriores dos alunos são parte integrante que tornam este projeto único, sendo assim,

Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e prática de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em Arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística (FERRAZ, FUSARI, 1993, p. 71).

O primeiro semestre era marcado por vivências que faziam parte do espetáculo. Todos os exercícios, cursos, interação... deixariam um legado de experiência para o próprio grupo e que colocaríamos em cena.

Começamos por transformar nossas vivências em obras. Um espetáculo guiado por textos: 1. Em 2018 nos utilizamos do poema Navio Negreiro²⁸ para criarmos a obra *Fragmentos Negreiros*²⁹, 2. Em 2019, inspirados na música *Vai passar*³⁰ criamos o espetáculo *Página infeliz*³¹. Em 2020 terminaríamos a trilogia, desta vez inspirados no documentário *Human Flow*³² – *Não existe lar se não há para onde ir*. Uma obra de 2017 para fecharmos o ciclo de 2020. Seria o último ano deste projeto, para iniciarmos outros, mas devido a pandemia do COVID -19 que se alastrou pelo Brasil e pelo mundo, o último ano não será abordado nesta pesquisa.

Apresentações

28 Escrito pelo Poeta Castro Alves o poema narra os dramas dos escravos da África até o Brasil. Disponível: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>>. Acesso: 18 de set. de 2020.

29 Uma composição coletiva do NAI.

30 Escrita por Chico Buarque de Holanda a letra retrata o Brasil da Colônia até a ditadura. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45184/>>. Acesso em: 19 de set. de 2020.

31 Uma composição coletiva do NAI.

32 Do diretor Ai Weiwei. Trailer Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=_jO9DqVztLQ>. Acesso em: 19 de set. de 2020.

As apresentações correspondem a todo momento posterior ao semestre da preparação. Os espetáculos (2018 – 2019) buscavam levar as vivências dos semestres anteriores para as apresentações.

Na prática das apresentações os espetáculos eram convites a participação da plateia. Embora tenha um roteiro construído, não sabemos como ele será encaminhado dentro do espetáculo. Temos alunos cumprindo a função de músicos com seus instrumentos convencionais, mas a música é reproduzida por todos através de sons vocais e/ou percussão corporal, onde músicos, outros integrantes do NAI e público presente fazem música em conjunto e contribuem para a cena através do ritmo. “Ritmo é direção. O ritmo diz: eu estou aqui e quero ir para lá (SCHAFFER, 1991, p. 87)

Ainda mais importante que o roteiro é a vivência da *ação* de todos fazendo música e participando do processo, podendo improvisar através da música que já trazem contigo como uma contribuição de uma música que está em cena. Parecendo uma prática musical em conjunto que inclui, inclusive, aqueles que não entram no ritmo da maioria, mas que contribuem da forma como sabem. Não vemos categoria de músico mais importante na *ação*, todos tocam juntos neste espetáculo, todos são músicos. Portanto, a música faz parte de cada ser humano e que todos somos musicais, não fazendo distinção entre os discentes. Como podemos ver:

A implicação é que não alguns homens são musicais enquanto outros não são, mas que o homem é um animal musical, isto é, um ser predisposto a música e com necessidade de música, um ser que para sua plena realização precisa expressar-se em notas musicais e deve produzir música para si mesmo e para o mundo. Neste sentido, musicalidade não é algo que alguém pode ou não pode ter, mas algo que – junto com outros fatores – é constitutivo do homem. Assim definido, o conceito não pode ter uma contraparte negativa. Ninguém é escolhido ou colocado á parte. Música é concernência de todos, não de uma elite privilegiada, e se musicalidade representa uma vantagem, ela não é prerrogativa de uns poucos escolhidos, mas atributo do homem como homem. (ZUCKERKANDL, 2018, p. 03).

A cena busca integrar. Neste sentido concebemos o espetáculo como fazer música juntos. Como em uma grande sala de aula que não exclui nem os que estão do lado de fora e onde todo som é música, numa referência ao universo como orquestra que se referia Schafer (1991).

Uma descrição das apresentações

Em algumas canções tínhamos a figura de alunos que puxavam o canto principal, respondido por diversos outros alunos repetindo o que foi cantado. Estratégia montada no sentido de a resposta do canto repetido fazer com que

a plateia sinta vontade de participar do canto, pois o obstáculo de não saber a letra não é mais levado em consideração, pois quem conduz o canto principal oferece a letra que eles precisam cantar. O momento ganha um ar de ritual com todos unidos numa mesma voz, cantando em uníssono, fazendo música juntos, como uma cerimônia:

Ao tomar parte nas cerimônias, quer como agente/ator/artista, quer como indivíduo que sofre a ação, já não existe nada que separe o que, convencionalmente, se chama “artista e público”, ou “palco e plateia”. É toda a comunidade que participa do mistério da consagração do mundo. (FONTERRADA, 2004 p.118).

Todos cantando em uníssono, para nós, é mais importante do que todos cantando afinados. A Educação musical não acontece pela precisão técnica, mas pela vivência musical. Não pode ser uma competição, mas uma experiência auditiva para os participantes numa atividade sensível, assim como considerado por Schafer (1991, p. 288) e a concepção de que “os ouvidos de uma pessoa verdadeiramente sensível estão sempre abertos”. Torna-se importante dizer que todos podem ter essa experiência sensível, mas que a mesma precisa ser educativamente favorecida:

Senti que minha primeira tarefa nesse curso seria a de abrir ouvidos: procurei levar os alunos a notar sons que na verdade nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons de seu ambiente e ainda os que eles próprios injetavam nesse mesmo ambiente (SCHAFER, 1991, p. 55).

Há momentos em que um único ator inicia um diálogo com a plateia. É um momento repleto de pausas, de silêncios. A música não existe apenas no som, assim como a plateia precisa desses momentos reflexivos para viver experiências cênicas intimistas que mostre que existe um lugar para tudo, ainda mais quando “(...) as vibrações sonoras impactam não somente nossos ouvidos ou sistemas nervosos, mas o corpo inteiro”. (GONÇALVES, 2017, p. 70). A fala do ator é direcionada a cada um, buscando olhar nos olhos e dividir a emoção com eles. Não é um teatro no formato monólogo, muito menos um teatro interativo na acepção da palavra. O ator busca dividir suas vivências no palco com o que o público que também as podia viver. É uma troca de algo vivido de pontos diferentes, mas vivido por todos.

Um teatro como experiência de vida e não como uma encenação distante dela. Embora exista um roteiro, ele só serve como um guia que pode ser reinventado ou ignorado. As ações seguem rumos diferentes em cada apresentação e com cada plateia. As reações e emoções do momento é que direcionam o espetáculo. “As regras desse jogo extrapolam a ideia de um elenco ou ator/atriz que representam para contemplar as dinâmicas de interação em tempo real com o público, diferente da previsibilidade e da hierarquia do teatro de ilusão.” (RAUEN, 2008, p. 03).

A plateia busca identificação com aquilo que assistem. Optamos por trabalhar com parte dos alunos como uma personificação do que seria a voz e os gestos do público. Eles podem ser confundidos com coral ou coro. Mas eles são a plateia. E esta se vê no palco através deles, não sendo um, mas todos.

A nova cena está ancorada em alternâncias de fluxos sêmicos e de suportes, o hipersigno teatral, da mutação, da desterritorialidade, da pulsação do híbrido. O contemporâneo contempla o múltiplo, a fusão, a diluição de gêneros: trágico, lírico, épico, dramático; epifania, crueldade e paródia convivem na mesma cena. (COHEN, 2004, p. 25).

Eles cantam, dançam, representam como uma entidade que convida o público a também fazer parte das suas ações. E depois de um tempo eles passam a reproduzir as reações da plateia, invertendo o fluxo dela para eles. É a nossa busca pela vida que nos assiste, enquanto os assistimos.

A dança em nossas apresentações segue um fluxo que vai da coreografia até o improviso total. O movimento começa seguindo o ritmo da música numa busca por se distanciar dele. Dançarinos seguem o que sentem no momento e não copiam a coreografia do outro. Param na música, dançam no silêncio, trazem suas experiências de outras danças. Representam sentimentos e mostram ao público que qualquer um ali também consegue dançar, pois é uma dança na qual precisamos viver o momento. Os passos trazem o vocabulário coreográfico que a pessoa já tem e que fica evidente durante a apresentação, mas aos mesmos são acrescidas de intenções. O improviso não é criar do nada, é algo que surge baseado no que sabemos, nas nossas vivências e sensações, numa adaptação:

Reafirmo que o corpo inteligente é um corpo que consegue adaptar-se aos mais diversos estímulos e necessidades, ao mesmo tempo que não se prende a nenhuma receita ou fórmula preestabelecida, orientando-se pelas mais diferentes emoções e pela percepção consciente dessas sensações. (VIANNA, 2008, p. 16).

A dança também é utilizada para fazer com que todos se reloquem no espaço, mudando até plateia de lugar e transformando o espaço para novas possibilidades de interação.

Em diversos momentos os atuantes permanecem estáticos, dependendo da intenção ficam alguns segundos ou vários minutos. A inserção do silêncio na cena é utilizada também para ressaltar a posição estática do que antes era movimento. Esse arranjo corporal cercado de um vazio que se completa na expectativa da plateia enfatiza a forma dos corpos disposta como esculturas vivas, ao mesmo tempo que dialogam com o silêncio. Mesmo tudo já parecendo tão visual, dos figurinos as intervenções com tinta, queríamos instituir momentos de reflexão que também estivessem ligados a forma dos corpos. Eles retendo totalmente os olhares do público que busca relação entre

as esculturas vivas e os significados que remetiam à própria existência.

Foram dois anos de vivências de uma Educação Musical enquanto formação humana. Um ano menos por motivos já relatados, mas um tempo que mudou completamente a forma do IFPI – CASJP ver as aulas de Música. O projeto alcançou bem mais do que os 40 alunos que participavam do NAI. As apresentações não eram exibicionismos ou meio de alguns alunos ganhar o *status* de popular por que faziam música, era uma aula de portas abertas convidando toda a escola a assistir. Quando o NAI apresentava era o mesmo que transformar todo o *campus* em uma gigantesca sala de Educação Musical.

Da prática pudemos refletir sobre: 1. O papel das nossas vivências em cena; 2. A integração entre as artes, mas também entre público e NAI; 3. Vivências no corpo a experiência de fazer arte; 4. A Educação Musical transformadora; 5. O se reconhecer artista.

Considerações Finais

O presente trabalho investigou as aproximações e distanciamentos advindos do diálogo entre os espetáculos artísticos locais, mais precisamente a Ópera Serra da Capivara e os projetos de ensino na Educação Musical do IFPI – CASJP, cujo objetivo compreendeu os diálogos entre o espetáculo artístico e as aulas de música para uma tomada de consciência em relação a importância da indissociabilidade das artes

Através da investigação foi possível analisar dados suficientes para viabilizar um projeto de Música voltado para a integração das artes com sujeitos da pesquisa os discentes dos cursos de Administração e Agricultura do Ensino Médio Integrado.

O princípio metodológico adotado de pesquisa-ação nos possibilitou um direcionamento condizente com um projeto educacional em todo o processo investigativo, sendo capaz de orientar de forma adequada o curso da investigação. A pesquisa-ação visou produzir mudanças na Educação Musical através das ações mobilizadas pela criação do Núcleo de Artes Integradas, buscando melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Uma ação que partiu da vontade inicial de fazer um projeto relacionado a Ópera Serra da Capivara e que estivesse relacionado com a Educação Musical, sobretudo os aspectos da integração da linguagem que formam a Arte. Criamos, para tanto, o Núcleo de Artes Integradas – NAI. Um projeto de ensino relacionado a integração das Artes que teve duração de dois anos letivos. Cada ano dividido em: Um semestre de preparação e um semestre de apresentação.

Trabalhamos, então, os conceitos de *Arte Total* e *Teatro das Confluências* envoltos no conceito de *diálogo filosófico* para a partir das discussões compreender as aproximações e distanciamentos e conseguir promover uma Educação Musical de formação humana ao possibilitar uma tomada de consciência entre os envolvidos.

As apresentações ocorreram em *campi* do Instituto Federal nos anos de 2018 e 2019. Toda a produção foi feita pelo grupo, desde figurinos até divulgação.

O Projeto de Ensino NAI como instrumento metodológico possibilitou, tanto aos seus participantes, como ao público a oportunidade de vivenciar um processo de integração de artes onde todos puderam fazer parte da ação. Além de possibilitar a compreensão entre as aproximações e distanciamentos provenientes dos diálogos entre Ópera e NAI, o que foi capaz de favorecer o entendimento da Música enquanto linguagem integrada com as outras artes, alcançando o que a pesquisa se propôs.

Pode-se chegar, assim, a algumas considerações referente a pesquisa:

1. Foi possível favorecer o entendimento das semelhanças e diferenças entre as atividades nas aulas de Música e a produção de um espetáculo híbrido local, além de viabilizar sua utilização no processo de ensino e aprendizagem;
2. Verificou-se como a Música de forma integrada com as linguagens do teatro, artes visuais e dança pode favorecer a participação de discentes que não se identificavam com os projetos musicais anteriores;
3. Possibilitou a reflexão sobre a Educação Musical a partir dos conceitos da *Arte Total*, *Teatro de Confluências* e *diálogo*, alargando o debate sobre as possibilidades e aplicações da música na educação básica;
4. Favoreceu o entendimento entre as diferenças entre Integração das artes e polivalência e
5. Viabilizou uma proposta de imersão no fazer artístico a partir da vivência de cada participante e ampliando essa experiência para público durante as apresentações.

Espera-se que as atividades desenvolvidas nesta pesquisa possam contribuir ainda mais para a compreensão do fazer musical preocupado com a tomada de consciência e que tudo isso se reflita na formação humana dos participantes. E que o projeto, facilmente reproduzível, possa servir como referência para outros professores de Música incluírem como alternativa para o seu trabalho na Educação Musical.

Entende-se, então, que a pesquisa favoreceu avanços, havendo possibilidade de implantação em outros institutos federais, ou escolas interessadas, devido a aplicação favorável no IFPI – CASJP, o que abre caminhos para continuidade do projeto em investigações futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, THIAGO XAVIER, 1985. “**Ephtah!**”: das ideias pedagógicas de Murray Schafer / Thiago Xavier de Abreu. - São Paulo: 2014. (Dissertação de Mestrado).

ALVES, Castro. **Navio Negroiro**. Disponível: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>>. Acesso: 18 de set. de 2020.

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. Cadernos de estudos linguísticos, n. 19, jul./dez., 1990.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Arte-Educação: conflitos/acertos**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Max Limonad Ltda, 1984.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 1997.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> acesso em: 26 ago. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**. 2ª versão, rev. 2016b. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bnc-c-2versao.revista.pdf> >. Acesso em: 03 jun. 2019.

_____. **DOU nº 94 de 19/05/2020 conforme Portaria nº 177, de 15 de maio de 2020**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em 04 de set. de 2020.

_____. **Fundação Museu do Homem Americano. São Raimundo Nonato**. Disponível em: <<http://fumdam.org.br>>. Acesso em: 15 de set. de 2020.

_____. **Lei no 11.769, de 18 de Agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica**. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 03 jun. 2016.

_____. **Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em 16 out. 2019.

_____. **Lei no 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm . Acesso em: 09 fev. 2019.

_____. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971b. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em:< <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>> acesso em: 11 de ago. de 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** Parte I Bases Legais 2000a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> >. Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** Parte II Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2000b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211> >. Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. **Parecer CNE/CEB no 12/2013. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.** 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 03 jun. 2019.

_____. **Parque Nacional da Serra da Capivara. São Raimundo Nonato.** Disponível em: <<https://www.icmbio.gov.br/portal/visitacao1/unidades-abertas-a-visitacao/199-parque-nacional-da-serra-da-capivara> >. Acesso em: 15 de set. de 2020.

_____. **Projeto de Lei nº 11.769, 18 de agosto de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: Acesso em 04 de set. de 2020

_____. Secretariade Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998.**

BUBER. **Eu e Tu.** Tradução, introdução e notas de Newton Aquiles von Zuben.

São Paulo: Centauro, 2004.

COHEN, Jean-Louis. **Le Corbusier**. Colônia: Tashen, 2007.

COMPAGNON, João. **Projeto de Ensino Núcleo de Artes Integradas**. Teresina. 2018. Disponível em < http://www.ifpi.edu.br/saojoao/noticias/campus-sao-joao-lanca-edital-com-vagas-para-nucleo-de-artes-integradas/casjp_ed082018_nucleo-artes-integradas.pdf>, Acesso: 15 de set. de 2020.

CUNHA, D. S. S.; GOMES, E. D. **Música na escola? Reflexões e possibilidades**. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2012.

DOOLITTLE. **Thoughts on R. Murray Schafer's Wolf Project**. 2001. Disponível em:< <http://emilydoolittle.com/wolfpaper.pdf>>. Acesso em: 16 de set. de 2020.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FONTEERRADA, M. T. de O. **Murray Schafer e a Educação Musical**. Disponível: <<https://youtu.be/TTJidigoyU0>>. Acesso: 16 de agosto de 2020.

FONTEERRADA, M. T. de O. **O Lobo no Labirinto Uma incursão à obra de Murray Schafer**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1988.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música**. 2017. 277 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017

HOLANDA, Chico B. **Discografia**. Spotify. Disponível Acesso: em: 2019.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.

KLOSTER' Andressa. **Interatividade, confluências e ambiente em and wolf shall inherit the moon de Murray Schafer**. Disponível

em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/search/authors/view?firstName=Andressa&middleName=&lastName=Kloster&affiliation=&country=> .
Acesso em: 16 de set. de 2020.

LELYS, Marília. **Ópera Serra da Capivara. 2017.** Disponível em: <http://fumdam.org.br/cpt_eventos_anexos/opera-da-serra-da-capivara/?lang=fr>
Acesso em: 14 de setembro de 2020.

MARTINS, M.C.F.D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino de arte.** São Paulo, SP: FTD, 1998.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática.** 3. ed. Campinas -SP: Papirus, 2009.

_____. **Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação Básica:** princípios e metodologia. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O., CARTAXO, S. R. M.. (Org.). **Práticas de formação de professores:** da Educação Básica à Educação Superior. 1ed.Curitiba: Champagnat, 2016, v. 1, p. 01-20.

_____. **Didáticateórica/Didáticaprática: para além do confronto..9.ed.** São Paulo: Edições Loyola, 2008. v. 1. 184p .MARTINS, P. L. O.. *Didática.* 1. ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2008. v. 1. p. 84.

MONTEIRO DA SILVA, Adriana. **Novas perspectivas para o futuro do parque nacional serra da capivara/pi:** As imagens rupestres do homem americano vivenciadas em expedições da dança. Brasília, 2017. (Dissertação de Mestrado).

PENNA, M. **Música na escola:** Analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In. São Paulo. PENNA, M. (coord.). Este é o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. (p. 113-134). João Pessoa: Editora da UFPB, 2001. PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: Uma ausência significativa. Revista da ABEM, 7, p. 7-19, 2002. SAVIANI

POSSOLI, Luana. **Ensino de música na formação docente:** dificuldades e possibilidades nos cursos de Pedagogia. 2011, 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2011.

RAUEN, M. G. **Paidia e Ludus:** tipos e graus de interatividade na cena. In: XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações, Convergências, 2008, São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS BARBOSA DE, Airan. **GESAMTKUNSTWERK:** O desenvolvimento de um processo criativo artístico coletivo e polimático. / Airan Santos Barbosa

de Sousa; orientador Mario Lima Brasil. -- Brasília, 2018.

SCHAFER, R. M. **A Afinação do Mundo**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2001.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**; tradução Marisa Trench de O. Fonterrada et all-São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

TUZZO, Simone Antoniaci. **Deslumbramento Coletivo**: opinião pública, mídia e universidade. São Paulo: Annablume, 2005.

VIANNA, Klaus. **A dança**. São Paulo: Summus, 2008.

WAGNER, Richard. **A Obra de Arte do Futuro**. Antígona, Lisboa, 2003.

WEIWEI. **Human Flow**. Trailer Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=_jO9DqVztLQ>. Acesso: 19 de set. de 2020.

ZUCKERKANDL, Victor. **Homem o Músico**. 2ª Ed. Som e símbolo: 2018.



ENSINO COLETIVO DE PIANO NA ESCOLA DE MÚSICA DO ESTADO DO MARANHÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Helen Regina Benevenuto
Antônio Francisco de Sales Padilha

INTRODUÇÃO

O presente estudo concerne a uma pesquisa realizada na Escola de Música do Estado do Maranhão “Lilah Lisboa de Araújo” (EMEM), durante o ano de 2019, quando buscamos verificar a aplicabilidade do ensino coletivo de piano na mencionada instituição de ensino. O campo de pesquisa, a EMEM, é uma escola pública que se destaca pelo oferecimento de Curso Técnico Profissionalizante em Instrumentos Musicais e Canto. Notabiliza-se também por ofertar o Curso Básico de Instrumento (denominado “Fundamental”, desde 2012) – como uma modalidade de curso livre – que visa a preparar o aluno para ingressar no curso Técnico de Ensino do Instrumento.

No contexto do ensino de instrumentos musicais, novos formatos de aula têm sido estudados, destacando-se, entre eles, os cursos de modalidade de ensino coletivo, nos quais o professor une vários alunos em um único espaço físico, levando o ensino da música à agregação de um número maior de pessoas se comparado à modalidade de ensino individual, na qual o professor se dedica a um aluno exclusivamente.

Dessa forma, acreditamos que a maneira de ministrar as aulas de piano também deveria ser repensada, visto que a maioria dos professores desse instrumento utilizam o sistema tutorial, com aulas individualizadas, formato adotado inclusive no Curso de Piano da EMEM, que apresenta uma alta demanda. No último seletivo realizado no ano de 2019, o número de inscritos para ingresso no Curso de Piano Fundamental Infantil, de Piano Fundamental Adulto e Curso Técnico de Piano chegou aos 636 candidatos inscritos para apenas 23 vagas¹ disponíveis.

1 Dados obtidos na secretaria da EMEM.

Considerando esse modelo de ensino de piano, a presente pesquisa – um estudo de caso participante, com abordagem qualitativa – busca investigar a possibilidade da aplicação do ensino coletivo de piano na EMEM, no âmbito das séries iniciais do Curso Fundamental de Piano, correspondente ao primeiro e segundo semestres, algo que, pelas experiências dos pesquisadores que realizaram a pesquisa, tem se mostrado bastante eficaz.

À vista disso, chegamos ao seguinte problema: como aplicar um método de ensino de piano de forma coletiva aos alunos do Curso Fundamental de Piano da EMEM, tomando por base o fato de que esse curso tem como finalidade a aquisição dos conhecimentos básicos para o ingresso no curso técnico profissionalizante?

A partir do questionamento que serve de base para essa pesquisa, surgiram outras indagações que foram respondidas ao longo deste estudo, como:

- Entre os métodos atualmente existentes no ensino coletivo de piano, qual se adequaria melhor aos conteúdos já estabelecidos no Curso de Piano da EMEM?
- Com o uso do teclado, em substituição ao piano acústico, o desenvolvimento da capacidade de articulação dos dedos poderia ser prejudicado, pelo fato de o peso das teclas serem diferentes? Caso haja prejuízo, como esse poderia ser minimizado?
- O aluno proveniente do Ensino Coletivo de Piano seria capaz de acompanhar os conteúdos abordados no Terceiro Período do Curso Fundamental de Piano Adulto ou Infantil, tendo em vista que a pesquisa foi aplicada durante dois semestres letivos, correspondendo ao primeiro e segundo períodos do Curso de Piano?

O estudo em comento está alicerçado no Sistema de Cooperação, de JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC (1999), e na teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, de VYGOTSKY. PARA JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC (1999, p. 5, tradução feita pelos autores do texto), “o aprendizado cooperativo é o uso didático de pequenos grupos nos quais os alunos trabalham juntos para maximizar seu próprio aprendizado e o de outros²”.

2 El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999, p. 5).

Segundo os pesquisadores, a aprendizagem cooperativa permite que os professores alcancem, ao mesmo tempo, vários objetivos importantes, pois é capaz de abordar três frentes, tornando esta modalidade de ensino superior a todos os outros métodos:

Primeiro, ela ajuda a aumentar o desempenho de todos os seus alunos, incluindo aqueles que são especialmente talentosos e aqueles que têm dificuldade em aprender. Segundo, ajuda a estabelecer relações positivas entre os alunos, estabelecendo as bases de uma comunidade e aprendendo a valorizar a diversidade. Terceiro, fornece aos alunos as experiências necessárias para alcançarem um desenvolvimento social, psicológico e cognitivo saudável³. (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999, p. 4, tradução feita pelos autores do texto).

Esse sistema de cooperação para o aprendizado relaciona-se às ideias de Vygotsky, o que ressalta a necessidade de um outro elemento, no caso, outro aluno, ou mesmo o professor, com outras possibilidades para proporcionar o desenvolvimento de funções e habilidades que ainda não estejam amadurecidas. Vygotsky criou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que corresponde “ao que uma criança pode fazer hoje com assistência e que poderá fazer sozinha amanhã”⁴ (VYGOTSKY, 1978, p. 87, tradução feita dos autores do texto). Para esse autor, a Zona de Desenvolvimento Proximal é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real conforme determinado pela solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial conforme determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes⁵. (VYGOTSKY, 1978, p. 86, tradução nossa).

Ainda segundo Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal ainda:

3 *Em primer lugar, lo ayuda a elevar el rendimiento de todos sus alumnos, incluidos tanto los especialmente dotados como los que tienen dificultades para aprender. En segundo lugar, lo ayuda a establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así las bases de una comunidad y aprendizaje en la que se valore la diversidad. En tercer lugar, les proporciona a los alumnos las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo* (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999, p. 4).

4 [...] *what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow.* (VYGOTSKY, 1978, p. 87).

5 *It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.* (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

[...] define as funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã, mas estão atualmente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser denominadas de “botões” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente⁶. (VYGOTSKY, 1978, p. 86-87, tradução feita pelos autores do texto).

Desde o surgimento dos instrumentos de teclas , que esses instrumentos sofreram inúmeras modificações para atender às necessidades vigentes de cada época, com a finalidade de produzir maiores expressões e intensidade sonora. Essas modificações foram acentuadas com o *pianoforte* de Bartolomeo Cristofori, na virada do século XVIII. Essas modificações também resultaram em mudanças na forma de ensiná-lo, no tocante às questões da técnica pianística e aos objetivos individuais que impulsionam os estudantes a aprenderem tocar piano.

Kochevitsky (2016) ressalta a importância de conhecer o desenvolvimento e as tendências mais significativas no ensino e na execução do piano, pois “algumas ideias falaciosas do passado ainda estão vivas e ainda hoje ocupam um lugar na pedagogia do piano, enquanto algumas conquistas extremamente importantes são desconhecidas ou esquecidas” (KOCHEVITSKY, 2016) .

A primeira pedagogia pianística, conforme Hertel (2006), foi chamada de “Escola dos Dedos”. Nessa Escola, os dedos eram exercitados isoladamente e acreditava-se que a repetição mecânica dos trechos musicais, sem o pensar por parte do aluno, que tentava imitar o modelo do professor, conduzindo-o a uma execução correta.

⁶ *The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state. These functions could be termed the "buds" or "flowers" of development rather than the "fruits" of development. The actual developmental level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively.* (VYGOTSKY, 1978, p. 86 e 87).

Para Hertel (2006, p. 208),

“foram as ideias inovadoras e revolucionárias de Beethoven que levaram os músicos do século XIX a se oporem à antiga pedagogia – Escola dos Dedos – e, após várias modificações na técnica pianística, chegou-se à Escola Anatômico-Fisiológica. Essa escola preconizava que “os exercícios puramente mecânicos poderiam ser substituídos pelo desenvolvimento da percepção e por um movimento correto treinado conscientemente” (HERTEL, 2006, p. 212).

Hertel (2006) acredita que o fracasso desta Escola ocorreu devido ao fato de se configurar como um “conhecimento simplificado, limitado e superficial da anatomia e da fisiologia do aparelho pianístico, um quase-desprezo pelo trabalho dos dedos e a excessiva importância dada ao movimento de rotação e balanço da parte superior do braço” (HERTEL, 2006, p. 2012).

Houve ainda uma terceira tendência pedagógica chamada de Escola Psico-Técnica, cujo preconizador foi Gregori Kogan. A respeito dessa Escola, Kochevitsky (2016, p. 26) afirma:

A escola psico-técnica defende a livre e completa utilização de todas as partes do aparelho pianístico, começando na ponta dos dedos e incluindo até o torso. Esta técnica é universal, ou, em outras palavras, a técnica realmente *natural* de coordenação. Inúmeras combinações de peso, balanço e força muscular (energia) são possíveis: um pianista deve encontrar as combinações que respondam à sua proposta musical e conveniência técnica. (KOCHEVITSKY, 2016, p. 26).

Atualmente, observamos que o ensino do piano tem sofrido transformações que podem ser encontradas nas diferentes características das escolas acima citadas, alguns professores mesclam as ideias de cada uma, outros buscam novos formatos de ensino, entretanto muitos apenas reproduzem aquilo que foi aprendido com seus próprios professores.

O ensino de piano em turmas coletivas é um desses formatos, embora não seja recente, pois data de 1815, quando o professor alemão Johann Bernhard Logier utilizou essa metodologia para o ensino de piano na cidade de Dublin, na Irlanda. O ensino coletivo firmou-se, portanto, a partir do final de século XIX, quando o educador Calvin Brainerd Cady (1851-1929) propôs que o Ensino de Piano em Grupo fosse adotado no sistema educacional, o que veio a ocorrer em 1889, segundo Rocha (2016, p. 39).

Santos (2013) destaca que, a partir da década de 1930, esta metodologia

de ensino entrou em declínio devido “à Grande Depressão” de 1929 e à Segunda Guerra Mundial” (SANTOS, 2013, p. 39).

Entretanto, Fisher (2010) ressalta que, durante este período, o educador Raymond Burrows obteve sucesso com o ensino de piano em grupo para adultos iniciantes e que, devido ao fato, esse tipo de ensino foi incorporado aos cursos universitários. Burrows tornou-se líder no campo do ensino de piano em grupo para adultos, abrindo novos caminhos no desenvolvimento de aulas de piano e cursos para treinar o instrutor de piano em grupo (FISHER, 2010, p. 5).

Santos (2013) relata que o ensino do piano em grupo, como disciplina nas universidades americanas, cresceu muito entre os anos 1950 e 1960:

Uma das razões foi o surgimento do primeiro laboratório de piano em grupo equipado com pianos eletrônicos⁷, que ocorreu em 1956 na *Ball State University*. Este advento foi um marco no ensino dessa modalidade e rapidamente foi adotado como o cenário ideal para os programas de piano em grupo nas universidades. Desta forma, a Associação Nacional das Escolas de Música (*National Associations of Schools of Music*) estimulou todos os alunos de graduação em música a ter proficiência em piano, o que aumentou significativamente o ensino do piano em grupo em universidades. Nesta época, esses programas eram destinados a alunos matriculados nos cursos de educação musical, e essa formação era vista como uma ferramenta de iniciação musical. Além disso, o piano em grupo era também destinado a alunos de outros cursos, tais como programas secundários em música ou cursos de extensão para adultos que tinham a música como hobby. (SANTOS, 2013, p. 39).

Segundo Santos (2013, p. 42), ainda na atualidade, ocorre a discussão acerca do ensino de piano nos EUA:

7 Os pianos elétricos passaram por diversas transformações tecnológicas até chegarem aos pianos digitais que existem no mercado hoje, munidos de softwares sofisticados e interativos, possibilitando além da execução de todos os aspectos da técnica pianística, serem acoplados a computadores, possibilitarem gravações, com timbres bem próximos ao do instrumento acústico e com preços cada vez mais acessíveis.

Hoje em dia, existe nos EUA uma clara distinção entre o professor de piano, que é destinado a formar virtuosos, e o professor de piano funcional⁸. Este último desenvolveu-se e amadureceu devido a esta clara separação, onde a disciplina de piano funcional, chamada nos EUA de *Piano Skills* ou *Group Piano*, é lecionada em grupo. (SANTOS, 2013, p. 42).

O ensino de piano em grupo chegou ao Brasil através de Marion Verhaalen, discípula de Robert Pace, que esteve no país para divulgar o método criado por ele.

Pace trabalhava com aulas em duplas, nas quais eram ensinados os elementos técnicos necessários para execução de repertórios específicos e individuais, além de aulas em grupos maiores, em que eram abordados os assuntos relativos à teoria, à harmonia, à transposição e à improvisação.

Marion Verhaalen veio ao Brasil em 1973 para apresentar o então intitulado “Método Dr. Robert Pace”. Segunda ela, foram dezessete anos de viagens pelo Brasil. Abigail Silva, professora de piano e diretora do COMUSA (Conservatório Musical de Santo Amaro), implementou, em São Paulo, o método em seu conservatório de música, tornando-se sua representante oficial, em 1º de setembro de 1976. Os cursos que ambas ofereciam sobre o Método Pace em várias cidades brasileiras destinavam-se a professores de piano que seriam qualificados para adotarem o método de Piano em Grupo de Pace. Há registros históricos sobre a vinda de Pace ao Brasil por duas vezes, uma em São Paulo e a outra no Rio de Janeiro: a primeira vez ocorreu no período de 3 a 8 de janeiro de 1977, data em que o autor participou do “I Congresso do Método de Ensino de Piano em Grupo Robert Pace” organizado por Abigail Silva. Mais tarde, baseando-se nos ensinamentos de Pace, Abigail publicou os livros didáticos *Aprender, Tocar e Criar ao Piano*, Vol. 1 Repertório e Harmonia; Vol. 2 Improvisação e Técnica e A Prática da Teoria. (MACHADO, 2016, p. 139).

De acordo com Reinoso (2012), nesse mesmo período, um movimento em prol do Ensino de Piano em Grupo estava em andamento, na Escola de Música da UFRJ, sendo iniciado uma nova etapa na pedagogia do piano no Brasil. Ao mesmo tempo, a professora Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves deu início às suas pesquisas sobre o Ensino de Piano em Grupo,

8 De acordo com Más (2011, p. 25 e 39), a expressão “Piano Funcional” designa a instrução, em grupo reduzido, em diversas competências funcionais – não incluídas no ensino tradicional, mas orientado para a execução virtuosista – tais como a improvisação, a harmonização de melodias, a transposição ou a leitura à primeira vista. O estudo funcional do piano ativa, no estudante, processos de relacionamento, síntese e generalização sobre diversos aspectos da atividade musical, contribuindo para uma consciência aprofundada da linguagem, e alimentando a flexibilidade e autonomia dos educandos. O objetivo é a aquisição de uma funcionalidade musical plena, através da apropriação e controle da linguagem musical.

com um projeto de pesquisa intitulado: “O Ensino de Piano em Grupo – nova abordagem de ensino do instrumento”, cuja finalidade era estabelecer “critérios de avaliação da nova abordagem de ensino de piano e da oportunidade da implementação do EPG em nosso sistema de ensino” (GONÇALVES, 1983, p. 3 apud REINOSO, 2012, p. 62).

A partir de então, vários trabalhos acadêmicos começaram a surgir, não apenas sobre o ensino de piano, mas abrangendo outras formações, como bandas e instrumentos de cordas. Estas dissertações e teses consideraram aspectos sociais, históricos, cognitivos e psicológicos além de incluírem muitas sugestões de procedimentos, o que possibilitou a divulgação dessa metodologia de ensino nos meios acadêmicos (REBOUÇAS, 2012, p. 24).

Em 2004, ocorreu o I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (I ENECIM), que se configurou como a primeira oportunidade de reunir professores e pesquisadores para discutirem os diversos aspectos desse tipo de ensino, desde “metodologias e experiências no Brasil; o ensino coletivo de instrumentos musicais nas escolas regulares e instituições públicas de ensino; o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais como forma de inserção e transformação social; além de Projetos Socioculturais e o ensino coletivo”. (ANAIS DO I ENECIM, 2004). Esse encontro teve como objetivo:

[...]fomentar discussões atuais como forma de enriquecer o pensamento acadêmico e o movimento artístico-cultural do país. Além disso, o evento oportuniza discussões sobre políticas públicas que viabilizem a formação e capacitação de professores visando a democratização do Ensino de Música por meio de metodologias de Ensino Musical e Ensino Coletivo de Instrumento Musical nas escolas de Ensino Básico, pública e particular, bem como, espaços de ensino não formal e/ou espaços alternativos. (ANAIS DO I ENECIM, 2004).

Durante o I ENECIM, coordenado pela professora Flávia Maria Cruvinel⁹, foram apresentados os seguintes trabalhos sobre Ensino Coletivo de Piano: *Aulas Coletivas de Piano na Universidade Federal do Pará*, por Ana

9 Flavia Maria Cruvinel, violonista, educadora musical, pesquisadora. Doutora em Educação, linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG; Mestre em Música e Especialista em Música Brasileira no Século XX, área de concentração Educação Musical, ambos títulos concedidos pela Escola de Música e Artes Cênicas da UFG; Desenvolve pesquisas na área de Educação Musical, focalizando os seguintes temas: Formação Musical, Ensino Coletivo de Instrumento Musical; Educação Musical em Espaços Alternativos; Uso do Imaginário e Criatividade nas metodologias de ensino musical. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/3994137/flavia-maria-cruvinel>. Acesso em: 14 nov. 2019.

Margarida Lins Leal de Camargo; *Piano Complementar 1 e 2, em grupo e Laboratório de Piano Coletivo*, por Adriana Oliveira Aguiar (UFRN); *IMIT – Iniciação Musical com Introdução ao Teclado: uma experiência de dezesseis anos*, por Marineide Marinho Maciel Costa (UFBA); *O Ensino de Piano em Grupo – uma experiência com alunas de Piano do Curso de Licenciatura em Artes/Música da UNASP*, por Regina Harder Ducatti (UNICAMP) Nesse mesmo encontro houve a participação de vários professores de outros instrumentos musicais como: violão, cordas friccionadas, sopro, canto e educadores musicais.

Após este primeiro Encontro, outros sete já foram realizados, nos anos de 2006, 2008, 2010, 2012, 2014, 2016 e 2018. Além disso, em 2010, a professora Simone Gorete Machado¹⁰ organizou o I Encontro Internacional de Piano em Grupo. Depois desse, outros encontros já ocorreram nos anos de 2012 e 2018 – neste último ano, realizado juntamente com o VIII Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical – VIII ENECIM –, com o intuito de “otimizar esforços, agregar valores ao evento e fortalecer as discussões acerca da temática proposta”¹¹.

Há também, desde 2012, os “Encontros sobre Pedagogia do Piano”, idealizados pela Profa. Dra. Cláudia Deltregia¹², com finalidade de dar suporte à promoção de atividades voltadas à formação inicial e continuada de professores de piano¹³. Esses encontros são vinculados ao Departamento de Música da Universidade Federal de Santa Maria e já estão na 5ª edição. Nestes momentos, também são abordados assuntos referentes ao ensino de piano em grupo.

10 Simone Gorete Machado possui Graduação em Música/Piano (1990), pela Universidade Federal de Goiás, Mestrado em Música (1998) e Especialização (GPD) (2000), pela University of Hartford e Doutorado em Artes Musicais, com estágio em Piano em Grupo (2006), pela University of Arizona. Atualmente é professora doutora da USP, Coordenadora do Laboratório de Piano em Grupo (LabPG) e Artist in Residence da Biosphere (EUA). Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/4726154/simone-gorete-machado>. Acesso em 14 nov. 2019

11 Informações disponíveis no site: <https://emac.ufg.br/e/22086-viii-encontro-nacional-de-ensino-coletivo-de-instrumento-musical-e-iii-encontro-de-piano-em-grupo>. Acesso em 14 nov. 2019.

12 Cláudia Fernanda Deltregia possui graduação em Bacharelado em Música Piano pela Universidade Estadual de Campinas (1991), mestrado em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e doutorado em Pedagogia do piano, com ênfase em performance (DMA) pela University of South Carolina (2011). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/3936536/claudia-fernanda-deltregia>. Acesso em 19 dez. 2019.

Muitos professores têm se unido diante do assunto em questão – Ensino de Piano em Grupo –, o que pode ser notado pelos agrupamentos de professores e pianistas em grupos no aplicativo WhatsApp, para discutir, organizar, contribuir e divulgar materiais, palestras e cursos referentes ao assunto, buscando aprimorar essa modalidade de ensino. Os encontros de professores para discutir a modalidade do ensino de piano em grupo no Brasil foram de suma importância para que se estabelecessem métodos e pedagogias para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

No que se refere às vantagens do ensino de piano de forma coletiva, Santos (2013) e Lemos (2012) concordam que, nesse método, são necessários menos professores para atender a um número maior de alunos, e a competição entre os alunos contribui para o aprendizado, propiciando uma melhor performance dos estudantes, por ajudá-los a superarem o medo de tocar em público.

Dewey (2010, p. 122), em seu livro *Arte como Experiência* – no capítulo - Ter uma experiência –, ressalta que “toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive”. Isso produz o pensamento de que a interação entre os alunos em um mesmo ambiente de estudo pode trazer melhor aproveitamento da experiência musical.

Os estudiosos e pesquisadores brasileiros que se debruçam sobre o ensino coletivo em música – como Machado (2008), Cerqueira (2009), Tourinho (2010), Braga (2011) e Lemos (2012) – enfatizam as vantagens do uso desse método, se comparado ao ensino individual de instrumentos musicais. Entre as vantagens pontuadas por eles, destacamos:

- Estimular as trocas de informações entre os colegas;
- Obter melhor aproveitamento do tempo do professor;
- Proporcionar melhora da performance por meio da prática musical constante;
- Apresentar-se como um estímulo motivador aos alunos;
- Favorecer a percepção musical.

Quanto à terminologia “Ensino Coletivo de Piano” ou “Ensino de Piano em Grupo”, no Brasil, não parece haver uma padronização de uso dos termos. De acordo com o levantamento de Machado (2016), feito em instituições de ensino superior, encontramos as seguintes denominações: teclado básico em grupo, piano funcional, ensino do piano coletivo e teclado em grupo. Para a

autora, a escolha do termo a ser utilizado depende de vários fatores, como:

A faixa etária a que se destina é um dos fatores a ser considerado, quando se quer situá-lo no âmbito metodológico. Pode-se trabalhar com um grupo de crianças, ou grupo de jovens e até de adultos ou da terceira idade. O objetivo de sua oferta é um outro fator fundamental, sobretudo quando se trata do desenvolvimento de habilidades funcionais, o que é típico das disciplinas de graduação em instituições de ensino superior. (MACHADO, 2016, p. 134).

EXPERIENCIA DA APLICÇÃO DO ENSINO DO PIANO COLETIVO NA EMEM

A aplicação do método de Ensino Coletivo na Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM) ocorreu durante o ano de 2019. Após o seletivo para novos alunos, foram convidados cerca de 36 candidatos que não haviam sido contemplados com vagas para o curso de Piano (Fundamental Adulto e Infantil) para participação em turmas dos Laboratórios de Iniciação ao Piano. Formamos então quatro turmas, sendo duas delas compreendidas com alunos na idade de 08 a 13 anos, e duas com alunos com idade a partir de 14 anos.

A maioria das aulas foram ministradas em uma sala dotada de nove teclados Yamaha PSFR F51 de cinco oitavas, sem teclas sensitivas, com suportes inadequados e cadeiras comuns.

Optamos por adotar apenas um livro didático por turma, que contemplasse os assuntos de iniciação ao estudo do piano e que fosse de fácil compreensão para o estudo pessoal dos participantes, diferentemente do que preconiza o programa do Curso de Piano da EMEM, para os primeiros e segundos períodos, em que se adota cerca de três livros didáticos, ao mesmo tempo. A escolha foi motivada pelo fato de que acreditávamos que não haveria tempo suficiente para trabalhar mais de um livro didático em uma turma com aproximadamente nove alunos.

No primeiro momento, foram escolhidos os seguintes livros didáticos:

- **Turma I** – Drummond, Elvira: Nossos Dez Dedinhos, vol. 1;
- **Turma II** – Bucher, Hannelore: Toque Piano Hoje...e Sempre, vol. 1;
- **Turma III** – Hal Leonard: Piano Lessons Book 1;

• **Turma IV** – Bastien: Piano for Adults Book 1.

As razões para a escolha dos livros citados foram: fácil aquisição, entrega rápida e preço moderado, além do nosso desejo de contemplar pelo menos dois produtos brasileiros e utilizar dois produtos já bem aceitos e adotados no programa do Curso de Piano, para efeito de comparação com os alunos matriculados na Instituição.

Entretanto, ainda na primeira semana de aula, o livro escolhido para a Turma III foi substituído pelo de James Bastien: Piano Nível Pré-Iniciante – versão em português (1997), pelo fato de alguns alunos/responsáveis comentarem que poderiam ter dificuldade com a língua estrangeira. Dessa forma, o livro *Piano Lessons Book 1* foi utilizado como suporte para reforço de conteúdo e uso em repertórios das Práticas de Recital e Recitais.

Acerca da frequência dos alunos, a maioria teve uma boa participação, alguns alunos desistiram (quatro alunos, no total) por motivos diversos, tais como: mudança no turno da Escola Regular, trabalho, viagem dos pais. Apenas um aluno desistiu por acreditar que não conseguiria acompanhar a turma, por não ter instrumento para estudo.

Além das atividades em sala de aula, utilizamos o piano Fritz Dobbert de $\frac{3}{4}$ de calda que fica no Auditório da EMEM para atividades complementares, Práticas de Recital e Recitais de conclusão dos semestres. Durante todo o período dos Laboratórios de Iniciação ao Piano, foram realizadas oito atividades no piano de cauda desse auditório. As primeiras atividades foram dedicadas ao conhecimento do instrumento acústico, principalmente quanto à sua história, ao seu funcionamento, à postura ao tocar e ao trabalho de força e de articulação dos pulsos e dedos, para produção dos sons fortes e fracos, *legati* e *stacatti*. As 2ª, 3ª, 6ª e 7ª atividades foram reservadas ao treino de Recital, e, nas 4ª e 8ª atividades, houve dois momentos de prática, o primeiro, em horário de aula para ensaio, e o seguinte, no horário noturno, para apresentação de Recital Público.

Elaboramos um diário de classe, para cada dia de aula de cada turma, contendo a quantidade de alunos presentes, o conteúdo exposto, as atividades realizadas, as dificuldades observadas (quando ocorriam) e as tarefas sugeridas para estudo.

Na 4ª aula do segundo semestre letivo –, que corresponderia a 24ª aula do curso, cada aluno recebeu uma relação de partituras, com a proposta de estudo e de preparo, para a gravação de itens correspondentes aos utilizados no

Curso de Piano, Fundamental Infantil II e Fundamental Adulto II. O objetivo foi a avaliação e a comparação de desempenho entre os alunos das aulas dos Laboratórios de Iniciação ao Piano (aulas coletivas) e os alunos regulares do Curso de Piano (aulas individuais). Os exercícios e lições para essa avaliação, de acordo com o tipo de grupo, eram formados pelos seguintes itens:

Turmas I e III (Infantil):

- Escala de Dó Maior em 1 oitava, em movimento paralelo, concluindo com o acorde;
- Escala de Sol Maior em 1 oitava, em movimento paralelo, concluindo com o acorde;
- Edna Mae Burnam – A Dose do Dia (mini-livro), grupo V, num. 11 e 12;
- Hal Leonard – *Piano Lessons book 1*, “*Pirates Of Sea*” (p. 60 e 61) e “*Go For The Gold*” (p. 62 e 63);
- J. Bastien – Piano Nível Pré-Iniciante, “*O Dragão*” (p. 59) e “*A Dança do Índio*” (p. 60 e 61).

Turmas II e IV (Adulto):

- Escala, Arpejo e Acorde de Sol Maior em 1 oitava, em movimento paralelo;
- Escala, Arpejo e Acorde de Ré Maior em 1 oitava, em movimento paralelo;
- Escala, Arpejo de Mi menor em 1 oitava, em movimento paralelo;
- B. Bartok – *Mikrokosmos*, vol. 1, lições 23 e 26;
- M. Aaron – *Piano Course Lessons grade one*, lição 46 e 56;
- Bastien – *Piano For Adults book 1*, “*The King’s Court*” (p. 88) e “*Parisian Street Scene*” (p. 89).

As gravações serviram para a nossa avaliação quanto ao desempenho de cada aluno e para que os professores convidados pudessem realizar suas observações. Para tanto, convidamos um professor integrante do Curso de Piano da EMEM para que pudesse avaliar o desempenho dos alunos participantes do Laboratório de Iniciação ao Piano, a partir dos aspectos avaliativos já existentes nesse Curso, a Prof^a. Me. Ana Neuza Araújo Ferreira¹⁴

14 Ana Neuza Araujo Ferreira nasceu em São Luís (MA), numa família de músicos e, após alguns anos de aulas particulares de piano, ingressou no Curso Técnico de Piano da Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM). Após concluir o Curso Técnico, deu seguimento à sua formação na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde fez

que, gentilmente, dispôs-se a colaborar com o estudo. Assim como outro professor que não fosse do quadro da EMEM para avaliar com enfoque no desenvolvimento das habilidades adquiridas (ou não) pelos participantes dos Laboratórios de Iniciação ao Piano, o Prof. Dr. Daniel Lemos Cerqueira¹⁵.

Ao longo dos últimos encontros com as turmas, foi entregue, a cada participante, um questionário de avaliação geral de todo o percurso das atividades que ocorreram durante o ano, nos Laboratórios de Iniciação ao Piano. Nesse questionário, foram abordadas questões referentes ao desenvolvimento pessoal, à experiência individual na participação nesse formato de ensino do piano, às expectativas iniciais e suas resoluções – ou não – e às sugestões que pudessem contribuir para melhoria deste tipo de ensino coletivo aplicado.

A primeira pergunta desse questionário relacionou-se a participações prévias em outros cursos de piano ou teclado. Essa pergunta foi realizada pela necessidade de confirmar aquilo que os alunos já haviam relatado no ato da inscrição, posto que alguns desses demonstraram um desenvolvimento maior em relação aos outros alunos. Verificamos que estava em conformidade com a ficha de inscrição, ou seja, seis alunos já haviam tido alguma experiência prévia e os outros vinte alunos não haviam tido nenhuma participação em cursos de piano ou teclado.

A segunda pergunta referiu-se ao desenvolvimento pessoal dos alunos: dos 26 questionários aplicados, 17 alunos responderam ter obtido um bom Bacharelado em Piano. Em 1992, passou a integrar o corpo docente da EMEM após aprovação em concurso público, com atuação predominante na área de performance. Além de ministrar aulas no Curso de Piano, trabalha com Música de Câmara e acompanhamento de cantores e instrumentistas. Em 2014, concluiu o Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade, pela Universidade Federal do Maranhão (PGCult/UFMA), em que desenvolveu uma pesquisa sobre a EMEM, que deu origem ao livro “*A Escola Lilah Lisboa de Araújo – o ensino de música no Nordeste e no Maranhão*”, lançado pela EDUFMA, em 2017*.

(*) Livro editado com recursos provenientes do APUB, Apoio à Publicação de Livros, Patronage 03611/15 (FAPEMA, Governo do Maranhão).

15 Daniel Lemos é pianista e professor de música em atuação desde 1994. Apresentou-se como solista ou acompanhador em teatros, auditórios e espaços culturais diversos em catorze estados brasileiros. Teve sua formação com os pianistas Maria Luísa Lundberg, Miguel Rosselini, Maurício Veloso e Ana Cláudia Assis, com o saxofonista Marco Túlio de Paula Pinto e com o musicólogo João Berchmans de Carvalho Sobrinho, com curso Técnico em Piano pela Academia de Música Lorenzo Fernandez em Macaé/RJ, Bacharelado em Piano, Mestrado em Performance Musical pela UFMG e Doutorado em Práticas Interpretativas pela UNIRIO. Desde 2009, reside em São Luís, onde é atualmente Professor Adjunto III do Departamento de Música da UFMA e Colaborador no Curso de Música Licenciatura EaD da UEMA, possuindo onze livros publicados e dezoito artigos nos principais periódicos brasileiros da área de Música. Desde 2018, atua como parecerista de projetos culturais de Música, tendo trabalhado junto às Secretarias da Cultura do Ceará, Pernambuco, Espírito Santo, Paraná e das Fundações de Cultura de Santa Catarina e de Curitiba.

desenvolvimento e 9 alunos indicaram ter tido um desenvolvimento excelente. Não houve nenhum aluno que avaliasse seu desenvolvimento como ruim ou péssimo.

A terceira pergunta indagou se o aluno participaria novamente de um grupo de estudo de Piano em turmas coletivas: todos os 26 entrevistados responderam “sim”.

A quarta pergunta questionou se o aluno acreditava que ter aulas de piano com outros colegas auxiliava no seu aprendizado e, em caso positivo, o motivo: 25 alunos responderam positivamente, considerando que a frase mais frequente foi: “aprender com a experiência dos colegas” ressaltando o apoio, a motivação e o compartilhamento de conhecimentos. Apenas um aluno respondeu “não”, e sua frase foi: “pois alguns atrasam os demais”.

A quinta e a sexta questões versaram sobre as expectativas iniciais quanto ao curso e se os anseios dos alunos foram alcançados: 24 responderam “sim” e 2 responderam “não”.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Nas observações feitas pela professora Ana Neuza Ferreira, utilizando as gravações coletadas durante o período de aplicação da modalidade, chegamos aos seguintes resultados:

Quanto ao laboratório infantil (Turmas I e III) a professora observou que, dos 17 alunos que tiveram suas execuções gravadas: 7 estariam aptos a acompanhar o Infantil III, 2 teriam dificuldades para acompanhar o Infantil III, 4 aparentavam não dominar os elementos necessários e 4 deixaram de apresentar itens essenciais para uma melhor avaliação.

Em sua avaliação dos alunos do laboratório adulto (Turmas II e IV), a docente observou que, do total de 16 alunos avaliados, apenas 2 estariam aptos a ingressarem no Fundamental III, 7 estariam aptos a ingressarem no Fundamental II e 7 alunos necessitariam ingressar no Fundamental I.

O professor Daniel Cerqueira utilizou os seguintes critérios para sua análise dos vídeos: o aparente tempo de contato com o instrumento; o desenvolvimento de questões da técnica pianística e o desenvolvimento demonstrado na apresentação final. Seguindo critérios apontados, chegamos aos seguintes dados:

Para o laboratório infantil, quanto ao aparente tempo de contato com o instrumento: 6 aparentaram estar em seus primeiros contatos com o instrumento; 3 aparentaram ter mais tempo de contato e, em 8 alunos, não foi possível identificarmos.

Quanto ao desenvolvimento de questões da técnica pianística: 9 apresentaram um bom legato; 2 destacaram-se no staccato; 7 apresentaram um bom cantábile; 3 demonstraram um bom controle do fraseado; 3 apresentaram uma boa sonoridade.

Quanto ao desenvolvimento demonstrado na apresentação final: 11 obtiveram um bom desenvolvimento entre um semestre e outro e 6 alunos não apresentaram desenvolvimento significativo.

Por sua vez, na análise dos alunos participantes do laboratório adulto, o professor Cerqueira apontou os seguintes resultados:

Quanto ao aparente tempo de contato com o instrumento: 4 aparentaram estar em seus primeiros contatos com o instrumento; 2 aparentaram ter mais tempo de contato; em 9 alunos, não foi possível identificarmos.

Quanto ao desenvolvimento de questões da técnica pianística: 8 apresentaram um bom legato; 1 destacou-se no staccato; 5 apresentaram um bom cantábile; 4 apresentaram um bom controle do fraseado; 8 obtiveram uma boa sonoridade.

Já no quesito sobre o desenvolvimento demonstrado na apresentação final: 14 obtiveram um bom desenvolvimento entre um semestre e outro e 2 alunos não apresentaram desenvolvimento significativo.

As observações realizadas pela professora/pesquisadora, quanto à conclusão do livro didático, foram: a turma I (infantil) conseguiu concluir todo o volume 1 do livro *Nossos Dez Dedinhos*, de Elvira Drummond, e teria avançado mais lições do volume 2 se não fosse a necessidade de inclusão dos outros itens avaliativos (necessários para a comparação com o que é feito no curso de Piano da EMEM); a turma II (Adulto) não concluiu o livro didático (*Toque Piano Hoje... e Sempre*, vol. 1, de Hannelore Bucher), chegando somente à metade do livro; na turma III (Infantil), apenas 1 aluno chegou próximo ao final do livro (*Piano Nível Pré-Iniciante*, de James Bastien), os demais avançaram a um pouco além da metade do livro. A turma IV não concluiu (*Piano for Adults Book 1*, de Bastien), chegando apenas à página 57 de um total de 147 páginas. Observamos que, no II período do curso de piano da EMEM, os alunos precisam chegar à página 89, ou seja, a turma avançou a um pouco

além da metade do obrigatório.

Quanto ao desenvolvimento, observamos que:

- Os alunos da turma I apresentaram maior dificuldade de mudarem a posição das mãos, movimento necessário para a execução das lições avaliativas. Essa dificuldade foi resolvida com o treino persistente, com toda a turma e ao mesmo tempo;
- A turma II demonstrou um desenvolvimento tão desigual que, a partir da 7ª aula, momento que os exercícios já se apresentavam utilizando as duas claves para piano, ofereceu-se aos participantes a oportunidade de avançarem as lições de acordo com as possibilidades de aprendizagem de cada um.
- Na turma III, até a 11ª aula, foi possível perceber a progressão dos alunos conjuntamente, pois essa aula coincide com o início das notas no pentagrama e do estudo das claves de sol e fá. A partir de então, cada aluno foi progredindo, de acordo com suas habilidades e capacidade de apreensão dos novos conteúdos.
- A turma IV, de forma geral, apresentou bom desempenho e desenvolvimento, excetuando-se um único aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as respostas, quanto às perguntas norteadoras do presente estudo, chegamos aos seguintes resultados:

- 1ª Pergunta: Como aplicar o método de ensino de piano de forma coletiva aos alunos do Curso Fundamental de Piano da EMEM?

Ao final da pesquisa, observamos que a sala de teclado da EMEM mostrou ser aquela que poderia comportar um maior número de alunos e constatamos que, provavelmente, seria melhor utilizar apenas um livro didático por turma, visto que, mesmo tendo sido prevista esta situação desde o início dos laboratórios, com a introdução dos exercícios avaliativos obrigatórios do Curso de Piano, para efeito de comparação final, observamos um atraso no

avanço dos alunos nas lições do próprio livro didático.

- 2ª Pergunta: Entre os métodos existentes no ensino coletivo de piano, qual se adequa melhor aos conteúdos previamente estabelecidos no curso de Piano da EMEM?

Verificamos que o uso dos três tipos de metodologias preconizadas por Fisher (2010), de forma alternada, funcionou muito bem. Esses métodos são:

- Momentos de aula somente para grupos;
 - Combinações de grupos e instruções particulares (algo que só ocorreu no mesmo horário de aula e com todos juntos, por causa do auxílio do uso dos fones de ouvido, uma vez que, enquanto os alunos treinavam suas execuções, alguns podiam receber essas instruções individuais);
 - Momentos de instruções em Grupos de performance com as Práticas de Recital.
- 3ª Pergunta: Com o uso do teclado, em substituição ao piano acústico, o desenvolvimento da capacidade de articulação dos dedos poderia ser prejudicado, pelo fato do peso das teclas serem diferentes? Caso haja prejuízo, como esse poderia ser minimizado?

Constatamos que o ideal seria a substituição dos teclados, sem teclas sensitivas, por pianos digitais, por esses requererem o uso da força muscular de todo o aparelho pianístico de forma mais semelhante à execução no piano acústico, proporcionando a execução da dinâmica, fraseado, pedal, ou seja, dos elementos da técnica pianística. E, mesmo com esta substituição, seria importante proporcionar vários momentos de atividades no piano acústico.

- 4ª Pergunta: O aluno proveniente do Ensino Coletivo de Piano será capaz de acompanhar os conteúdos abordados no Terceiro Período do Curso Fundamental de Piano Adulto ou Infantil?

Encontramos respostas distintas quanto à faixa etária das turmas, sendo “sim” para a maioria dos alunos das turmas infantis, e “não” para a maioria dos alunos das turmas de adultos, porém a maioria desses alunos adultos teriam condições de acompanhar os conteúdos abordados no Curso Fundamental II.

A partir das respostas descritas acima, surgiram novas indagações, a exemplo de: Para um melhor aproveitamento do sistema de aulas coletivas seria necessário realizar mudança nos critérios avaliativos do Curso de Piano da EMEM? Haveria necessidade de ampliação do tempo de ensino na modalidade coletiva para que os alunos alcançassem o mesmo nível que os alunos do sistema individual de ensino?

Tais questões requerem mais tempo de análise e poderão ser ponto de partida para um próximo momento da pesquisa.

Algumas respostas obtidas nos questionários, que foram entregues aos participantes nos últimos encontros com as turmas, referentes à indagação sobre uma possível participação em outro grupo de estudo de piano nos chamou atenção, destacamos aqui:

“Sempre se busca melhorar para não ficar atrasado”; “Não gosto de estudar sozinho”; “pois colegas podem servir como base de comparação do desenvolvimento”; “porque troca conhecimento para um bom desenvolvimento”; “estudar em grupo motiva e dá oportunidade de compartilhar conhecimento”. Essas respostas configuram-se como confirmação dos pensamentos dos estudiosos supracitados.

Também foi muito interessante as respostas para a indagação que investigava se ter aulas de piano com outros colegas auxiliava no aprendizado e por quê:

“Sim, porque estudar com um colega nos ajuda a tirar dúvidas.”

“Sim. Interage com outros colegas.”

“Sim, porque compartilhamos os conhecimentos.”

“Sim, porque é possível aprender através da experiência do colega. Há uma troca de informações.”

“Sim, melhor dois do que um, pois quando um tiver com dificuldade o outro ajuda.”

“Não, às vezes alguns atrasam os demais.”

“Sim. Torna o aprendizado mais fácil e divertido.”

“Sim. Auxilia na comparação de desenvolvimento.”

“Sim. Possibilidade de compartilhar conhecimentos e interação.”

“Sim. Às vezes a forma dos colegas explicarem é mais fácil e tem também o incentivo.”

“Sim. Observando o desenvolvimento do colega nos estimula a querer crescer junto.”

“Sim, pois algumas vezes a dúvida do colega pode ser a minha, além de ter outras visões relacionadas ao aprendizado por meio das ações dos colegas.”

“Sim. Podemos ajudar um ao outro, podemos tocar juntos e além de tudo construirmos novas amizades.”

“Sim. Aprendemos a trabalhar coletivamente e compartilhar desafios.”

Observamos nas respostas acima, quanto o ambiente de ensino em grupo mostra-se como instrumento motivador e apoiador entre os colegas, auxiliando no aprendizado do instrumento piano, propiciando novas amizades e incentivando uns aos outros a superarem suas dificuldades e seguirem rumo a novos desafios.

No espaço reservado para sugestões dos participantes ao final desse questionário, a maioria expressou o desejo de continuar os estudos, inclusive no formato aplicado nos Laboratórios de Iniciação ao Piano, dado bastante relevante e que merece atenção por parte do Núcleo de Piano da EMEM.

Em suma, foi possível verificar que a modalidade pode ser aplicada na EMEM, desde que sejam realizadas algumas adaptações como, por exemplo, utilização de critérios avaliativos criados especificamente para turmas coletivas, uso de material didático que abranja todos os elementos da iniciação e favoreça sua aplicação no instrumento de forma objetiva e uso de instrumentos musicais adequados para o ensino dos elementos expressivos da técnica pianística.

O ensino coletivo mostrou-se bastante válido, o que pôde ser visto nos comentários realizados pelas turmas no final do questionário, em espaço aberto a sugestões. A grande maioria dos alunos relataram terem tido um bom desenvolvimento e todos expressaram o desejo de poder continuar estudando. Dessa forma, podemos afirmar que, para esse universo de participantes, a modalidade de ensino de piano coletivo conseguiu proporcionar o aprendizado das lições ministradas e proporcionou, mesmo que de maneiras diferentes, o

desenvolvimento de cada um, no ato de tocar o instrumento. Observamos também que, embora a heterogeneidade das turmas, esses momentos de aulas coletivas auxiliaram os estudantes a se respeitarem e desenvolverem atitudes de ajuda mútua.

É inegável que o ensino individual é menos trabalhoso e menos desgastante para o docente, porém, quando pensamos no conhecimento que nos foi oferecido no passado, concluímos que esse poderia ter sido transmitido para muito mais pessoas, ao invés de ser acessível apenas a poucos alunos que tiveram a “sorte” de serem aprovados nos processos seletivos para as turmas de piano na Escola de Música do Estado do Maranhão “Lilah Lisboa de Araújo”. Consideramos, portanto, que, enquanto houver fôlego, é necessário reunir esforços para cumprir a missão de professor e expandir as fronteiras do ensino de piano.

A realização dessa pesquisa trouxe resultados bastante proveitosos e prazerosos. Diante disso, esperamos que a EMEM, assim como outros professores de piano, além de outras Instituições de Ensino de Música, sintam-se motivados a aprofundar ainda mais esses estudos, de forma a aplicar essa modalidade de ensino sempre que houver possibilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Sofia Sarmiento Ribeiro. **Aulas de Piano em Grupo na Iniciação: um Patrimônio Musical Renovado**. 219f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Música, do Departamento de Comunicação e Arte – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/7237>. Acesso em: 6 set. 2019.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. **Revista Música Hodie**, vol. 9 n. 1, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/mh.v9i1.10744>. Acesso em: 20 mar. 2019.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FISHER, Christopher. **Teaching Piano in Groups**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

HERTEL, Cynthia Regina. Um olhar sobre o processo evolutivo da técnica

pianística. **Anais IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte**. Escola de Música e Belas Artes do Paraná, p. 204-217. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais4/cynthia_hertel.pdf. Acesso em: 22 abr. 2019.

I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. Escola de Música de Artes Cênicas/UFG/Campus II, Goiânia, 2004. Disponível em: https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

KOCHEVITSKY, George. **A Arte de Tocar Piano: uma abordagem científica**. Tradução de Paulo Novais de Almeida. PPGPROM, Salvador, 2016.

LE MOS, Daniel. C. Considerações sobre a elaboração de um método de Piano para Ensino Individual e Coletivo. **Revista do Conservatório**, v. 5, p.98-125, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RCM/article/view/2480/2316>. Acesso em: 20 out. 2019.

MACHADO, Simone Gorete. A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil. **Revista Orfeu**, ano 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/7358>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MÁS, José M. Parra. **Piano e Funcionalidade: proposta para um modelo generativo**. 369f. Tese. Programa de Pós-graduação em Música, do Departamento de Comunicação e Artes, da Universidade de Aveiro. Aveiro, 2011. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/7797/1/245214.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

REBOUÇAS, Maria Olinta Sena. **O Ensino Coletivo de Piano no Brasil: panorama geral sobre experiências e métodos**. Monografia para obtenção de título de Especialista do Programa de Pós-Graduação em Educação Musical da Faculdade Paulista de Artes. São Paulo, 2012.

REINOSO, Ana Paula Teixeira. **O Ensino de Piano em Grupo em Universidades Brasileiras**. 100f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgm/arquivos/dissertacoes/ana-reinoso>. Acesso em: 24 ago. 2019.

ROCHA, José Leandro Silva. **Aprendizagem Criativa de Piano em Grupo**. São Paulo: Edgard Blücher, 2016.

SANTOS, Rogério Lourenço dos. **Uma proposta de método para ensino**

de piano em grupo destinado ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras. 255f. Tese. Programa de Pós-graduação em Processos de Criação Musical, da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22082013-141410/pt-br.php>. Acesso em: 18 out. 2019.

STERVINO, Adeline. Ensino conservatorial *versus* ensino coletivo: algumas reflexões. *In: VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*, 2014, Salvador. **Anais do IV ENECIM – 10 ANOS**. Salvador, novembro de 2014. Páginas 25-32. Disponível em: https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_do_VI_ENECIM.pdf. Acesso em: 27 out. 2019.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de violão: princípios de estrutura e organização. **Revista Espaço Intermediário**, São Paulo, vol.1, n. II, p. 83-93, novembro, 2010. Disponível em: <https://dokumen.tips/documents/ensino-coletivo-de-violao-principios-de-estrutura-e-organizacao-cristina-tourinho.html>. Acesso em: 13 fev. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. ***Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes***. Cambridge: Harvard University Press, 1978. Dados obtidos na página do Encontro sobre pedagogia do Piano: https://www.facebook.com/pg/encontrosobrepedagogiadopiano/about/?ref=page_internal. Acesso em 19 dez. 2019.



O ESTUDO DA TEORIA DAS TÓPICAS NAS TOADAS DO BUMBA MEU BOI: proposta de execução, na guitarra elétrica, das toadas com um grupo de alunos da Escola de Música do Estado do Maranhão “Lilah Lisboa de Araújo” (EMEM).

Norlan Aragão Lima

Antônio Francisco de Sales Padilha

INTRODUÇÃO

O campo de atuação profissional do músico é bastante diversificado, sendo o ensino ou a performance os mais evidentes. Atualmente, muitos são os “fazedores” de música que estão buscando aprimorar seus conhecimentos em diversos âmbitos: nas universidades, nas escolas técnicas, nos conservatórios que ensinam música (educação formal); em ambientes não escolares, como: museus, cursos livres, encontros, feiras de música, *master class e workshop* (educação não formal); ou ainda na convivência com pessoas que evidenciam um conhecimento sobre o assunto (educação informal). “Assim, ações educativas escolares seriam formais e aquelas realizadas fora da escola, não formais e informais” (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009, p.133 *apud* COCAIS; FACHÍN-TERAN, 2014, p. 2).

Na Escola de Música do Estado do Maranhão “Lilah Lisboa de Araújo” (EMEM), onde atuamos, temos observado uma parcela significativa de alunos com variados perfis; alguns deles estão cursando Licenciatura em Música, outros atuando como profissionais da música no mercado de trabalho e alguns buscando o aprendizado de música pelo simples prazer (diletantes) de quererem se expressar com o uso de um instrumento musical ou mesmo com a sua voz.

No estudo da guitarra elétrica, observamos que existe um estereótipo: a guitarra é instrumento utilizado no *jazz, blues* e, sobretudo, no *rock*. Essa observação pode ser comprovada pela grande quantidade e variedade de

métodos de ensino, disponibilizados no mercado, que focam nesses gêneros musicais. Esses métodos de ensino, apesar de serem muito conhecidos e utilizados na maioria das academias e escolas técnicas, utilizam, em seus propósitos de análise e de estudo, as obras *standards* do *jazz*, as clássicas do *rock* e do *blues* em suas edições internacionais, assim como as da bossa nova, do samba, do choro, do baião e do forró nas edições que almejam evidenciar a música brasileira.

Mesmo antes de nossa atuação como professores, atuamos como instrumentistas, arranjadores e produtores musicais das gravações de diversos registros (CDs e DVDs) e de vários shows de artistas maranhenses, executando os mais diferentes gêneros musicais existentes na cultura popular e folclórica do Maranhão, sobretudo no período das festividades das manifestações culturais populares que ocorrem no primeiro semestre, quando são apresentados: o Carnaval, os Blocos Tradicionais, a Festa do Divino, o Tambor de Crioula, o Cacuriá, o Tambor de Mina, o Bumba meu Boi, entre outros.

Uma parte considerável dos guitarristas maranhenses – que acompanha os artistas locais ou grupos, sobretudo no período das festas juninas – aprendeu a tocar, utilizando a guitarra, os diversos sotaques¹ de Bumba meu Boi. Sendo assim, foram aprendizados ocorridos através da prática, na convivência do dia a dia, sem que houvesse a preocupação em compreender como são configuradas as variadas células rítmicas, os motivos que constituem as melodias e as progressões dos acordes (harmonias) que integram as toadas utilizadas no folgado. Ênfase que sou proveniente desse sistema de aprendizado, mas, assim que comecei a ministrar aula de guitarra, os alunos pediam para que os ensinasse a tocar as toadas de Bumba meu Boi.

Essas vivências, tanto de músicos quanto de professores, foram importantes para a nossa compreensão desse gênero musical, despertando em nós o desejo de aprofundar o estudo dos elementos musicais característicos desse folgado, de modo a compreender como eles podem ser identificados e utilizados para uma execução mais eficiente. O que se entende quando se fala

1 “De acordo com o linguista John Lever, a palavra sotaque (*accent*) define um “modo de pronunciar” (LAVÉR 1994:55) e permite distinguir e identificar indivíduos pela forma como falam a mesma língua. A adoção do conceito de sotaque para o BMB traduz exatamente a migração deste sentido da linguística para o da performance da música. Na verdade, diferentes sotaques correspondem também a diferentes formas de “pronunciar” musicalmente o mesmo enredo, sendo que esta variável tem consequências inevitáveis para a totalidade da performance” (PADILHA, 2014, p. 46).

de Bumba meu Boi? Haveria lugares-comuns nas toadas de Bumba meu Boi? A música intrínseca a esse folguedo poderia ser analisada a partir das ideias de Leonard Ratner e Acácio Piedade? Encontrando-se as Tópicas², poderia desenvolver parâmetros de ensino que facilitassem a compreensão de como as toadas de Bumba meu Boi podem ser tocadas com o uso da guitarra elétrica, tanto como instrumento solista quanto instrumento acompanhador?

Para responder a essas questões, baseamo-nos nas ideias de Aristóteles sobre a retórica (arte de se comunicar através de uma linguagem), apresentadas nos seus tratados *Techne Poietike* (Arte Poética) e a *Techne Rhetorike* (Arte Retórica). Foram fundamentais também os conceitos de Tópicas Musicais, desenvolvidos por Leonard Ratner e Acácio Piedade.

O conceito de “Tópicas” remonta à cultura grega antiga. Aristóteles – um dos pensadores que mais se dedicou a estudar a questão – procurou organizar em Tópicas os diversos lugares-comuns observados na dialética. Barnes (2005) observou que as Tópicas (*topoi*)³ organizadas por Aristóteles podem ser empregadas em situações análogas. Hoje, podemos dizer que lugar-comum são situações que devem ser tratadas sempre da mesma forma, uma espécie de jurisprudência. De acordo com Reboul (2004, p. 49 *apud* ALMEIDA JUNIOR; NAJIMA, 2010, p. 81), os lugares-comuns, ou as tópicas, são argumentos prontos do discurso que podem ser utilizados em diversas culturas, com suas variantes peculiares. Os argumentos podem ser utilizados na oralidade, que se manifesta em um tempo real, e na escrita quando ocorre em um tempo defasado, tanto na recepção quanto na produção (MARCUSCHI, 2006).

Em seu trabalho *Classic Music: expression, form and style* (1980), o musicólogo americano Leonard Ratner apresentou uma teoria que se tornou conhecida como “A teoria das tópicas musicais”. Ratner partiu da ideia de que a música do período clássico poderia ser analisada semanticamente,

2 Um conceito fundamental na retórica aristotélica é a noção de tópica, os *topoi*, elementos entendidos como lugares-comuns (em latim *loci-communes*) que são produzidos acerca de silogismos retóricos e dialéticos (PIEDADE, 2013, p. 7). Os *topoi* seriam as verdades aceitas que formam a base de nosso pensamento, argumentos e orientam as escolhas que fazemos no dia a dia”. Disponível em: <https://leorosa.jusbrasil.com.br/artigos/121822862/topoi>. Acesso em: 19 jul. 2019.

3 “O termo é de Aristóteles, que chamava de *topoi* as verdades aceitas que formam a base de nosso pensamento, argumentos e orientam as escolhas que fazemos no dia a dia” Disponível em: <https://leorosa.jusbrasil.com.br/artigos/121822862/topoi>. Acesso em: 19 jul. 2019.

relacionando-se as tópicas às formas musicais. Mesmo que a relação das tópicas com as formas musicais seja considerada como frágil por alguns autores, entre eles William E. Caplin, isso, de modo algum, invalida o potencial que as tópicas podem ter em sua função primária, como portadoras de significado musical convencionalizado. Monelle (2000, p. 17 *apud* OLIVEIRA et al., 2018, p. 80), por exemplo, mostrou, em um recente trabalho, como as tópicas podem ser investigadas em profundidade e como podem representar um caminho promissor para as pesquisas futuras, independentemente de considerações formais e dos tipos de semiótica aplicados.

No seu dicionário de termos literários, Moisés (2004) oferece um norte para que possamos compreender a distinção existente entre a figura de linguagem e a figura de pensamento. Segundo ele, as figuras de linguagem são um recurso linguístico que altera a disposição normal dos membros da frase, com vista a criar um efeito imprevisto, não necessariamente com a índole artística ou erudita; por outro lado, as figuras de pensamento são encontradas no sujeito falante que as usa para elaborar sua matéria. No que tange às tópicas, que buscamos estudar e identificar, presumimos que elas estarão muito mais relacionadas às figuras de linguagem do que às figuras de pensamento. As figuras de pensamento vinculam-se à criação das obras, enquanto as figuras de linguagem estão relacionadas ao material utilizado para as suas configurações.

Na consecução da pesquisa, utilizamos uma metodologia científica social, tendo por base trabalhos publicados sobre o assunto (pesquisa bibliográfica). Utilizamos na pesquisa de campo a etnografia participativa, seguido as propostas de Minayo (2001), que apregoa o detalhamento das ações desenvolvidas durante todo o trabalho de pesquisa, que envolveram: a escolha do espaço de pesquisa, a escolha do grupo de pesquisa, o estabelecimento dos critérios de amostragem, a construção de estratégias para entrada em campo, a definição de instrumentos e procedimentos para a análise dos dados (MINAYO, 2001 *apud* FONSECA, 2002, p. 52).

Empregamos os conceitos de “Tópicas” a partir das ideias seminais de Aristóteles, em sua retórica, nos trabalhos de Leonard Ratner e nos trabalhos de Acácio Piedade, que os utilizou para trazer a lume as possibilidades de análise da música brasileira em suas diferentes configurações.

No nosso estudo objetivamos: identificar as tópicas encontradas nas músicas do folguedo do Bumba meu Boi; a sua utilização como elemento de ensino da guitarra da EMEM, buscando ao satisfatório desempenho no tocar

da guitarra elétrica e o uso desta como instrumento de musicalização e de identificação da música maranhense; a exemplo do que fizeram Èmile Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltan Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki, que fizeram estudos que coadunam com o trabalho ora apresentado.

Na pesquisa bibliográfica, buscamos conhecer os diferentes autores que se dedicam – ou se dedicaram exclusivamente – ao estudo do que são os métodos de ensino, como as abordagens metodológicas construtivistas, montessoriana e os conceitos da educação progressista do filósofo e educador John Dewey para que possamos apresentar um método que facilite o estudo/ ensino da guitarra na EMEM.

Além da consistente pesquisa bibliográfica, realizamos uma pesquisa *in loco* (pesquisa participante) em cada sede do grupo de Bumba meu Boi selecionado, para que identificássemos os elementos musicais característicos de cada sotaque, às vezes atuando em um processo conhecido como “pesquisa-ação”. Participamos dos ensaios e tocamos nos grupos para compreender melhor as peculiaridades de cada um deles. A partir da análise (Fase Redacional) dos registros, feito em formato audiovisual em cada grupo do Bumba meu Boi, ou mesmo fora deles, pudemos identificar as tópicas que caracterizam o sotaque do grupo.

Partindo das ideias de Leonard Ratner e Acácio Piedade – de que a Tópica pode ser identificada através da música –, visamos identificar quais as tópicas características encontradas na música maranhense e como elas podem ser ensinadas, de forma a facilitar o entendimento dos diferentes gêneros musicais símbolos do Maranhão.

Encontrando-se as Tópicas, pudemos identificar os parâmetros que facilitam a compreensão de como as toadas de Bumba meu Boi podem ser tocadas com o uso da guitarra elétrica, tanto como instrumento solista, quanto instrumento acompanhador. Observamos que existe uma carência de métodos que possibilitem o ensino e aprendizagem de se tocar, na guitarra elétrica, os diferentes sotaques do Bumba meu Boi, de maneira sistematizada e entextualizada (colocar em texto), ou seja, transformar um evento ou situação em uma linguagem gráfica que facilite tanto a compreensão dos elementos que se quer dar a conhecer, quanto a transposição desses métodos para alhures, em que ela possa ser descontextualizada e usada de forma plena, não através apenas da oralidade.

Essa inquietação tem sido o motivo dessa pesquisa, pois vislumbramos a possibilidade de compreender, por meio do estudo das Tópicas, os elementos que compõem a estrutura musical do folguedo e configurarmos parâmetros que facilitem a identificação dos lugares-comuns (tópicas) existentes nas composições dos diferentes sotaques de Bumba meu Boi, para que possam ser ensinadas no Curso de Guitarra Elétrica da Escola de Música do Estado do Maranhão – EMEM e em outros estabelecimentos de ensino musical, de maneira sistematizada, potencializando o processo do aprimoramento técnico e performático do instrumento.

Inicialmente, os sujeitos da pesquisa foram os brincantes de Bumba meu Boi, notadamente os cantadores e os tocadores. Todo o material (melodias, ritmos, harmonias) passou pelo processo de análise a fim de que identificássemos os fragmentos recorrentes (tópicas). Com base nesses fragmentos, foi gerada uma configuração por meio da qual se possibilitou, apenas com o uso da “Guitarra Elétrica”, demonstrar qual o sotaque é explicitado.

Destacamos que a pesquisa foi desenvolvida com um grupo de alunos, previamente selecionados, do Curso de Guitarra da Escola de Música do Estado do Maranhão “Lilah Lisboa de Araújo”. Foram os alunos desse grupo os receptores de todas as informações adquiridas nos espaços definidos acima. Os parâmetros encontrados e catalogados foram testados na EMEM e, com a sua aplicação, foi possível verificar a validade da pesquisa, pois observamos que esses parâmetros favoreceram o aprendizado de como tocar os ritmos do BMB⁴ em seus diferentes sotaques. Ademais, a sistematização desses parâmetros sobre as Tópicas do Bumba meu Boi poderá ser um marco significativo para o processo de ensino-aprendizagem das tópicas das músicas desse folguedo, utilizando a guitarra elétrica como instrumento fundamental.

4 BMB – Sigla que representa o nome Bumba meu Boi.

DESENVOLVIMENTO

No processo de formação do “genuíno brasileiro” não podemos deixar de considerar que a fusão do índio, europeu e africano gerou um tipo ímpar e sua música restou uma combinação étnica com influências marcantes dos nativos, dos portugueses e dos africanos. Não podemos deixar de considerar que, além desses três pilares, tivemos a influência hispano americana do Atlântico com Cuba (*habanera*) e Argentina (tango) entre tantas outras. No Estado do Maranhão, estado de maioria negra, a configuração dessa formação nos dá a segurança para afirmar que a contribuição africana foi maior que dos outros anteriormente mencionados. Não somente em aspectos culturais como a religiosidade, a culinária, mas, principalmente, na música, onde os ritmos, os lamentos e principalmente a alegria se fazem presente de forma intensa. Quando observamos o desenvolvimento do Maranhão e mesmo dos valores que lhe são atribuídos, veremos que na Arquitetura o português se destaca, exemplo disso é o fato de São Luís ser considerada Patrimônio Cultural da Humanidade, mas quando se trata da dança, da música é exatamente a herança africana que se impõe com o título de Patrimônio Imaterial do Mundo com o Bumba meu Boi e o Tambor de Crioula.

Não é à toa que o Maranhão tem sido um campo fértil para pesquisadores brasileiros e estrangeiros que veem em sua música uma riqueza imensurável a ser explorada. Porém, as culturas material e imaterial do Maranhão precisam ser amplamente registradas e documentadas para que as pessoas possam ter acesso e conhecerem a história de maneira integral e não apenas a superficialidade do fenômeno. Kosik, em seu trabalho “A dialética do concreto”, fundamentado pela teoria marxista, diz em seu “pensamento crítico dialético que: “A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno, e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno” (KOSIK, 1976, p. 15).

Nossas experiências de músicos e professores nos propiciou as capacidades de observarmos a necessidade de pesquisarmos e registrarmos os aspectos fundantes da cultura do Maranhão para que não se perca, pois quem não conhece sua história e não a registra está fadado a desaparecer. Foi a partir das intervenções artísticas que participamos como músicos, performando em diversos grupos, ministrando aulas coletivas ou individuais

que observamos a necessidade de fazermos uma pesquisa que tivesse carácter científico e possibilitasse um registro físico, sem, no entanto, perder a essência do fenómeno.

Acácio Piedade demonstrou, de maneira singular, as diferentes tópicas encontradas na música brasileira, com destaque para a música nordestina (baião, frevo, forró) no choro e no samba e contribuiu com todo um arcabouço teórico sobre a musicalidade no jazz brasileiro; Fusão de musicalidade, esquecimento e tradição; Tópicas nacionais; Tópicas na música brasileira; Expressão e sentido na música brasileira: retórica e análise musical; Perseguido fios da meada: pensamento sobre hibridismo, musicalidade e tópicas; Música instrumental brasileira e fricção de musicalidades etc..

Como vimos, essa base metodológica contribuirá para a compreensão das tópicas características encontradas nos diferentes sotaques do Bumba meu Boi, facilitará a análise musical pautada nos estudos de Piedade (2013), com relação intrínseca aos nexos socioculturais, que envolvem o conceito de comunidade – pois os grupos de Bumba meu Boi nascem e se fortalecem em meio a comunidades específicas – apresentado no trabalho do sociólogo Zygmunt Bauman (2003) em sua obra “Comunidade: a busca por segurança no mundo atual”.

Entendo musicalidade não como capacidade ou aptidão para a música, mas como uma espécie de memória musical-cultural compartilhada por uma comunidade, sendo constituída por um conjunto profundamente imbricado de elementos musicais e significações associadas. Desenvolvida e transmitida culturalmente na comunidade (BAUMAN, 2003), a musicalidade é o campo que torna possível ali um processo comunicativo na composição, performance e audição musical. (PIEPADE, 2013, p. 3).

O processo de comunicação que ocorre entre os integrantes dos grupos de Bumba meu Boi das comunidades estudadas tem sido feito através da oralidade. É através da oralidade que essa herança imaterial tem sido passada de geração a geração.

AS TÓPICAS NA MÚSICA DO BUMBA MEU BOI

O universo do estudo das tópicas pode ser uma ferramenta importante na análise dos elementos musicais característicos do Bumba meu Boi do Maranhão, numa perspectiva voltada para a retoricidade, ou seja, a qualidade

retórica do discurso da música, buscando identificar os lugares-comuns inerentes a cada sotaque, para que possamos aplicar esse conhecimento em sala de aula, potencializando o processo do aprimoramento técnico do instrumento, de modo a ressignificar ainda o pertencimento e o fortalecimento da identidade cultural do “ser maranhense”.

As toadas apresentadas no auto do BMB, dependendo de cada sotaque, têm especificidades características que as distinguem uma das outras. Essa distinção pode ser feita através da forma composicional da letra, por instrumentos musicais, por diferentes ritmos, pelos personagens e pelas indumentárias que integram o

folguedo, pelos autos etc. Segundo Carvalho (1995):

Em relação às suas características, o bumba-meu-boi se apresenta com diferentes ritmos, instrumentos musicais, personagens e indumentárias. Tais particularidades, quando somadas, constituem o que se convencionou chamar de sotaques, a citar: de Guimarães ou Zabumba, da Ilha ou de Matraca, de Costa-de-mão ou Cururupu, de Orquestra ou do Munim e de Pindaré ou da Baixada Maranhense (CARVALHO, 1995 *apud* MATOS, 2017, p. 53).

De acordo com Borralho (2015), a identificação do sotaque pode ser feita pelos instrumentos musicais, pela indumentária, pela estrutura poética das toadas, pelos personagens do folguedo e pelos autos. Desse modo, o termo sotaque tem a ver com o estilo do BMB (gênero musical), sendo identificado pelos elementos descritos por Carvalho (1995) e Borralho (2015). Todavia, nesta pesquisa, focaremos na composição dos instrumentos de cada sotaque dando ênfase à componente rítmica para identificar e distinguir os diferentes sotaques do BMB. O quadro abaixo demonstra a distribuição dos instrumentos em cada sotaque.

Quadro 1 – Descrição da distribuição dos instrumentos em cada sotaque

S O T A Q U E S	INSTRUMENTOS								
	MARACÁ	BADALOS E/OU CHOCALHOS	TAMBOR- ONÇA	APITO	MATRACA	PANDEIRÃO	ZABUMBA	BANJO	SOPROS (trombone, trompete e saxofone)
Matraca ou da Ilha	✕		✕	✕	✕	✕			
Baixada ou Pindaré	✕	✕	✕	✕	✕	✕			
Orquestra	✕		✕	✕			✕	✕	✕
Zabumba	✕		✕	✕			✕		
Cururupu ou Costa de Mão	✕		✕	✕		✕			

Fonte: Norlan Lima (2020).

Em cada sotaque são apresentados instrumentos característicos, podendo um mesmo instrumento ser comum a mais de um sotaque (BORRALHO, 2015, p. 50).

A exemplo disso, há o maracá, o apito e o tambor-onça, que são instrumentos comuns em todos os sotaques. A componente rítmica é um elemento importante para a identificação do sotaque. Cada instrumento desenvolve uma célula rítmica que, executadas em conjunto, geram uma massa sonora que caracteriza o estilo do BMB, ou seja, o sotaque. Sendo assim, apresentamos as transcrições das células rítmicas desenvolvidas por cada instrumento nos diferentes sotaques.

O SOTAQUE DE MATRACA OU DA ILHA

Originário da grande ilha de São Luís, o sotaque de Matraca, ou da Ilha, conta com um número considerável de brincantes, sendo sua paisagem sonora

composta, predominantemente, pelos sons das matracas. Os bois de Matraca estão concentrados no bairro da Madre Deus e nos povoados: Maracanã, Maioba, Sítio do Apicum e Panaquatira, assim como dos municípios de São José de Ribamar, Raposa e Paço do Lumiar.

Esse sotaque é representado, sobretudo, pelos elementos da cultura indígena. Segundo Américo Azevedo Neto (1997 *apud* PADILHA, 2014, p. 58), o aludido sotaque pertence ao “Grupo Indígena”, por sua dança ser semelhante à dança dos índios brasileiros. Ademais, para Neto (2019, p. 40), o que caracteriza um boi da Ilha, além dos pandeirões e das matracas, é a presença do caboclo-real, personagem de pura influência indígena brasileira.

O sotaque de Matraca, ou da Ilha, utiliza os seguintes instrumentos: matraca, pandeirão, maracá, tambor-onça e apito. Abaixo, descreveremos a execução de cada um dos instrumentos do referido sotaque:

MATRACA

Fonte: Padilha (2014).

PANDEIRÃO

MARACÁ



Fonte: Padilha (2014)

TAMBOR-ONÇA



Fonte: Padilha (2014)

O SOTAQUE DA BAIXADA OU PINDARÉ


O sotaque da Baixada ou Pindaré é originário dos municípios localizados na região da baixada maranhense. Quanto ao andamento, esse sotaque é mais lento que os demais. Além disso, seus instrumentos (matracas e pandeirões) são menores se comparados aos do sotaque de matraca, produzindo uma massa sonora bem mais suave e aguda e um panorama sonoro mais coeso e agradável.

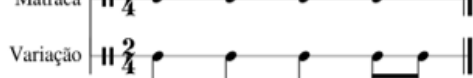
Azevedo Neto (2019) descreve a sonoridade suave e cadenciada das matracas no sotaque da Baixada.

Enquanto os bois da Ilha estalam e espicam as matracas num estado de excitação, os bois da Baixada batem uma na outra, quase num ato de amor. Não as provocam, solicitam. Não lhes impõem, pedem. Nos bois da baixada, as matracas tocam como se estivessem adormecidas e são suaves e mansas como um estender de mãos solidárias. E o batuque que delas vem é tímido com um sorriso depois de chorar (AZEVEDO NETO, 2019, p. 41).

Os instrumentos utilizados nesse sotaque são: maracá, apito, matraca, badalos ou chocalhos, tambor-onça e pandeirão.

MATRACA

Matraca $\text{||} \frac{2}{4}$  ||

Variação $\text{||} \frac{2}{4}$  ||

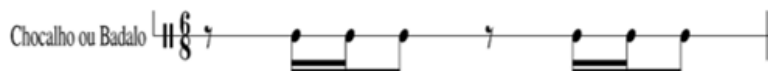
Fonte: Padilha (2014).

MARACÁ

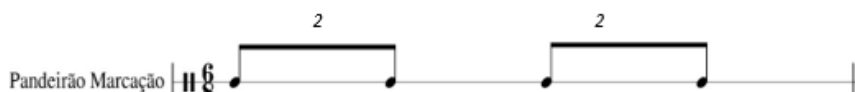
Maracá $\text{||} \frac{2}{4}$  ||

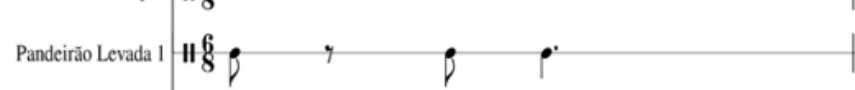
Fonte: Padilha (2014).

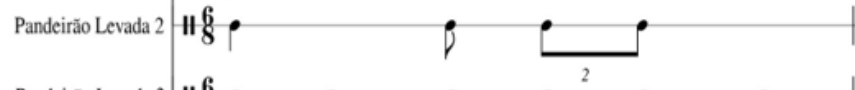
CHOCALHO OU BADALO


Chocalho ou Badalo $\text{||} \frac{6}{8}$  ||

PANDEIRÃO

Pandeirão Marcação $\text{||} \frac{6}{8}$  ||

Pandeirão Levada 1 $\text{||} \frac{6}{8}$  ||

Pandeirão Levada 2 $\text{||} \frac{6}{8}$  ||

Pandeirão Levada 3 $\text{||} \frac{6}{8}$  ||

Fonte: Padilha (2014).

TAMBOR-ONÇA

Tambor-Onça $\text{||} \frac{2}{4}$  ||

Variação $\text{||} \frac{2}{4}$  ||

Fonte: Padilha (2014).

O SOTAQUE DE ORQUESTRA

A região do Munim está localizada no litoral norte do Maranhão e é formada

pelos municípios de Axixá, Rosário, Morros, Bacabeira, Presidente Juscelino, Icatu e Cachoeira Grande. É nessa região que se originou o sotaque de Orquestra. De acordo com Azevedo Neto (1997, p. 32), “O boi de orquestra surgiu entre Rosário e Axixá e vai, desde suas origens, de encontro a tudo que está convencionado sobre Bumba-meu-boi do Maranhão”. Padilha (2019) afirma que o surgimento desse sotaque ocorreu na Vila Pereira, hoje um bairro da cidade de Rosário.

Este sotaque caracteriza-se principalmente pela inclusão dos instrumentos de sopros (saxofone, trombone e trompetes) e de harmonia (banjo e violão), diferentemente dos demais sotaques que usam apenas instrumentos percussivos. Além disso, a dança coreográfica desenvolvida nesse sotaque assemelha-se às danças europeias. Portanto, podemos inferir que esse sotaque tem uma configuração mais próxima aos elementos da cultura europeia.

Azevedo Neto atribui a esta característica coreográfica a razão pela qual os grupos de Boi de Orquestra são designados por “grupo de brancos”, pela sua herança europeia à qual se acrescenta também a inclusão de instrumentos de sopro, resquício também das orquestras surgidas naquele continente (AZEVEDO NETO, 1997 *apud* PADILHA, 2014, p. 99).

Azevedo Neto (1997) afirma que o ritmo desse sotaque é um instante entre o batuque dos bois de matraca e o baião. “É um ritmo sacudido, brincalhão, alegre e gostoso. Contagia facilmente e tem grande poder de comunicação” (AZEVEDO NETO, 1997, p. 32). Padilha (2019) demonstra que as células rítmicas utilizadas no Boi de Orquestra são as mesmas células utilizadas no baião.

Os instrumentos que compõem este sotaque são: (trompete, trombone e saxofone); (banjo e violão); (zabumba, tamborim e tambor-onça) e (maracá). Nesse contexto, é importante saber que:

- 1) No sotaque de orquestra, a zabumba também é denominada de bumbo;
- 2) O tamborinho é um instrumento que foi incorporado ao sotaque de orquestra por Francisco Naiva⁵ e é também denominado pelos nomes de

pandeirinho ou tamborim.

[...] quando fiquei impossibilitado de tocar pistom, eu inventei de pôr um pandeirinho na orquestra com objetivo de dar continuidade ao meu trabalho musical e manter a orquestra no ritmo. Depois que pus todos os Bois passaram a usar, só que podem até tocar melhor, mas fazer como eu faço, lutam, mas não conseguem. (NAIVA In: LIMA, 2008, p. 12 *apud* PADILHA, 2014, p. 98).

MARACÁ

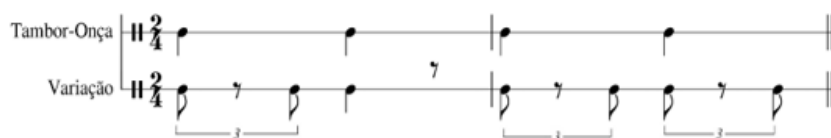


Fonte: Padilha (2014).

ZABUMBA OU BUMBO

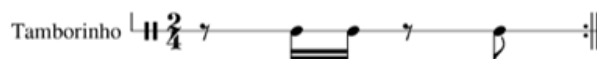


TAMBOR-ONÇA



Fonte: Padilha (2014).

TAMBORINHO



Fonte: Transcrição do próprio autor, feita a partir da gravação original da toada Bela Mocidade.

5 Fundador do Boi de Axixá, sotaque de Orquestra.

ANÁLISE MUSICAL DA TOADA “SE NÃO EXISTISSE O SOL

1. A chamada polirritmia 3:2 - três contra dois (característica principal desse sotaque) é um importante aspecto a ser analisado no trecho abaixo, porquanto desenvolve as habilidades técnicas de independência que o guitarrista precisa ter para consecução do acompanhamento. Por fim, destacamos que o ritmo do sotaque de Matraca ou da Ilha obedece a uma métrica regular, aspecto este, segundo Piedade (2013) incorporado na musicalidade brasileira.

Note-se que normalmente a métrica do choro é bastante regular, de modo que estes deslocamentos se destacam da isotopia⁶ como figurações bem marcantes. Este gesto está bastante incorporado na musicalidade brasileira, e mesmo apreciadores ou amadores podem cantarolar esta polirritmia. (PIEADADE, 2013, p. 13).

A descrição feita por Américo Azevedo, sobre o ritmo dos bois de Matraca, demonstra a fricção de musicalidades entre as culturas africanas e indígenas.

E essa ideia de contraponto (dois sons se fundindo para criar um terceiro) existe em todos os ritmos africanos. Essa tendência de haver sons secundários para ocupar todos os espaços do compasso é inteiramente negra. O índio brasileiro, em sua música, é horizontal e monótono. (NETO, 1997, p. 27-28).

6 O conceito de isotopia, largamente empregue pelo Grupo μ (Dubois et al., 1970), vem da necessidade de redundância das categorias morfológicas do discurso para que ele possa ser mais eficaz (Greimas 1966, p. 69 *apud* PIEADADE, 2013, p. 08).

□ Tópica “ÁfricaÍndio BMB”

Figura 11 – Trecho da música extraído da gravação original da toada “Se não Existisse o Sol”

The image shows a musical score for six guitars, arranged in six staves. The tempo is marked as $\text{♩} = 90$. The score is in 2/4 time. The first staff (Guitarra 1) has a treble clef and contains a melodic line with triplets and a 7/8 note. The second staff (Guitarra 2) is labeled "MATRACAS COLCHEIAS" and features a rhythmic pattern of eighth notes. The third staff (Guitarra 3) is labeled "MATRACAS TERCINAS" and features a rhythmic pattern of eighth notes with triplets. The fourth staff (Guitarra 4) is labeled "MATRACAS TERCINAS" and features a rhythmic pattern of eighth notes with triplets. The fifth staff (Guitarra 5) features a rhythmic pattern of eighth notes with triplets. The sixth staff (Guitarra 6) features a rhythmic pattern of eighth notes with triplets.

Fonte: Transcrição do próprio autor (2020).

ANÁLISE MUSICAL DA TOADA “BELA MOCIDADE”

O saxofonista Ricardo Mendes, em entrevista concedida a Norlan Lima, relata como ocorreu seu aprendizado para tocar as toadas no saxofone. Destaca que foi de suma importância participar dos festejos Juninos na região do Munim⁷, tocando saxofone. Na hora do ensaio, ficou surpreso, uma vez que não havia o auxílio da partitura musical, pois tudo era feito de forma improvisada, seria para ele um novo aprendizado. Porém, na ocasião, escutou todos falando: “- *Tem que fazer o floreado!*” Para eles, o floreado consistia em uma espécie de contraponto, com incisos de respostas ao cantor que era feito pelos instrumentos de sopro. Seu Bebé Nunes, músico que participou de inúmeros grupos de bumba meu boi da região, explicou em entrevista a Antônio Padilha que os músicos que tinham mais desenvoltura criavam os

7 Região localizada no litoral norte do Estado do Maranhão; formada por sete municípios: Axixá, Morros, Cachoeira Grande, Icatu, Bacabeira, Rosário e Presidente Juscelino.

floreios, os menos capacitados contentavam-se em tocar apenas a melodia junto com o cantor. (Padilha, 2014).

Ricardo Mendes também relata que, durante o ensaio, chegou um trompetista, chamado por todos de Zé Brechó, que a cada música fazia um floreado diferente.

Comecei a tocar o bumba meu boi aos 15 ou 16 anos, mas fiquei encantado quando vim de Cajari para tocar o São João na região do Munim, sotaque maravilhoso, onde comecei a entender um pouco dessa cultura magnífica. Para minha surpresa chegando ali na hora do ensaio sem partitura enfrentando um novo aprendizado a tocar de ouvido, tirando as músicas na hora, eu ali no sax todos falavam tem que fazer o floreado no qual fui pesquisar escutar várias CDs. Relato também que no meio do ensaio chegou o finado Zé Brechó trompetista músico de ouvido um verdadeiro artista, a cada música fazia um floreado diferente (RICARDO MENDES em entrevista a NORLAN LIMA, em 10/07/2020).

O termo “florear” relaciona-se às figuras retóricas utilizadas pelo orador com a intenção de causar um certo efeito numa comunidade de ouvintes que comungam os mesmos códigos e convenções. Na linguagem da música popular, sobretudo do BMB, escutamos esse termo de maneira recorrente quando alguém pede para o instrumentista de sopro ficar preenchendo os espaços vazios deixados pelo cantor.

Na análise musical da toada “Bela Mocidade”, identificamos essa tópica, a qual é recorrente em várias outras toadas do sotaque de Orquestra.

□ Tópica “Floreio BMB”

Figura 7 – Trecho da música extraído da gravação original da toada “Bela Mocidade”

The image shows a musical score for five guitar parts (GT 1 to GT 5) in G major. GT 1 is the melody. GT 2 has a red bar labeled "Floreio BMB". GT 3 has a purple bar labeled "predominância de floreios". GT 4 and GT 5 are accompaniment with chords F, Bb, F, and Gm indicated.

Fonte: Transcrição do próprio autor (2020)

Para efeito de execução do arranjo transcrito para a guitarra elétrica da música “Bela Mocidade”, realizada por um grupo de alunos selecionados do Curso de Guitarra Elétrica da EMEM, optamos pela não transposição dos instrumentos de sopros em relação à guitarra, pois a clave de sol é utilizada como padrão de escrita e leitura para a guitarra.

Além disso, destacamos os aspectos interpretativos da toada na guitarra – realizados pelo grupo de alunos do Curso de Guitarra da EMEM – que perpassam por situações que envolvem a musicalidade e a fricção de musicalidade, compreendidas a partir dos estudos de Bauman (2003) e Piedade (2014), que são de suma importância para o registro de áudio e vídeo apresentados como resultados da pesquisa.

CONCLUSÕES

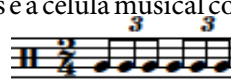
O universo do estudo das tópicas pode ser uma ferramenta importante na análise dos elementos musicais característicos do Bumba meu Boi, considerando uma perspectiva voltada para a retoricidade, ou seja, a qualidade retórica do discurso da música, buscando identificar os lugares-comuns inerentes a cada sotaque, para que possamos aplicar esse conhecimento em sala de aula a partir da vivência musical do aluno, com vistas a um aprendizado integral dentro da sua realidade social e cultural. Ademais, constatamos – através da análise das toadas “Bela Mocidade”, “Urrou do Boi” e “Se não existisse o sol” – que a utilização da música produzida no Maranhão precisa ser mais bem aproveitada no ensino e aprendizagem nas escolas técnicas, do ensino básico e superior.

No que tange ao sotaque de Matraca ou da Ilha, verificamos duas tópicas marcantes e intrínsecas que permeiam toda a obra. Uma tópica é a polirritmia, originada da junção de duas fórmulas de compassos distintas, sendo um simples, 2/4, e um outro composto 6/8; destacando-se que a semínima é a unidade de tempo do primeiro e é a unidade de tempo do segundo, entretanto pontuada, mantendo-se, ao mesmo tempo, para as unidades. Assim, observamos que, o tocador que executa em 2/4 toca duas colcheias em um tempo,



enquanto o outro tocador usa o compasso 6/8 e executa três colcheias,



em um tempo gerando, assim, um tecido rítmico peculiar e característico do folguedo. Inferimos que essa tópica está em conformidade com o conceito de fricção de musicalidades, em que as musicalidades indígenas e africanas – características nesse sotaque – dialogam, mas não se misturam. Outra tópica que verificamos é a célula musical composta por duas combinações de tercinas, observadas na  melodia. Essa configuração rítmica, praticada na guitarra elétrica, possibilita ao aluno melhorar sua habilidade motora, sua percepção rítmica, bem como seu desenvolvimento quanto à polirritmia e à melhoria da independência da performance musical das mãos direita ou esquerda etc.⁸.

8 A análise integral da toada “Se não existisse o sol” com a identificação das tópicas acima

Na análise do sotaque do Boi de Orquestra, observamos com nitidez que suas tópicas se assemelham às mesmas encontradas no choro e, especificamente, no baião. Nos instrumentos de acompanhamento, identificamos que o pandeiro do baião apresenta similitudes com o bumbo do Bumba meu Boi, assim como o triângulo do baião assemelha-se ao maracá no Bumba meu Boi. A execução do bumbo 2, no sotaque de orquestra, possui praticamente a mesma execução do zabumba no baião; assim como a segunda execução do maracá, no sotaque de orquestra, é praticamente a mesma execução do triângulo no baião. A primeira execução do maracá, no Sotaque de Orquestra, apresenta uma formação rítmica muito parecida com a do pandeiro. Nesse caso, o maracá faz uma colcheia e duas semicolcheias no primeiro tempo, ao passo que o pandeiro faz quatro semicolcheias [como o bumbo 3 no segundo compasso] e, no segundo tempo, ambos fazem duas colcheias. (Padilha 2014).

A componente rítmica do sotaque de Orquestra tem predominância de semicolcheias e colcheias, diferentemente dos sotaques de Pindaré ou Baixada e de Matraca ou da Ilha, que apresentam as células rítmicas de tercinas. Ademais, além da semelhança com o choro e com o baião, encontramos outras tópicas no sotaque de Orquestra, as quais denominamos de “Aboio”, “Floreios” e “Época de Ouro” etc.

Destacamos que a resultante rítmica apresentada pelo sotaque de Orquestra lembra, sobremaneira, a panorâmica sonora do baião (PADILHA, 2014, p. 112).

Figura 22 – Toques dos instrumentos de percussão no Baião



Fonte: Transcrição (MOREIRA, 2011 *apud* PADILHA, 2014, p. 113)

mencionadas, pode ser acessada no link: <https://www.youtube.com/watch?v=-HONnSH5u2E>.

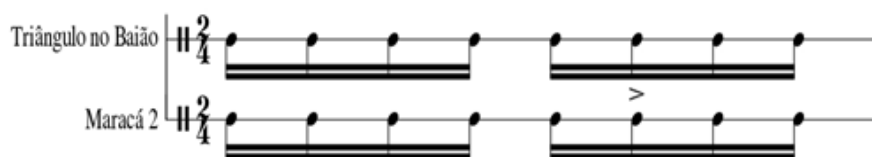
9 A análise integral da toada “Bela Mocidade” com a identificação das tópicas acima mencionadas, pode ser acessada no link: <https://www.youtube.com/watch?v=yNR9S3zTXb0>.

Figura 23 – Comparação entre células rítmicas do Baião e do Boi de Orquestra



Fonte: Transcrição (MOREIRA, 2011 *apud* PADILHA, 2014, p. 113).

Figura 24 – Comparação entre células rítmicas do Triângulo no Baião e do Maracá do Boi de Orquestra.



Fonte: PADILHA (2014, p. 113).

Para Azevedo Neto (1983-1997), o sotaque de Orquestra tem o ritmo próximo ao do baião (*apud* PADILHA, 2014, p. 112), confirmando a demonstração acima da similaridade das células rítmicas.

Por sua vez, quanto à toada “Urrou do Boi”, foram analisados os elementos da estrutura musical e os aspectos sociais encontrados na letra da toada de forma a compreender esse elemento cultural, potencializando o processo de pertencimento e fortalecimento da identidade cultural do “ser maranhense” e do sentimento de pertencimento – haja vista que o enredo da toada descreve as relações sociais interpessoais.

Portanto, intentamos desenvolver uma pesquisa que nos leve à concepção das possibilidades no que se refere às formas de acompanhar o folgado do Bumba meu Boi, valorizando as peculiaridades de cada um dos sotaques atualmente existentes e, como consequência, a elaboração de um método que sirva de aporte para o acompanhamento rítmico, harmônico

e melódico na Guitarra Elétrica. Ademais, pretendemos apresentar – como resultado do nosso trabalho – parâmetros de como estudar os diferentes ritmos e interpretação das *melos* dos grupos estudados.

Além do exposto, no decorrer da pesquisa, demonstramos, a partir das ideias de Magalhães (1873/1966), de onde poderá ter vindo e de como restou modificada a cultura hoje existente no Maranhão. Discutimos se o processo foi endógeno ou exógeno, se de difusão direta ou indireta. Pensamos que, com base na compreensão de onde foi gerado, por que foi gerado, para quem foi gerado, para onde foi exportado e com qual intenção, assimilaremos e defenderemos, com mais facilidade, a cultura com mais propriedade e competência.

Assim, ajuizamos que o trabalho será de grande importância para que a juventude maranhense compreenda o processo de aprendizado para tocar um instrumento, a partir, não somente da parte técnica, mas, principalmente, da estética gerada por forças que normalmente não são conhecidas, ou por falta de divulgação ou, quem sabe, por interesse político em ocultá-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAWU, Victor Kofi. **Playing With Signs**. Editions Ebook: 2014.

ALMEIDA JUNIOR, Licínio Nascimento; NOJIMA, V.L.M.S. **Retórica do Desiger Gráfico**: da prática à teoria. São Paulo: Bluechr, 2010.

BARNES, Jonathan. **Aristóteles**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/208247587/Aristoteles-Jonathan-Barnes-Cap-1-ao-5-new>. Acesso em: 15 set. 2019.

BORRALHO, Tácito Freire. **Os Elementos Animados do Bumba meu boi do Maranhão**. 1. ed. São Luís: EDUEMA, 2015.

CAPLIN, William Earl. Essays on the relation of musical *topoi* to formal function

Eighteenth-Century Music 2/1, 113–124, 2005. **Cambridge University Press**
oi:10.1017/S1478570605000278 Printed in the United Kingdom.

CARVALHO, L. M. S. G. A Ideia de lei em Protágoras. In: XXI Encontro Nacional do CONPEDI, 2012, Uberlândia. **Anais do XXI Encontro Nacional do CONPEDI/UFU**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012, p. 10969-10987.

CASCAIS, Maria das G. A. C.; FACHÍN-TERAN, Augusto. A. Educação Formal, Informal e Não Formal na Educação em Ciência. **Ciência em Tela**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 1-10, 2014. Disponível em: <https://www.sumarios.org/artigo/educa%C3%A7%C3%A3o-formal-informal-e-n%C3%A3o-formal-na-educa%C3%A7%C3%A3o-em-ci%C3%A4ncias>. Acesso em: 15 set. 2019.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Petrópolis: Paz e Terra, 1976.

MAGALHÃES, Celso de. (1873/1966). **A poesia popular brasileira**. São Luís: DCE.

MARCUSCHI, L. A. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 1, p. 7-22, 2006. Disponível em: <https://leorosa.jusbrasil.com.br/artigos/121822862/topoi>. Acesso em: 28 out. 2019.

MATOS, Elisene Castro. **Cazumbas: pessoas e personagens do bumba-meu-boi**. 1. ed. Leopoldo/Rio Grande do Sul: OIKOS, 2017.

MINAYO, Maria. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria. C. S. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. São Paulo, 2001.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

NETO, Américo Azevedo (1983 - 1997). **O Bumba boi no Maranhão**. 3. ed. São Luís: Pitomba, 2019. (Obra original publicada em 1983).

OLIVEIRA; Juliano de; SOUZA, Rodolfo C. de. A Representação Musical do Nativo Americano no Cinema. **Revista da Tulha**. São Paulo, v. 4, p. 77-96, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/>

view/151142. Acesso em: 15 jan, 2020.

PADILHA, Antônio. F. S. **A construção ilusória da realidade, ressignificação e recontextualização do Bumba meu Boi do Maranhão a partir da Música.** São Luís: EDUFMA, 2014.

PIEIDADE, Acácio, T.C. **Palestra apresentada no Seminário de Improvisação Musical Brasileira: a Teoria das Tópicas e a Música Brasileira.** 2015, Florianópolis (SC). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GFz-EzG0FsY&t=418si>. Acesso em: 21 nov. 2019.

PIEIDADE, Acácio T. C. A teoria das tópicas e a musicalidade brasileira: reflexões sobre a retoricidade na música. **El Oídio Pensante**, v. 1, p.1-23, 2013. Disponível em: <https://acaciopiedade.com/a-teoria-das-topicas-e-a-musicalidade-brasileira/>. Acesso em: 12 nov. 2019.

PIEIDADE, Acácio T. C. Perseguindo fios da meada: pensamentos sobre hibridismo, musicalidade e tópicas. **Per Musi** (UFMG), v. 23, p. 103-112, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-75992011000100012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 nov. 2019.

PIEIDADE, Acácio. T. C.; BASTOS, Marina. B. Análise de improvisações na música instrumental: em busca da retórica do jazz brasileiro. **Revista Eletrônica de Musicologia**, v. XI, p. 5, 2007. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv11/04/04-bastos-jazz.html. Acesso em: 08 dez. 2019.

PIEIDADE, Acácio T. C. Jazz, Música Instrumental Brasileira e Fricção de Musicalidade. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis – SC, v. 21, 1997. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/528>. Acesso em: 28 nov. 2019.

PIEIDADE, Acácio T. C. Música popular, expressão e sentido: comentários sobre as tópicas na análise da música brasileira. **Da Pesquisa**, v. 1, p. 3, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/209019436/MUSICA-POPULAR-EXPRESSAO-E-SENTIDO-COMENTARIOS-SOBRE-AS-TOPICAS-NA-ANALISE-DA-MUSICA>. Acesso em: 12 set. 2019.

PIEIDADE, Acácio T. C. **Música e Retoricidade**. 2012. Apresentação de Trabalho/Congresso). Disponível em: http://acaciopiedade.com/wp-content/uploads/2017/10/2012_Musica_e_Reticidade.pdf. Acesso em: 20 de out. 2019.

RATNER, Leonard. **Classic Music: Expression, Form, and Style.** London/ New York: MacMillan/Schirmer, 1980.

APÊNDICE

LINKS DOS VÍDEOS DOS ALUNOS (EMEM) SELECIONADOS NA PESQUISA

BELA MOCIDADE

<https://www.youtube.com/watch?v=VrYgI11ZVOc>

Alunos interpretando a toada

<https://www.youtube.com/watch?v=yNR9S3zTXb0>

Análise Integral da toada

URROU DO BOI

<https://www.youtube.com/watch?v=UAKLtsKHf-Q>

Alunos interpretando a toada

SE NÃO EXISTISSE SOL

<https://www.youtube.com/watch?v=5VYpvQaEvKA>

Alunos interpretando a toada

<https://www.youtube.com/watch?v=-HONnSH5u2E>

Análise Integral da toada

NA ONDA DA ORQUESTRA DO BOI

<https://www.youtube.com/watch?v=7cELUHMwQ2A>

Recital do aluno Jadson Monteiro Sales

BOI DA LUA

<https://www.youtube.com/watch?v=cIGFD1BIYW8>

Recital dos alunos Cleoson Fraga, Átila Martins e Daniel Guilhon

BOI DE LÁGRIMAS

https://www.youtube.com/watch?v=G_qvi2cKK7E

Ensaio do aluno Wesley Silva Furtado

TEMPO CERTO

https://www.youtube.com/watch?v=-b3bc944y_E

Recital do aluno Daniel Moreira Guilhon



MÚSICA, CULTURA E A DINÂMICA DA CORRIDA COM TORA ENTRE OS RAMKOKAMEKRÁ CANELA (MA)

Valeria Moreira Garcia Vilar Veiga

Alberto Pedrosa Dantas Filho

INTRODUÇÃO

Considerando a importância da cultura e da dinâmica da Corrida com Tora entre os *Ramkokamekrá Canela*, a leitura proposta neste artigo reside em mostrar a cultura deste povo, por ser essencial para nosso aprendizado, desmitificando conceitos estereotipados em relação aos indígenas.

A aldeia do povo *Ramkokamekrá Canela* situa-se à beira de uma importante estrada do sertão barracordense, cujo território é demarcado em 125.212 hectares (artigo do Crocker – revista) e cuja população é de 1.550 índios (censo feito pela Fundação Timbira norte- americana). Este povo vive nas campinas do sul do Maranhão, banhadas por rios permanentes, protegidos por florestas ciliares e entemeados de tufos de mata e de palmais (RIBEIRO D., 1977, p. 57).

O nome *Ramkokamekrá*, no dialeto desses índios, significa filhos do almiscar (Ram` - almiscar / Krá- filho) – uma espécie de cera de madeira a qual chama-se *Ram`* específica de uma região, enquanto o termo Canela, é a abreviação de “Canela Fina¹” usado no início do século XIX para designar os índios que habitavam o rio Tocantins ao leste do rio Parnaíba (região que abrange os atuais estados do Maranhão, Pará, Piauí, Goiás e Tocantins). (RIBEIRO D., 2006).

1 O termo “Canela Fina” seria uma referência ao uso como adorno, de uma estreita faixa de algodão amarrada abaixo dos joelhos, o que facilitaria o seu desempenho nas corridas, tornando mais ágeis esses índios (RIZZO, 2002, p.132).

Estes *Ramkokamekrá* fazem parte dos Timbiras² orientais, que por sua vez, constituem uma fração do grupo linguístico *Jê*. Tornaram-se conhecidos em 1946, após publicação dos trabalhos³ de Curt Nimuendajú Unkel que chamou atenção para este grupo do cerrado, cuja organização social e sistema ritual apresentam uma notável complexidade. “Os Timbiras, atualmente, dividem-se em ocidentais na margem esquerda do rio Tocantins – *Apiajé* Norte de Goiás; e orientais na margem direita do rio Tocantins – Gavião, *Parakateyê* no Pará, avião *Pukobyê*, *Krikati*, *Kanela* no Maranhão, *Krahô* em Goiás (PAIO, 2002).

A altitude do território *Ramkokamekrá* é de 249 m acima do nível do mar, o clima é quente e úmido e a temperatura é de aproximadamente 27 a 30°C, com chuvas que predominam durante os meses de novembro a março e quase não chove nos meses de abril a setembro. O solo é árido e arenoso coberto por vegetação de cerrado, com árvores baixas de tronco retorcido, arbustos rasteiros e matas siliares.

A aldeia não é cortada por rios, mas sim por brejos⁴: o Santo Estevão, que desemboca no Ourives. Porém, o relevo, e a vegetação, é típica de cerrado, com árvores pequenas, raízes longas e tronco dobrado, com presença constante de “jatobás⁵”.

O povo *Ramkokamekrá Canela* constitui uma nação Timbira⁶, e estes, por sua vez, fazem parte do tronco linguístico macro-jê, com língua jê⁷. A aldeia possui 168 casas com a estrutura da FUNAI e FUNASA dispostas em círculo, no qual um caminho circular passa diante delas (*Krikapê*) entorno de

2 A denominação Timbira designa um conjunto de povos (Canela, Krahó e Krinkati, entre outros) falantes da língua do ramo setentrional da família Jê, distribuídos nos estados do Maranhão, Tocantins e Pará.

3 Os Timbiras orientais, 1946.

4 Qualquer lugar baixo onde há nascentes, olhos-d'água, cacimbas.

5 Árvore da família das leguminosas (*Copaifera trichioffinalis*), de folhas penadas, flores minutas e ordenadas em cachos, e cujo fruto é um legume pequeno e monospermo. O tronco produz um óleo tido pelo povo como medicinal.

6 Agrupamento humano, mais ou menos numeroso, cujos membros, fixados num território, são ligados por laços históricos, culturais, econômicos e/ou linguísticos.

7 Família linguística do tronco macro-jê, que reúne diversas línguas faladas por povos indígenas do Brasil central.

um grande pátio circular (*Kà*) com medida de 100m no seu centro e, cada casa se liga ao pátio por um caminho (*prikarā*). Na área envolvida pela circunferência das casas, os indígenas derrubam todas as árvores, prevalecendo apenas a vegetação que destaca os caminhos e o pátio, entretanto, no meio do pátio há cinco coqueiros e, ao redor destes, foram plantadas algumas mudas de coqueiros.

Todos os dias há reunião no pátio, no centro. *K'a*, é o lugar do conselho dos anciões. para acerto de dívidas, avisos, preparação de festas e rituais além de ser uma forma de comunicação. Uma das características principais da organização da aldeia é que as casas mantêm sempre a mesma posição. Estas casas, assim como as plantações, pertencem sempre às mulheres. Os homens dominam o pátio – centro das reuniões cotidianas, relação com os pontos cardeais (PAIO, 2002).

As casas são pequenas, feitas de estacas fincadas ao chão preenchidas com palha de buriti ou barro, geralmente são amarradas, sem reboco, dão impressão de inacabadas, algumas casas possuem paredes internas, mas, na maioria das vezes não possuem divisões. A planta das casas é de formato retangular, com fachada lateral voltada para o pátio da aldeia, são constituídas em um único vão, com pouca ou nenhuma divisão interna. Possuem paredes e duas ou mais portas, uma para o pátio, uma para o quintal e algumas dentro das casas, algumas possuem janelas.

O teto é feito de palha de piaçaba⁸ ou babaçu. Algumas casas possuem paredes de palha. Uma casa abriga mais de uma família elementar, segundo Melatti (1938) e Crocker, e, dentro das casas, encontram-se panelas, pratos, rádios, TVs, geladeira, fogão, potes, cuia, bacias, esteiras ou jiraus⁹, que, por sua vez, são utilizados para dormir. As jovens dormem em jiraus perto ao teto. Os casais novos dormem em jiraus de um pouco mais de metro de altura e os casais de meia-idade nos jiraus que tem pouca altura. Costumam sentar-se em cadeiras ou bancos de madeira e, para transportar frutas, as mulheres utilizam cestos de buriti.

Nas portas das casas encontram-se toras, já utilizadas nas Corridas com

8 Designação comum a várias palmeiras.

9 São camas de varas, próprias da cultura timbira, que, dependendo da idade do Casal ou da pessoa, o “jirau” varia quanto a altura.

Tora e, o número de portas e a posição das mesmas, variam de casa para casa. O chão, na maioria das casas é batido e nivelado. As refeições são preparadas em panelas de ferro e alumínio. É comum a presença de pratos, cuias de alumínio ou esmaltadas, além de fósforos ou isqueiros de fluido. Os índios incorporaram em sua cultura o arroz para sua alimentação diária, mais comem ainda muita mandioca e fazem farinha branca de puba¹⁰, beijus, grolado¹¹ e paparuto¹². Cozinham fava, carne cozida, frango e outros tipos de alimentos. Utilizam cebola, tomate e sal para temperar a comida.

Comem também, comidas enlatadas e alguns animais silvestres, como o passarinho (rolinha). Comem e preparam também o *berubu* (comida típica – é preparada aquecendo pedras na fogueira e colocando estas por cima de uma massa de mandioca e carne, enrolada em folhas de bananeira brava). Na aldeia as mulheres usam como vestimentas um pano em torno da cintura, que passam sobre si mesmo e que as abrem até o joelho deixando os seios a mostra ou usando sutiãs. Quando cantam em noites frias cobrem o dorso e o peito passando o pano por baixo de um dos braços e unindo as duas extremidades com um nó sobre o ombro oposto.

Como artesanato utilizam colares de miçangas de muitas voltas, vistos frequentemente no pescoço das meninas e jovens e em alguns deles são penduradas medalhas católicas ou moedas. Usam também colares feitos de miçangas, tiriricas¹³ e da fibra do buriti, além de variados cestos de palha.

SOCIEDADE DUAL, CICLO ANUAL DAS FESTAS, MAGIA E RELIGIÃO

A organização social é dual, ou seja, a aldeia é dividida em duas metades matrilineares exogâmicas, relacionadas com os pontos cardeais: *Ky`jkat-eye* (pôr do sol) e *Hara`hkat-eye* (nascer do sol). Cada metade possui uma casa

10 Feita de mandioca fermentada.

11 Massa da mandioca cozida em panela sem perder toda a sua umidade, como se fosse farinha retirada no meio do processo de torragem. Deve ser prensada no tipiti e depois esfarelada numa bacia ou cuia, em seguida é posta numa panela aquecida e mexida com colher de pau.

12 É feito de massa de puba seca ao sol, massa fresca de macaxeira, massa de milho verde.

13 Semente que só dá no mês de maio, sendo de dois tipos: grossa e fim.

para reunião das turmas formadas pelos ritos de iniciação, localizadas nos pontos sul e norte do círculo da aldeia. Essas metades são divididas em grupos ou em “partidos¹⁴”, que são identificados pela pintura que os membros exibem. Quando há período de festas, esses partidos se subdividem em grupos recebendo outros nomes em determinadas festas¹⁵ e a organização dos participantes de cada grupo também pode variar de acordo com o ritual¹⁶.

Quadro 1: Sociedade Dual

SUBDIVISÃO DO GRUPO <i>K'T'JCATÊJÊ</i>	SUBDIVISÃO DO GRUPO <i>HÀRÀ'HCATÊJÊ</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Grupo de cima; – Pôr do sol; – Oeste; – Morte; – Lua; – Masculino; – Preto. 	<ul style="list-style-type: none"> – Grupo de baixo; – Nascer do sol; – Leste; – Vida; – Sol; – Feminino; – Vermelho.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

A aldeia divide-se em quatro grupos: *koikayú* (marrecos); *Hak* (gaviões); *Tamhák* (urubus-rei) e *Meken* (aves aquáticas como socós, garças e jaçanãs). A população masculina possui a seguinte divisão: meninos cuja iniciação ainda não começou, onde os maiores deles se reúnem em uma classe de idade não oficial; os moços e homens, divididos em quatro classes de idade e o conselho dos velhos (*pro Ka mã*)¹⁷.

Somente as quatro classes de idade são ativas e organizadas. Uma classe
 14 Denominação dada pelos próprios *Ramkokamekrá*. São “partidos” o que para a antropologia são clãs, metades, classes rituais, classes de idades, metades rituais (PAIO, 2002).

15 Cada membro do grupo é reconhecido pela pintura corporal que designa cada divisão do grupo.

16 PAIO, Rafael Pessoa São. A arte, a cosmologia e a vida social dos *Rãmkô'kamekra* do Maranhão. Seus ritos e mitos (p. 11).

17 Discutem problemas e organizam a comunidade, cerimônias e chefiam os rituais.

de idade abarca todos os indivíduos iniciados ao mesmo tempo. As iniciações se estendem por um espaço de tempo de dez anos e existe entre as diversas classes uma diferença de idade (média proporcional).

Por conseguinte, nunca há no pátio mais de quatro classes de idade. Destas, as duas que ocupam ao lado oeste são solidárias uma com a outra, e as duas do lado leste igualmente. (NIMUENDAJÚ, 2001, p. 153). Os ciclos de iniciação dos quais saem as classes organizadas, seguem-se uns aos outros em intervalos de cerca de dez anos. Com uma idade média de dez anos, os meninos são levados pela primeira vez à reclusão, por mais ou menos três meses (ritual do *Ketuaye*); três anos mais tarde, pela segunda vez, nova reclusão de igual duração (ritual do *Pepyé*).

Após três anos é repetida a primeira cerimônia e depois desta fase ser vencida, repete-se no mesmo prazo a segunda fase, sempre com os mesmos indivíduos: com isso o ciclo é fechado e, no ano seguinte, poder-se-á começar um novo ciclo. Nos dois anos que se estendem entre uma e outra fase da iniciação, comemoram-se, à vontade, outras grandes festas da aldeia: o canto do peixe (*Tep-yarkwá*), a festa das máscaras dos *Kokrit* ou *Pep-Kahák*, igualmente combinadas com reclusão.

Nenhuma destas três últimas festas, no entanto, tem a ver diretamente com a iniciação dos jovens; apenas servem para preencher o tempo. (Mas mesmo esse esquema de festas não é seguido rigorosamente). Cada classe de idade tem, entre outros, os seguintes dignitários principais: um comandante (*Mekapónkate*) de uma classe mais velha; um substituto deste (*Mekapónkate-Kahák*), normalmente o mais velho e sensato entre seus contemporâneos; dois líderes de classe (*Mamkyéti*), um de cada metade; duas meninas associadas (*Mekuicwé*), igualmente uma de cada metade (NIMUENDAJÚ, p. 154).

Quanto ao período de festas, segundo Nimuendajú (2001, p. 155) “os *Ramkokamekrá* dividem o ano em dois períodos de festas – o primeiro começa com o início da colheita do milho e se estende até o momento em que o sete-estrela torna-se visível no céu ocidental depois do pôr-do-sol”. Em seguida começa o segundo período ritual, que dura novamente até a próxima colheita do milho. O primeiro período quase coincide com a época da seca e chama-se *Vu/tu*; o segundo corresponde, mais ou menos, à época das chuvas, *Meipimrák*. Todas as cerimônias de iniciação e demais grandes festas da tribo

são comemoradas, exclusivamente, durante o período *Vu/te*.

Vu/te, termo que dá nome ao período, designa duas meninas, uma de cada metade, em cujas casas maternas se reúnem as classes de idade, onde as meninas servem comida e dançam; as classes de idade orientais são entretidas na casa da *Vu/te* do leste. As casas maternas das *Vu/te* ficam sempre, uma defronte da outra. Os rituais ainda realizados segundo Paio, relacionados à transição da estação da chuva para a da seca, a plantação e os alimentos são: *Ketuwayê*, *Ikrere jo Kin*, *Pepjê*, *Pepcahác*, *Tep Jarkwa*, *Rārāj Jarkwa*, *Kruw Jarkwa*, *Pohhy Jarkwa*, *Krokri`t le ho*, *Cuhká Cajcár*.

O ciclo anual das festas é classificado em verão e inverno e, quando é período de festa de verão, os *Ramkokamekrá* escolhem quais festas irão fazer. Crocker descreve os tipos de festas realizadas no verão e inverno.

Quadro 2: Quadro explicativo das festas do *Ramkokamekrá Canela*

VERÃO (Estação seca / Abril a Setembro)		INVERNO (Estação das chuvas / Novembro a março)	
FESTAS	RESUMO	FESTAS	RESUMO
<i>Ketuwayê</i>	Iniciação dos pequenos homens	Batata doce	Pintam a cara para ajudar a crescer a batata doce
<i>Ikrere</i>	Maiores homens	Milho	Jogam peteca para cima várias vezes antea de cair no chão para ajudar o milho crescer
<i>Pepcahác</i>	Tipo de prisão dos mais velhos – homens de 40 (resguardo)	Tora grande de madeira forte	Abre as festas de verão (o partido de vermelho e preto caorem)
<i>Tep Jarkwa</i>	PROCKMAN; Subdividem-se recebendo outro nome: <i>Meken</i> (Grupo de atores da festa do peixe)		
<i>Capotes</i>	Quase não sabe fazer		

Fonte: Entrevista realizada no dia 29/07/05 na aldeia Escalvado com Willian Crocker.

Para os *Ramkokamekrá Canela*, magia e religião tem uma conotação diferente dos civilizados, são muito ligados à natureza e não se vê ritual de pajelança, e, quanto à religião, acreditam haver somente crentes e católicos classificando-se de católicos por beberem e fumarem. O xamanismo *Ramkokamekrá* se dá por curandeiros divididos em especialidades: curador de veneno de cobra, dores, feridas, espíritos [...] onde se utilizam ervas medicinais (chás), fumo e sucção (como no caso de veneno de cobra). (RIBEIRO D., 1977, p. 57).

A morte é causa de muita tristeza perante a família, após chorarem por um determinado tempo, lavam o corpo do morto e, logo em seguida, tiram a sobancelha e pintam o corpo do morto, depois envolvem-no com uma esteira e, para se desfazer da influência do morto, após o funeral, é administrada um tipo de ducha, pelos parentes maternos (NIMUENDAJÚ, 1946, p.174).

A CORRIDA COM TORA: VENCEDORES E VENCEDORES VENCIDOS

O hábito de carregar toras, segundo Nimuendajú (2001), é uma prática de educação física, sendo uma competição esportiva entre duas equipes, onde o treino, como prática esportiva, é sempre feito com duas toras, onde os carregadores mudam constantemente. Entre os participantes estão, tanto adolescentes, quanto homens que já são avós e, muitas das vezes, três corridas são realizadas no mesmo dia: “a corrida de tora é aquele pedaço especialmente, é pra os dois grupos de jovens competirem, porque aquela tora foi feito, a medida dela, é feito pela uma menina especial que é do grupo” (informação verbal)¹⁸.

Homens, mulheres e crianças correm com toras, e estas, podem ser pequenas médias e grandes. Na corrida das crianças, os meninos são rivais das meninas, mas, correm apenas com flechas, galhos ou correm sem nenhum artefato. Os meninos não participam da corrida com homens adultos.

18 Informação fornecida por Cornélio *Pyapiti* Canela na Aldeia Escalvado em agosto de 2005.

Na fase jovem, o *Ramkokamekrá* começa a participar da Corrida com Tora feita de buriti, jatobá, maria-mole, outras espécies e, por serem eles os corredores, podem escolher diversos ritos.

Na idade madura, os *Ramkokamekrá* ainda participam da Corrida com Tora, somente os velhos não participam, por serem mais fracos e por não terem mais habilidade para correr. As mulheres também participam da Corrida com Tora, e, ao participarem, são acompanhadas pelas meninas. Entretanto, é importante ressaltar, que o contato sexual das mulheres de idade com os jovens, dá força e vigor a estes, que, por sua vez, torna-os mais capazes de correrem com as toras.

Na Corrida com Tora os homens usam enfeites feitos com palhas de babaçu ou buriti, *hókheikhiék*, diadema que tem, na parte correspondente à testa duas pontas em forma de V o *iokrétxe*, no pescoço cujo pendente, também de palha, cai pelo dorso do portador; o *iapi*, “rabo” amarrado à cintura e com pendente às costas e costumam se pintar de pau de leite (tinta extraída da madeira dessa árvore). Em alguns rituais solenes utilizam diversos sintos feitos de miçangas com unhas de veado ou cabacinhas.

Os *Ramkokamekrá* portam nas competições testeiras feitas de fibras de buriti, fabricando também lençóis, faixas e cintos do mesmo material; nas testeiras e cintos costuma prender compridas caudas de palha. Em uma corrida solene, ao final do *Ketuaye*, os homens amarram o cabelo da nuca com um leque de palha. (NIMUENDAJÛ, 2001, p. 77).

Geralmente, quando os *Ramkokamekrá* saem para a caçada, uns são designados para o corte da tora e outros para a captura das caças, afirma Melatti (1978, p. 38):

Cortam-se dois cilindros iguais, maços, levemente escavados ou totalmente ocos, que, depois de prontos, são rolados para o cerrado. Aí, no ponto de partida da corrida, os caçadores dividem os animais abatidos, segundo as metades em que estejam divididos naquele dia. Entregam suas armas e os pedaços de carne aos velhos e crianças, para que os conduzam à aldeia, e então iniciam a corrida. E começam a correr. Aqueles que estão com as toras nos ombros são acompanhados pelos companheiros de metade, que correm atrás deles. Quando um dos que carregam a toras se cansa, um de seu companheiros, da mesma metade, toma dele a tora, praticamente sem interromper a carreira, e continua. Quando os corredores chegam à aldeia, dão várias voltas pelo caminho circular, até que deixam cair as toras no chão, diante da casa de sua *witi*. Dependendo do rito que então se realiza, as toras podem também ser deixadas no pátio ou diante de outras casas [...].

Os animais abatidos, aos quais Melatti (1978) se refere, geralmente são bois ou porcos e são divididos simetricamente, uma parte para cada partido e, dessa parte, cada participante recebe um pequeno pedaço da carne.

Ao chegarem ao pátio com a tora, a corrida terá sentido horário ou anti-horário dependendo do partido que chegar primeiro ao pátio. É importante para a Corrida com Tora a bipartição das classes de idade em orientais e ocidentais, pois, todas as organizações, as equipes participantes, de acordo com a ocasião da festa, possui relação com a Corrida com Tora e, ao longo do ano inteiro, a composição é diferente de acordo com a ocasião. Assim descreve Nimiwendajú (2001, p.77):

Durante o período *Vu/té*, correm em geral as duas classes de idade ocidentais contra as duas classes de idade orientais. Essa organização será mantida mesmo se forem comemoradas nessa época as cerimônias de iniciação, seja o *Ketuwayé* ou o *Pepyé*. A corrida *Para-Kahák*, no começo da reclusão dos *Pepyé*, na qual os grupos de pintura do leste (*Kóirumenkacá*) jogam contra os do oeste (*Harárumenkacá*). Representa uma exceção. Durante toda a festa *Pep-Kahák*, a sociedade *Koikayú* corre contra a sociedade *Hak*. No fim da solenidade, os *Me/kén*, os *Tamhák* e até mesmo os *Pep-kahák* passam para o lado dos *Hak*. Durante a solenidade *Tep-yarkwá*, que pode ser comemorada de duas maneiras diferentes ou o grupos de pintura orientais (*Kóirumenkacá*) correm contra os grupos ocidentais (*Harárumenkacá*), ou, na forma mais simples, as classes de idade do lado leste contra as do lado oeste. (Nimiwendajú). Durante a festa das máscaras *Kokrit*, os membros desta sociedade correm junto com os da sociedade *Kukén* contra os *Rop*. *Kukén* e *Rop* formam também as equipes de corrida na festa final de cada período *Vu/té*, na qual os *Me/kén* apoiam os primeiros. Durante a estação *Meipimrák*, os *Kámakra* correm contra os *Atúkmakra*”.

No período *Vu/té*, que representa o tempo propriamente dito das grandes festas, as corridas são frequentes e importantes, podendo excepcionalmente ocorrer até três vezes por dia. A idade dos participantes oscila entre 15 e 55 anos. O caráter meramente esportivo fica ainda mais claro, pelo fato de que, em seguida às grandes corridas com tora, se realizam-se uma corrida de estafetas dos mesmos partidos pela rua circular ou competições de pares no diâmetro periférico da aldeia. A Corrida com Tora pode ser efetuada em dois tipos de pistas. O habitual é que parta do lugar da produção das toras em direção à aldeia, utilizando o máximo possível as mencionadas estradas de corrida, que irradiam da aldeia para os pontos cardeais e que são preparadas pelos homens em reclusão durante o *Pep-Kahák*.

Quase todas as manhãs, antes de se iniciar as atividades do dia, faz-se a corrida de tora dentro da aldeia. Toma-se um par de toras dentro dos vários que jazem diante da casa de *witi* e faz-se a corrida, dando-se várias voltas no caminho circular. Normalmente os corredores cessam de correr quando um deles se destacou evidentemente dos outros, continuando a andar, a partir daí, em direção ao ribeirão, onde tomam banho. Como é a corrida que precede imediatamente o banho, é a última delas a ser realizada [...]. (MELLATI, 1978, p. 39).

O comprimento da pista varia bastante. Oscila entre pouco mais que 1 Km e 12 Km – comumente tem mais ou menos 3 Km de comprimento. Algumas vezes a corrida é feita na rua circular da aldeia do Ponto, de quase 1 Km de comprimento, que é percorrida duas ou três vezes. Tais corridas, entretanto, se realizam, em geral, somente em seguida a uma corrida de fora para a aldeia, jamais se começa uma corrida na rua circular com toras já usadas, para depois buscar novas toras de fora. As toras das corridas usuais chamam-se *Pára* e são peças cilíndricas do tronco da palmeira buriti (*Mauritia flexuosa*), com cerca de um metro por 40-50 cm de diâmetro. Elas são trabalhadas nas bordas do corte para que se consiga segurá-las melhor (NIMUENDAJÚ, 2001).

O peso decada uma dessas toras de corrida, cálculo em aproximadamente 100Kg; na maioria das vezes, no entanto, são um pouco mais leves. Uma variante especial de toras de corrida é a já mencionada *Para-Kahák*, produzida pelos Ramkokamekrá no início da reclusão da *Pepyé*. São feitas da madeira de uma árvore do cerrado chamada maria-mole (em português), com 50 cm de comprimento e um pouco menos grossa, com cabos que sobressaem da parte central do corte, nos dois lados, em direção ao eixo, cabos que não se encontram nas toras de corrida habituais. (NIMUENDAJÚ, 2001) (ver Apêndices A – Foto 33). Nimuendajú (2001) chegou a ver um outro tipo de corrida com tora (*para-Kacáre*) no primeiro dia da cerimônia final do *Ketuwayê*. Eram cilindros de madeira com 47 cm de comprimento e 7 cm de espessura. Seu peso era tão ínfimo que não podia ser considerada como uma carga na corrida. As classes de idade (fases da vida: crianças, jovens, adultos e velhos) orientais (sentido da aldeia) corriam com a tora contra os ocidentais, saindo do lugar da produção da confecção da tora em direção à aldeia, seguindo-se uma segunda corrida na rua circular com toras pesadas já usadas.

As vezes quando estão juntos um pequeno número de homens de

volta de um empreendimento coletivo (evento mais demorado fora da aldeia), querendo fazer sua entrada na forma de uma corrida com toras, simplesmente corta-se dois pedaços de galhos que correspondam às suas forças. Pequenas corridas desse gênero ocorrem com relativa tranquilidade e sem chamar a atenção, mas ainda assim atraem sempre à porta das casas, um grande número de espectadores, interessados na chegada dos corredores na aldeia. Por outro lado, extremamente impressionantes, são as grandes corridas, principalmente na forma como são realizadas no fim de uma festa da aldeia, sobretudo da cerimônia do *Pepyé*, nas quais toda a aldeia participa.

Para a corrida *Para-kapé*, os *Ramkokamekrá* às vezes vestem uma pintura negra. A tinta é obtida da seiva leitosa de uma árvore do cerrado (*Castilloa sp.*) misturada com pó de carvão. Nas grandes corridas compete à menina se prover com cabaças cheias d'água de beber, aguentar o passo dos corredores e servi-los com a mesma (NIMUENDAJÚ, 2001). Para acontecer uma Corrida com Tora, dois partidos se reúnem para matar um porco com pedradas, pauladas e, depois de várias tentativas, atiram com a espingarda duas a três vezes, cortando-o ao meio.

Trazem o porco amarrado em uma vara para o local onde vai ser cortada a tora, dividindo o animal para cada partido. Cada partido divide a sua metade em pequenos pedaços, um pedacinho para cada pessoa desse partido e então dois *Ramkokamekrá* derrubam o buriti e cortam-no ao meio, preparando as toras para a corrida, entretanto, o cantador começa a cantar segurando uma vara na mão, enquanto os corredores esperam sentados: Os encarregados do corte e da ornamentação das toras de buriti para as corridas rituais, tem como marca distintiva padrões próprios de pintura corporal. (PAIO, 2002).

Prontas as toras, dá-se início à corrida em direção ao pátio e enquanto correm o canto é entoado. Chegando ao pátio, o partido que entrou primeiro dá o sentido da corrida e dão várias voltas ao redor do pátio até que chegam em frente à casa da *Vu/té* onde derrubam a tora. Em seguida, reúnem-se no meio do pátio e decidem se darão nova oportunidade aos “perdedores”, estes, por sua vez dão um leve grito e começam a correr novamente ao redor do pátio (rua), até a tora cair no chão. Terminada a corrida, reúnem-se em frente à casa da *Vu/té* e em fila são conduzidos pelo cantador com seu maracá, que entoa várias canções e, segundo Cornélio: “Tem corrida que eles ganharam e tem corrida

que eles perderam, aí ao mesmo tempo eles cantam a música dos perdedores e dos ganhadores também”. (informação verbal)¹⁹.

Sobre os vencedores e perdedores, Nimuendajú (2001, p. 77) afirma:

[...] nenhuma só palavra de reconhecimento para os vencedores ou para os que empregaram todas as forças para resistir até o fim, nenhuma palavra de censura contra os vencidos e retardatários. Não se pode ver os rostos amorfizados ou triunfantes, pois, para os Timbira, o esporte é finalidade em si, e não um meio para a satisfação de sua vaidade pessoal. Cada um fez, correspondentemente às suas forças, todo o possível. Isto basta.

Somente se tornaria alvo de desprezo e de escárnio aquele que tentasse safar-se da corrida com toras por preguiça. A expressão “*cukaká*” = mandrião é um grave insulto, principalmente se for aplicado por uma mulher a um homem. Os melhores corredores (*me/hi- túi*) são vistos e admirados como tais, no entanto, não possuem nenhum privilégio. Recebem um cinto trançado de algodão, de dois dedos de largura, com um pendente de matraca (*cu*), que, especificamente, deveria ser composto de casco de anta. Hoje, está sendo substituído por pequenas cabaças (*lagenaria*), casco de veado e bico de avestruz. Vestem esse cinto, em geral, nas corridas de toras solenes.

Quanto aos corredores fracos e desobedientes, segundo Nimuendajú (2001), apanham com galhos de pau-de-leite nas pernas, pelo “comandante”, que também lhe passa uma descompustura, o que é extensivo aos camaradas. Nimuendaju descreve ocasiões em que corridas de mulheres e meninas fazem parte do programa: solenidade final do período anual *Vu/té*; na solenidade final de cada uma das fases da iniciação, tanto do *Ketuaye*, como do *Pepy*; na solenidade final da festa *Pep-kahák*.

A cerimônia é idêntica à dos homens: um porco caititu (*Dicotyles torquatus*), criado com esse objetivo, é abatido com uma borduna e todos os companheiros da festa seguem com o animal morto para um acampamento cerca de 6 km no cerrado de estepe, onde estão sendo preparados e distribuídos enormes bolos de carne. Nas proximidades do acampamento, dois pares de tora de corrida estão colocados à disposição: o das mulheres e das meninas, que é sempre um pouco mais leve que a dos homens.

19 Informação fornecida por Cornélio *Pyapiti* Canela na Aldeia Escalvado em agosto de 2005.

Contudo, os homens não apostam corrida com as mulheres, e sim cada sexo corre separadamente em duas equipes. Deixam para as toras de corrida das mulheres e meninas uma vantagem; entretanto elas são logo ultrapassadas pelas dos homens e jovens. Os homens são divididos por classe de idade (oeste e leste), as mulheres dividem-se segundo a organização dos homens. O peso das toras feitas para as mulheres e meninas quase sempre vai além de suas forças. Mulheres que já se tornaram mães participam modestamente das corridas com toras.

Diferença nas toras: A corrida do período *Meipimrák* (estação das chuvas), acontece com enormes toras de corrida, como a do período *Vu/té*; os *Kamákra*, como partido desafiante, fazem o primeiro par de torinhas, que não tem mais que 5 cm de diâmetro por 2,5 cm de largura. As corridas inaugurais dos *Kámakra* e *Atúkmakra* realizam-se com toras cujo peso não tem valor do ponto de vista atlético, por causa disso constituem competições à maneira das corridas de estafetas com torinhas simbólicas.

Essas corridas se realizam sempre e apenas no fim de cada uma das fases de iniciação, o *Ketuaye* e o *Pepyé*. Há diferenças na forma e nos desenhos das toras. As torinhas, com cerca de 25 cm de comprimento, sempre pintadas de vermelho com urucu, chamam-se *Para-re*, pesando cada uma cerca de 250 gramas, e são uma versão estilizada das grandes toras com cabos, *Parakahák*, usuais no início da solenidade *Pepyé*, elas são as toras de corrida das almas dos mortos. (NIMUENDAJÚ, 2001). Existem também as corridas com as torinhas das almas dos mortos, as *Para-re*, essas pequenas torinhas, com 2,5 cm de comprimento servem de enfeite. Elas pendem, em pares ou em feixes completos, dos colares e faixas sobre o peito. Quanto ao significado, Nimuendajú afirmou que os *Ramkokamekrá* desconhecem.

Em seguida, parte o desafio dos *Atúkmakra*, que fazem seu primeiro par de torinhas de corrida ainda mais finas, porém, um pouco mais compridas (15 cm). Essas torinhas vão aumentando a cada semana até atingirem seu tamanho normal. O primeiro par de torinhas de corrida dos *Kámakra* possui o manto decorado com riscos longitudinais vermelhos, e cada um dos cortes tem uma mancha vermelha concêntrica. As dos *Atúkmakra* exibem, em cada corte, uma tira negra.

Os meninos, que ainda não entraram na iniciação, fazem para si duas pequenas toras de corrida junto da aldeia, e organizam então as suas corridas com toras na rua circular; nas corridas com toras dos homens e jovens, esses meninos correm diligentemente ao lado deles. Na amizade formal, se um indivíduo, que corre com a tora de sua metade aos ombros percebe que é um amigo formal que conduz a tora da metade oposta, arrefece a carreira para não obrigá-lo a correr e cansá-lo.

A Corrida com Tora é o esporte de todas as tribos timbira. A bipartição mais importante, mesmo que não absolutamente exclusiva, para a corrida com toras dos *Ramkokamekrá* é, como vimos, aquela entre duas classes de idade, leste e oeste. A totalidade de seus membros representa a comunidade esportiva ativa. A admissão nessa comunidade ocorre com a instalação de novas classes de idade no pátio, no início do ciclo de iniciação. Antes do início de sua iniciação ninguém pertence, portanto, oficialmente, a essa comunidade esportiva ativa.

Antigamente, antes do encerramento da iniciação, ninguém podia se casar, hoje isso não é levado tão a sério. Os jovens, em virtude disso, só podiam contrair matrimônio dez anos depois de ingressar em um partido de corrida. Além disso, nas corridas com toras, não importa o rendimento individual, mas sim o das equipes.

O corredor ruim, assim que tenha concluído a iniciação, poderá casar-se tanto quanto o melhor corredor, ainda que, provavelmente, muitas moças prefiram os últimos corredores do que os primeiros. Se ele, porém, for um caçador competente e, além disso, um rapaz trabalhador, então se perdoará de bom grado o seu péssimo rendimento na corrida. (NIMUENDAJÚ, 2001).

MUSICALIDADE NA CORRIDA COM TORA ENTRE OS RAMKOKAMEKRÁ CANELA

Sabe-se que a música rege a vida dos *Ramkokamekrá* em todas as ocasiões, desde o amanhecer ao anoitecer. Canta-se à noite, de dia, convoca-se pessoas através do canto e com este a comunidade sabe dos acontecimentos da aldeia.

Canta-se na rua, no pátio, nas casas, nas festas e em rituais como o batismo, a pajelança e, para cada atividade, há um tipo de cantiga correspondente, cantigas que falam da natureza e de animais. As cantigas de hoje fazem parte de uma longa tradição, passam de geração em geração pelos velhos e estes, memória viva desta nação, sempre passam aos mais jovens seus saberes.

O cantador observa no jovem *Ramkokamekrá* se possui aptidão para ser um futuro cantador e em meio ao conselho no pátio começa a ensinar este jovem. Como disse seu Abilinho Canela:

O liderança vê que ele já tava começando a cantar, aí ele vai procurar o velho antigo pra cantar, é assim que começa esse negócio de cantar, no início ele mesmo que se interessa, aí o partido Khoikateye é que tem que escolher. (informação verbal).

Quando o cantador está velho e já sente frio, como afirma *JoJô* Canela:

O jovem tem que fazer fogo no pátio, aí o cantador novo canta e o velho fica lá naquele fogo e vai ouvir o que ele ensinou. [...] mais como é que o nosso avô iniciou aquele início, como é que nós vai mudar? e as cantigas que Abilinho cantou, nós não muda as cantigas, e o pintura também não muda, não pde mudar, aquela cantiga que o nosso avô ensina, nós aprendeu, tem que usar aquilo, o cantiga também não muda, cada tradição. (informação verbal).

As cantigas têm o poder de emocionar, de entristecer, de alegrar e de provocar lembranças agradáveis e desagradáveis:

Bom, sei que todas festas emite uma cantiga, cantiga que agente se emociona, tem cantiga também que agente fica triste porque agente lembra dos parentes que já morreram e aquelas cantigas que é muito triste, agente não canta, não canta ela porque os jovens choram, aí acaba aquela alegria, por isso não canta, agente seleciona as músicas mais emocionantes, aí canta, eles gostam. (informação verbal).

Os *Ramkokamekrá* também possuem cuidados com a voz, utilizam-se de ervas apropriadas para manterem uma voz potente. Para isso, os cantadores devem fazer algumas restrições alimentares. Cornélio Pyapiti Canela descreve algumas restrições:

Tem certo medicamento caseiro, folhas de uma árvore especial que usa, não pode comer, beber caldo, não pode comer coisa muito carregado, gordura, porque aquilo ali, quando a pessoa tá cantando, fica forçando a voz, não tem aquele medicamento que curou. (informação verbal).

A Corrida com Tora é pautada por música em toda a sua extensão. Músicas estas cantadas por homens (cantadores) que conduzem a corrida organizando-a. Esses cantos, alertam e mostram tanto aos participantes (corredores) quanto à aldeia em que parte está a corrida.

Existem cantos para mostrar que está se cortando a tora e preparando-a, outros cantos mostram que está se correndo com a tora; há ainda cantos ao Final da corrida com Tora: cantos dos vencedores e perdedores. Cornélio *Pyapiti* Canela afirma:

Tem certo tora que também merece ter uma música depois da corrida e tem certo tora que não, depende da tora. Tem tora que é só pra treino, pra ensaiamento do novo, tem tora que é tipo o campeonato de vocês, tem que ter um cerimonial, tradicional, a mesma coisa é nós, tem uma tora que é só pra correr mesmo, como pegar o jovem pegar prática, isso não merece ter castigo nenhum, agora tem outra tora que é tora especial, que só os corredores mesmo, só aqueles craques de tora mesmo é que corre, tem cantiga, tem tudo. Há corrida de tora do dia-a-dia e há corrida de tora especial que é pra festa grande, aquela ali é que merece ter castigo depois da corrida de tora. Os que estão só praticando de como pegar não pode participar, porque vai atrapalhar a competição. (informação verbal).

Segundo Francisquinho *Tep Hot* Canela, há diversas músicas para os três momentos da Corrida com Tora:

Primeiro momento – antes da corrida (Pytec crer - Cantiga aves jacu; Kukoi crer - Animal macaco; Wgcatxàt - Cantiga algudao; Urere-re - Cantiga Deixado obijeto; Hamahô - Guariba; Hamahô - Cantiga amenduim), segundo momento – durante a corrida (“Ropore ri cêcê mó; jarí hôhô re; torore wê tore; Conco crê na wajjês”) e no terceiro momento – depois da corrida (“Arari mué; araja rure; Hônân cati ro; A pare to ce é camê”); tanto para tora pequena, como para tora grande, relacionadas aos animais e à natureza, onde as músicas cantadas no final da corrida de tora são as mesmas músicas cantadas no pátio e, dentre elas, são escolhidas apenas três músicas para a corrida.

Cornélio *Pyapiti* Canela afirma que:

Tem a música antes de ir pra tora e tem uma música especial que é só pra tora mesmo; tem uma música que dá exemplo assim de que aquela tora vai ser grande, só que cantiga já mostra, indica que aquela tora vai ser grande e tem um certo cantigo que indica que aquela tora vai ser pequena. (informação verbal).

Quadro 3: Representativo das músicas cantadas na corrida com tora e outras ocasiões

MÚSICA	SIGNIFICADO	OCASIÕES A SER CANTADA
<i>Pytec crer</i>	<i>Cantiga aves jacu</i>	Corte de tora; Mesma cantiga da rua; Mesma cantiga do meio-dia à tarde.
<i>Kukoi crer</i>	<i>Animal macaco</i>	Tora pequena; Cantiga de época das festas: prisão, prisão de Ketuayê. Prisão de banho, Pepkarô, festa de gavião; Corte de tora; Mesma cantiga da rua; Mesma cantiga do meio-dia à tarde. Não é cantada na festa do peixe.
<i>Wgcatxàt</i>	<i>Cantiga algudao</i>	Corte de tora Mesma cantiga da rua; Mesma cantiga do meio-dia à tarde.
<i>Urere-re</i>	<i>Cantiga Deixado obijeto</i>	Corte de tora; Mesma cantiga da rua; Mesma cantiga do meio-dia à tarde.
Hamahô	<i>Guariba.</i> <i>“só se olha na serra o jacú e o guariba”.</i>	Corte de tora; Mesma cantiga da rua; Mesma cantiga do meio-dia à tarde.
<i>Hamahô</i>	<i>Cantiga amenduim</i>	Corte de tora. Mesma cantiga da rua; Mesma cantiga do meio-dia à tarde.
<i>I cati gotô kama wa xà</i>	<i>“Música que canta toda vida, todo tempo, quando xà</i>	Corte de Tora. Tora Grande.
	<i>é momento pra carregar tora, antes da corrida de tora, sempre, até que, fala nome da tora também, é porque já é o início, antes da tora”.</i> (Cornélio Pyapiti Canela).	
<i>Hohò caga xà ré</i>	–	Corte de tora; Tora menor; OBS.: Quando a tora é pequena vão correndo e vão cantando.

Wehve pê xàà te wa vê	<i>“Lá, na tora, o especialista de tora está aprontando a tora e fazendo aquele batucada, e a pessoa que está cantandovai cantar do mesmo modo que tá fazendo”.</i>	Corte de tora
Ja ru rú, kê	<i>“É que tá fazendo, está aprontando tora, tão escutando, escuta lá longe e tá sabendo que ainda não aprontaram a tora... antes de tora, antes da corrida da tora”.</i>	Corte de tora.
Ropore ri cêcê mó; jari hôhô re; torore wê tore; Conco crê n a wajjês”)	–	Durante a corrida.
Arari mué;	<i>Fala de animais tatu;</i>	Mesma música do pátio; Música ao final da corrida de tora. (Músicas mais especiais)
Araja rure;	–	Mesma música do pátio; Música ao final da corrida de tora. (Músicas mais especiais)
Hônân cati ro;	<i>Animais que fica na maré com pescoço grande.</i>	Mesma música do pátio; Música ao final da corrida de tora. (Músicas mais especiais).
A pare to ce é camé.	<i>O patinho que rema com espécie de telas, remando água</i>	Mesma música do pátio; Música ao final da corrida de tora. (Músicas mais especiais).
O corro catiré	–	Quando a tora chega.
Tep pê ti a pê	<i>“o avestruz fica negro, e pegando peixe, clhe peixe e pega pra comer, isso que é a cantiga, então</i>	Canta em qualquer festa, geralmente no pátio à noite.

Fonte: Entrevista realizada com os *Ramkokramekrá* em Agosto de 2005: Francisquinho *Tep Hot Canela* e Cornélio *Pyapiti Canela*.

No primeiro instante da Corrida com Tora, dá-se a preparação da tora, onde derruba-se o buriti, corta-se ao meio, mede-se as partes para ficarem iguais e fazem o acabamento. Neste momento, o cantador escolhe uma das músicas, entre as quais: *Pytec crer*, *Kukoi crer*, *Wgcatxàt*, *Urere-re*, *Hamahô* ou *Hamahô*. O cantador escolhe o local e, portando uma vara na mão, começa a cantar, rodando com a vara fincada ao chão.

Ao aprontar a tora, dá-se início à corrida e, enquanto correm em direção ao pátio, dando várias voltas (pode ser no sentido horário ou anti-horário, dependendo do partido que chegar primeiro no pátio) os outros Ramkokamekrá observam a corrida aguardam sentados um cantador começar a cantar uma das músicas: *Ropore ri cêcê mò*; *jarí hôhô re*, *torore wê tore* ou *Conco crê na wajjês*, dando início ao segundo momento.

Ao acabar a corrida, os vencedores que chegam primeiro em frente à casa da *wyhty* lançam a tora ao chão e todos os corredores vão em direção ao meio do pátio para decidirem se darão uma nova oportunidade ao partido perdedor, caso positivo, dão um grito e voltam à rua para pegarem as toras e correrem novamente ao redor do pátio.

Assim, correm várias vezes ao redor do pátio e, se decidirem dar novas oportunidades aos perdedores, fazem tudo novamente até decidirem encerrar a corrida, reunindo-se novamente no pátio para avaliarem a atividade e então, todos os corredores vão à frente da casa da *wyhty*, dando início ao terceiro momento.

Neste terceiro momento os homens ficam em uma fila única em frente à casa da *wyhty* e o cantador começa a andar de um lado para o outro em frente aos corredores de tora, balançando o maracá, escolhe uma das músicas: *Arari mu*, *araja rure*, *Hônân cati ro* ou *A pare to ce é camé*, para cantar, findando a cantoria, os homens voltam às suas casas.

1º Momento: *Pytec crer*, *Kukoi crer*, *Wgcatxàt*, *Urere-re*, *Hamahô* ou *Hamahô*.

2º Momento: *Ropore ri cêcê m*; *jarí hôhô re*, *torore wê tore* ou *Conco crê na wajjês*.

3º Momento: *Arari mu*, *araja rure*, *Hônân cati ro* ou *A pare to ce é camé*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do tema em questão trouxe informações relevantes que serviram para a realização do trabalho investigativo na aldeia *Ramkokamekrá Canela*, proporcionando o entendimento e a importância da música no cotidiano deste povo e, principalmente, na Corrida com Tora, uma vez que a mesma serve como um meio de expressão, comunicação e faz parte desta aldeia, tanto de festas e rituais, como brincadeiras, sendo a manifestação mais repetida na vida destes.

Dessa maneira, o que se pretende considerar é que, sendo a música primordial e não havendo registros por parte de pesquisadores, e existindo poucos cantadores, faz-se necessário estudos para que os próprios *Ramkokamekrá* tenham esse registro musical e que não se perca esta preciosa manifestação, em virtude do processo de dinâmica da cultura, pois esta modifica-se no tempo e no espaço: “Cada vez tão se desaparecendo uma parte, pois é, agente vê aquele movimento, mais não sabe como é fundamental.” (Francisco *Tep Hot Canela*) (sic). Os resultados coletados da pesquisa nos direcionaram para a preservação desta cultura e divulgarão que há várias possibilidades de fazer música. Que a música orienta e rege uma sociedade, dá condições de autonomia entre os povos para viverem em harmonia e tranquilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. **Dicionário Musical Brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

AZANHA, Gilberto. **A Forma Timbira: estrutura e resistência**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de São Paulo; São Paulo, 1984.

CROCKER, William H. *Estórias das Épocas de pré e pós-pacificação dos Ramkokamekrá e Apâniekra* – Canelas. Belém: **Boletim do museu paraense**

Emílio Goeldi. n. 68, 1978.

_____. Os Índios Canelas de Hoje: nota prévia. n.2, Belém: **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, 1958.

MELATTI, Júlio César. **Índios do Brasil**. 48. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1983.

NIMUENDAJU, Curt, **Textos indigenistas 1883 - 1945**: relatórios, monográficos, cartas. São Paulo: Ed. Loyola, 1982 (Coleção Missão Aberta).

OLIVEIRA, Adalberto Luiz Rizzo de. **Messianismo Canela**: entre o indigenismo de Estado e as estratégias do desenvolvimento. 2006. 293 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

PAIO, Rafael Pessoa São. **A Arte, a cosmologia e a Vida Social, dos Canela mkokamekrá do Maranhão**: Seus Ritos e Mitos. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) – Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro 1922-1997**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.



PARTE 3

ARTES CÊNICAS: O ensino das Artes Cênicas na Escola Contemporânea.





REVITALIZANDO A CENA DO CENTRO HISTÓRICO: PROCESSO DE CRIAÇÃO CÊNICA

Abel Lopes Pereira
Tácito Freire Borralho

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo descrever, avaliar e expor os resultados do Projeto de Pesquisa REVITALIZANDO A CENA DO CENTRO HISTÓRICO: PROCESSO DE CRIAÇÃO CÊNICA, desenvolvido durante o curso de mestrado em rede nacional PROFARTES/UFMA, no qual o jogo e a improvisação cênica foram capazes de proporcionar uma criação dramática efetiva. Os participantes foram conduzidos como sujeitos no processo de ensino, a partir do desenvolvimento das atividades realizadas.

Como professor licenciado em Teatro e sócio efetivo da Companhia Oficina de Teatro - (COTEATRO)¹, posso afirmar que esta, se estabelece como um espaço importante para o desenvolvimento das Arte Cênicas no Maranhão, através dos inúmeros cursos oferecidos a comunidade, além das suas produções artísticas, é um espaço de educação não-formal de extrema importância para cidade, fato esse que gerou a principal escola técnica de Teatro do Estado do Maranhão que é o Centro de Artes Cênica do Maranhão (CACEM), criado a partir do curso livre de formação de atores da referida entidade. A COTEATRO vem oferecendo ao longo do tempo, cursos livres e oficinas de teatro para iniciantes de várias faixas etárias, a partir de um núcleo

1 A COTEATRO foi criada em agosto de 1989 e tem como principal propósito pesquisar e encenar os autores responsáveis pelo desenvolvimento da arte teatral, pretendendo formar plateias capazes de fruir da dramaturgia clássica à contemporânea, conhecendo os gêneros teatrais através das obras desses autores, principalmente os mais significativos. Com essas ações, a companhia aspira popularizar a ação teatral, criando um suporte para o entendimento e fomentação do teatro que é produzido no Nordeste. A COTEATRO tem investido em trabalhos de autores como: Sófocles, Coelho Neto, Luís Marinho, Tácito Borralho, Aldo Leite, Ariano Suassuna, Altimar Pimentel, entre outros, incluindo aí alguns exercícios públicos, releituras, montagens com fins pedagógicos etc. Disponível em: <<http://coteatro.blogspot.com/2014/07/historico-da-coteatro-espeticulos.html>>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

pedagógico.

Participando ativamente do núcleo pedagógico da referida Companhia fui motivado a propor uma atividade específica para esse núcleo, desenvolvendo um projeto de educação, após observar a quantidade de crianças e adolescentes em momentos ociosos, perambulando pelo espaço urbano do Centro Histórico que envolve Praia Grande, Desterro e Portinho, aparentando não darem a menor atenção e valor a esse espaço.

A partir dessa constatação me propus proceder uma observação mais detalhada do ambiente e do *modus vivendi* daquelas crianças e adolescentes. Foi determinada a faixa etária de interesse do projeto (entre 10 a 17 anos). Por abordagem, fomos informados que a maioria desses adolescentes não possui um lar muito estruturado, que vão à escola em um período e no outro não dispõem de outra atenção social qualquer.

Além do que, suas participações em atividades culturais se mostraram dispersas, sem uma continuidade ou envolvimento efetivo. Isso me instigou pensar em uma atividade teatral que implica no ensino de teatro voltado para a valorização das suas vivências, utilizando as suas próprias experiências. Optei por iniciar esse trabalho a partir de jogos, em processos nos quais os participantes pudessem desenvolver a sua imaginação e criatividade, o que lhes permitiria assim, que se tornassem agentes da construção de seus conhecimentos teatrais, fazendo-os envolver-se com a realidade do espaço urbano em que habitam. Tal descoberta me estimulou a elaborar uma proposta de trabalho que viesse atender a necessidade de reverter o quadro descrito anteriormente.

O problema que se apresentou foi descobrir como criar mecanismos de observação da evolução do aprendizado de crianças e adolescentes, a partir da aplicação das técnicas de improvisação e do jogo teatral², capazes de gerar um conhecimento estético com resultados cênicos concretos.

Para tanto utilizei o método da pesquisa descritiva, apoiado em Antônio Carlos Gil (2010) com o estudo e análise do registro das atividades realizadas, aplicando a técnica que corresponde às ações do pesquisador

2 O termo “jogo teatral” é usado aqui na acepção da própria atividade teatral, não no sentido de uma técnica específica, mas de todas as técnicas que estabelece a situação teatral (PAVIS, 1999, p.219).

participante, através da experimentação dos diversos elementos do teatro e nas relações estabelecidas entre ator/ator (neste caso, entre colegas) e entre ator/espectador, em processos criativos, utilizando então como ferramentas elementos do jogo teatral e da improvisação cênica, auxiliares dos caminhos de uma prática eficaz para o ensino do teatro, principalmente em ambientes de educação não formal.

O projeto foi desenvolvido desde o segundo semestre de 2014 até dezembro de 2017, na sede da COTEATRO, localizada na Rua Portugal 210 Centro, São Luís- MA, com o objetivo de possibilitar aos envolvidos uma prática com a linguagem cênica, no intuito de permitir aos mesmos uma vivência estética motivadora, para a experiência de um outro olhar sobre o Patrimônio Histórico a partir do teatro, por meio da utilização da improvisação e do jogo teatral, aliados às vivências cotidianas de cada participante, para a construção de micro cenas que deverão contribuir com a informação da história do patrimônio ludovicense para cidadãos transeuntes e turistas que frequentam o Centro Histórico.

Esse trabalho se conceitua a partir da pretensão de provocar uma experiência estética onde se possa relacionar o teatro e sua existência prática na esfera urbana, ou seja, a relação do teatro com a cidade onde ele é vivido e ao mesmo tempo provocar um envolvimento de conhecimento e valorização desse Patrimônio Arquitetônico e Paisagístico e que geralmente são os lugares centrais das cidades históricas.

A proposta metodológica do trabalho segue a prática já executada com êxito pelo Núcleo de Atividades Pedagógicas da COTEATRO, e decorre da apropriação de variados saberes pedagógicos cujo resultante implica no desenvolvimento da tríade: 1 Nucleação; 2 Preparação; 3 Trabalho de campo e construção de micro cenas; que cominaram na prática com a linguagem artística.

Isso se inicia com o desenvolvimento de atividades lúdicas, com o objetivo de facilitar a interação e aproximar os participantes, estreitar as relações pessoais e criar um ambiente propício ao processo criativo. Tais atividades proporcionaram de alguma forma aos integrantes a capacidade de atuar cenicamente, por meio da aquisição dos conhecimentos adquiridos, com base nas improvisações que serviram de instrumentos de preparação para construção de micro cenas:

- 1 - Utilização de situações vivenciadas pelos próprios participantes;
- 2 - Nessas circunstâncias as situações descritas foram transformadas em cenas, e as cenas eram trabalhadas sem a utilização da voz;
- 3 - Através de conversas que antecedia o desenvolvimento prático das aulas, a realização de um diálogo que fez parte de todo o processo de execução do projeto até a construção experimental e redação das micro cenas;
- 4 - Buscando-se no cotidiano dos envolvidos e na descoberta de figuras históricas, elementos que pudessem causar uma reflexão e consequentemente, produzir conhecimento de esquema para a definição de roteiro dramático.

Aqui eu recorro ao pensamento de Paulo Freire (2011), quando ele diz que o conhecimento do estudante está aliado ao meio no qual ele está inserido. Esse conhecimento busca uma aprendizagem comunitária, onde um aprende com o outro. A pedagogia Freiriana, deixa claro que existem diversas relações para que o ensino-aprendizagem possa acontecer. Uma delas relaciona o educando com o seu contexto social e o seu cotidiano. Com isso, esse processo permitiu aos participantes compreender os elementos da atuação, e a oportunidade de se expressar cenicamente apoiado na sua realidade.

1º MOMENTO - NUCLEAÇÃO

O público alvo é de crianças e adolescentes reunidas com o objetivo de realizar um entendimento das suas experiências próprias, vivenciadas no espaço urbano, correspondente ao Centro Histórico de São Luís, e das histórias de vida de personagens que existiram no passado, em alguns dos prédios identificados como cenários dessas histórias e que são de importância sociocultural para a cidade.

Esse processo contou, para divulgação e inscrição dos interessados, com a parceria das instituições: União de Moradores do Centro Histórico, Grêmio Recreativo Escola de Samba Flor do Samba, Sindicato das Profissionais do Sexo, Escola de Música do Bom Menino, entidades estas que tem como objetivo principal atender o mesmo público eleito para a execução deste projeto. A Escola de Música foi que cedeu o espaço para a realização do processo de seleção, realizado a partir do preenchimento de ficha de inscrição e verificação das manifestações de interesse de cada candidato, que foi realizado por meio de uma pequena apresentação, à escolha de cada um, sendo uma improvisação ou canto de uma música. Com isso se avaliavam as disponibilidades do corpo e da voz de cada participante interessado, para o trabalho que se proponha.

Participaram da seleção um total de vinte oito candidatas, ficando dezoito selecionados (sendo onze crianças e sete adolescentes, num total de dez mulheres e oito homens) que se destacaram no processo de verificação das manifestações de interesse e os demais ficaram como cadastro de reserva, foi informado que se houvesse desistência entraríamos em contato com os pais. Com os pais dos dezoito selecionados foi realizada uma reunião para explicar mais detalhadamente os objetivos do projeto e nesse dia assinaram a confirmação de participação se responsabilizando na autorização e garantia de acompanhamento dos mesmos.

2º MOMENTO - PREPARAÇÃO

As ações do projeto aconteceram semanalmente aos sábados com três horas de duração e tiveram início com a instalação das oficinas, que se desenvolveram a partir dos trabalhos que implicavam na proposição de proporcionar o entendimento da necessidade de ser realizado um pré-aquecimento. Essas ações duravam entre quinze e vinte minutos de atividade, onde se destacava a eficácia do aquecimento como base para o desenvolvimento de qualquer tipo de atividade que o corpo seja o condutor principal das execuções das ações de qualquer trabalho prático.

Tendo consciência que este grupo de participante por habitar num

espaço tão propício para as brincadeiras e dialogando com a filosofia de Huizinga (2000), que reflete sobre o jogo como elemento fundamental para a sobrevivência do ser humano, pois, segundo ele,

o jogo estava presente nas atividades arquetípicas, desde início da sociedade humana. Os povos primitivos transformavam em jogo a celebração de seus espíritos, relacionando nesses cultos a brincadeira e a seriedade, a representação e o misticismo. Da mesma maneira que o jogo atuava nas sociedades mais antigas, ele também atua de inúmeras formas na sociedade contemporânea. (HUIZINGA 2000, p.07).

Essa reflexão me incitou a realizar uma experiência a partir da ludicidade na tentativa de aliar as experiências das brincadeiras de ruas com um propósito de realizar um pré-aquecimento que denominei de pré-aquecimento lúdico, para diferenciar de um aquecimento técnico, que implicaria em atividades mecânicas de alongamentos e exercícios de força.

A partir da sugestão dos participantes foram selecionados quatro jogos da lúdica infantil popular tradicional: Quatro-cantos; chicotinho queimado (Corre-corre na coxia); pegador (Cola-descola); roda, Seu Joaquim (Barata na careca do vovô).

O jogo de aquecimento escolhido para o início da atividade foi o “Quatro cantos”, geralmente esse jogo é desenvolvido com grupos de cinco de pessoas, onde cada participante ocupa um canto determinado formando um quadrado e uma pessoa denominado peão ocupa o centro, mas podendo ser adaptado de acordo com o número de participantes. A turma de dezoito participantes foi dividida em três grupos de seis, a instrução foi passada aos participantes e os mesmos foram se organizando de acordo com os comandos do instrutor. O jogo acontece com deslocamentos laterais ou diagonais, sendo que o peão fica livre para fazer qualquer deslocamento e ocupar os espaços vazios do quadrado. O jogo foi se desenvolvendo e os participantes foram adquirindo uma maior consciência do espaço de jogo, a relação entre os jogadores foi-se fortalecendo através do olhar e o jogo foi ganhando fluidez e uma dinâmica que implica em não falar e em uma comunicação interocular na liberação do riso solto. Ficou nítida a compreensão dos participantes a partir do entendimento da concentração, da destreza e na agilidade do deslocamento preciso, reocupando os espaços que por ventura se esvaziaram sem serem preenchido pelo peão.

Com a finalização do desenvolvimento do jogo, em que seguindo as regras, a concentração e a interação alcança um nível satisfatório e o principal objetivo é atingido, que era o de aquecer, foi dado o comando de caminharem pelo espaço. O foco agora era permitir aos participantes uma relação com o espaço, por meio do “exercício caminhada pelo espaço” fundada nas experiências adquiridas com minha prática na execução de exercícios de Viola Spolin (2010). Os participantes foram orientados a perceberem esse espaço, com momentos de caminhada rápida, caminhada devagar e em determinado momento o instrutor fazia um sinal com um bastão e os participantes tinham que ficar em modo estático. Nesse momento pedia-se que observassem a disposição e a sua colocação nesse espaço e se a distribuição espacial estava harmônica. Os comandos sempre eram no intuito de permitir aos participantes uma consciência do espaço, porque se faz teatro é experimentando e só a prática que pode possibilitar aos participantes essa experiência. Após isso, ao comando de relaxamento, era facultado ao grupo a escolha de um espaço da sala para os participantes deitarem e após alguns minutos de relaxamento, em círculo, procedia-se um bate-papo para a discussão de como cada um usufruiu do jogo.

Os outros jogos utilizados constavam de brincadeiras com praticamente a mesma dinâmica excetuando-se a brincadeira de roda, “seu Joaquim” que implica na execução dançada da cantiga de roda tradicional “eu vi uma barata na careca do vovô”, que era executada de forma ralentada, em princípio e de forma acelerada progressivamente. Ao findar, dava o mesmo procedimento de relaxamento e roda de bate-papo.

Ao concluir o processo de pré-aquecimento e relaxamento o grupo era colocado em círculo, e se desenvolvia um bate-papo sobre os acontecimentos que mais marcaram a semana, nesse bate-papo conversavam sobre tudo, fazíamos um panorama da semana, o que aconteceu de mais marcante em casa, na rua ou na escola, daí brotavam inúmeras situações como: assalto, acidente de trânsito, colega que passa mal na escola, a mãe que é rígida, paquera etc.

Após as situações que eram expostas, o instrutor instigava-os a falar mais detalhes das mesmas. A partir de um certo tempo, o instrutor pedia para o grupo escolher o que mais tinha chamado a atenção dentre as situações apresentadas. Após a escolha, o grupo era dividido em subgrupos de quatro ou cinco participantes, dependendo da quantidade dos presentes. A esses

subgrupos era determinado um tempo para preparar uma improvisação de cenas baseadas no tema escolhido durante o bate-papo. A princípio o exercício seguia as regras e a estrutura da metodologia desenvolvida por Viola Spolin (2010). Essas regras incluem a estrutura dramática, Onde / Quem / O que; o foco; o acordo de grupo; as instruções e a avaliação. O **onde** diz respeito ao ambiente, trazendo a noção de localização espacial; o **quem** é o personagem ou os personagens e os seus relacionamentos, proporcionando ao jogador ou aos jogadores a relação com os eventos cotidianos; e o **que** é a ação, ou seja, as interações do jogador ou jogadores e os objetivos a serem desenvolvidos.

Com esses exercícios observou-se a prática da observação do cotidiano como matéria fundamental para o desenvolvimento de jogos de improvisação facilitando os exercícios de abstração da realidade concreta trabalhando a metáfora na busca de um processo de fabulação das suas experiências cotidianas. Para Taís Ferreira (2012) as improvisações se definem em:

Por contar com a resolução de problemas cênicos por um ator-jogador ou por um grupo de atores-jogadores, quase que em tempo real, no ato mesmo da cena, por meio da ação e das propostas de todos os jogadores dentro das regras estabelecidas. (FERREIRA, 2012, p.28).

Ainda segundo Ferreira, as improvisações podem resultar em um produto cênico, passível de ser trabalhado, organizado e reproduzido pelo grupo de participantes. A improvisação tem diversas técnicas e métodos, que são utilizados por grupos do Brasil e do mundo inteiro para construção de espetáculos teatrais. Em termos históricos podem-se destacar algumas estéticas e gêneros específicos, como a *Commedia Dell'arte*³, que tinha como base do espetáculo a improvisação dos atores.

Sobre isso Sandra Chacra reflete que:

3 Segundo PAVIS (1999), A *commedia dell'arte* se caracteriza pela criação coletiva dos atores, que elaboram um espetáculo improvisando gestual ou verbalmente a partir de um canevas, não escrito anteriormente por um autor e que é sempre muito sumário (indicações de entradas e saídas e das grandes articulações da fábula).

A forma teatral é o resultado de um processo voluntário e premeditado de criação, onde a espontaneidade e o intuitivo também exercem um papel de importância. A esse processo podemos chamar de improvisação, como algo inesperado ou acabado, que vai surgindo no decorrer da criação artística, aquilo que se manifesta durante os ensaios para se chegar à criação acabada. Com a conjunção do espontâneo e do intencional, o improviso vai tomando forma para alcançar o modelo desejado, passando a ser traduzido numa forma inteligível e esteticamente fruível (CHACRA, 2005, p. 14).

Esses exercícios de improvisações além de proporcionar um desenho das possibilidades de uma encenação, puderam facilitar o contato e compreensão dos elementos da linguagem teatral tais como: deslocamento cênico; impostação vocal; interação entre atores/jogadores e os diálogos que se estabelecem durante as improvisações.

É notório que o papel da educação é formar indivíduos críticos, criativos, mas a criança e o adolescente se encontram dentro de um contexto tanto familiar quanto escolar que não permite e não possibilita o desenvolvimento de tais habilidades. Então o jogo se torna um elemento indispensável a uma prática de aprendizagem significativa, possibilitando experiências concretas aos participantes, através de vivências que a espontaneidade possa permitir, com sentimentos de afetividade e companheirismo. Nesse sentido, Vânia Dohme se referindo ao ambiente estritamente escolar descreve que.

As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores ético e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes. (DOHME, 2003, p. 113).

Dando sequência, na segunda etapa das atividades do projeto e na expectativa de uma conscientização corporal e vocal dos participantes para uma futura encenação, chegou-se a conclusão da necessidade da aplicação de jogos que implicam no desenvolvimento da descoberta da corporeidade em relação à atuação.

Partindo das ideias de Jacques Lecoq a máscara neutra possibilita ao atuante uma maior consciência do gestual corporal. Isso se dar a partir da busca da interiorização de emoções e sentimentos alcançadas pelo natural condicionamento da máscara neutra que proporciona uma espécie de silenciamento. Compartilhando das ideias de (LECOQ 2010. p. 60) “começamos pelo o silêncio, pois a palavra ignora, na maioria das vezes, as

raízes de onde saiu, e é desejável que, desde o princípio, os alunos se coloquem no âmbito da ingenuidade, da inocência e da curiosidade”.

Isso nos proporcionou a descoberta do gestual falante que implica no diálogo e na interação, na atuação por gesto após a composição de uma personagem. Por exemplo, executou-se o jogo a seguir: Foram distribuídas aos participantes, máscaras neutras confeccionadas anteriormente, sem abranger a todos. Foi solicitado, para quem estivesse com a máscara ao lado, vesti-la devidamente, levando o rosto até a mesma. Estabeleceu-se dois grupos, um com máscara e um sem máscara. Em seguida foi determinado que eles se postassem em lados distintos da sala. Estabeleceu-se uma relação de atuante e espectador, sem nenhuma intervenção do instrutor. Os que estavam com máscara, começaram a executar ações extra cotidianas. O processo começou se desenvolver individualmente com movimentos zoomórficos e alguns começaram a interagir entre si. Ao comando do instrutor o grupo iniciou uma cena que se tratava de uma reunião dos animais sobre a destruição da floresta. Após esse comando os participantes começaram a tomar a posição com posturas de animais mais definidas, aí os personagens foram ficando mais evidentes: leão, girafa, onça etc. Após a conclusão da cena o instrutor pediu para inverterem os grupos e quem estava assistindo executou o mesmo processo do grupo anterior.

Nessa etapa do trabalho, as atividades práticas e em grupos proporcionou aos integrantes o entendimento da importância da participação e do envolvimento de todos, pois o teatro na sua essência é uma atividade coletiva.

A prática permitiu aos participantes uma evolução significativa com a execução dos jogos de improvisação, partindo da disposição espacial em que um grupo apresenta e outro assiste, os alunos começaram a desenvolver as suas possibilidades corporais e os elementos básicos da fala como articulação, pronúncia, impoção e inflexão vocal para a atuação cênica foram se consolidando, e isso proporcionou aos mesmos um maior domínio do conteúdo das cenas. Dessa forma os elementos da encenação (cenário, adereços, figurinos, sonoplastia, iluminação etc.) começaram a ganhar significados e a tríade que caracteriza a representação cênica essencial do fazer teatral: Atuante, Personagem e Plateia também começam a ser percebida e compreendida.

Portanto deu-se continuidade a essa prática por mais alguns encontros

na preparação dos atuantes.

Verificou-se ao concluir-se essa etapa de preparação e conscientização corporal dos participantes em busca das possibilidades de encenação, partiu-se a etapa que priorizava a busca de elementos para a construção de cenas teatrais.

3º MOMENTO – TRABALHO DE CAMPO E CONSTRUÇÃO DE MICRO CENAS

No processo a seguir alcançamos o terceiro momento englobando o trabalho de campo que só iniciou quando o grupo de participantes tomou consciência de que, a partir do diálogo com suas vivências, necessitava conhecer melhor o ambiente geral onde habita.

Iniciando com uma coleta de relatos que implicou na escuta e registro de depoimentos de habitantes mais antigos do Centro Histórico, instigando-lhes a curiosidade de conhecer as histórias e causos relacionados com o casario colonial e outros logradouros daquele espaço urbano.

Dentre as pessoas mais acessíveis e disponíveis que se propuseram a contar alguma coisa sobre o espaço do centro histórico foram: dona Maria de Jesus presidente do sindicato das profissionais do sexo, seu Zezão serralheiro da Rua direita ou Henrique, antiga Rua da Cebola e da Batata, alfaiate (sem identificação registrada) na Rua Humberto de Campos e o gráfico seu Francisco (chico) da Rua direita após a esquina do jornal Pequeno.

Por conta disso, em seguida procedeu-se a visita aos museus e bibliotecas existentes naquela área, como as do: Centro de Criatividade Odilo Costa Filho, Arquivo Público, Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho, Acervo Bibliográfico da COTEATRO e visita na casa da pesquisadora Mundinha Araújo que forneceu informações bastantes elucidativas sobre Catarina Mina.

O processo de coleta de informações foi executado em seis encontros, visitando um de cada vez, os espaços citados. Durante a pesquisa encontramos

um material intitulado *Passeio a pé pelo Centro Histórico de São Luís*, do ano de 1996, que foi desenvolvido pelo Plano de Turismo Cultural e Projeto de Desenvolvimento do Turismo no Estado do Maranhão, da Secretaria de Estado da Cultura do Maranhão- SECMA e publicado pelo Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas- SEBRAE. Esse material é uma cartilha que contém dados como: roteiro das ruas, localização, histórico e dados tipológicos de casarões e de logradouros do Centro Histórico. De posse desse material o grupo com a coordenação do instrutor começou a traçar um plano de busca de maiores informações históricas e a definir os casarões de interesse para compor o roteiro de apresentação das micro cenas.

No decorrer da leitura da cartilha, o grupo foi conhecendo a história de ruas, praças e quando encontraram o nome da rua que moram ficaram entusiasmados, com a história. Esse processo foi muito importante para os participantes, porque permitiu aos mesmos, informações que outrora não tinham.

Para chegarmos ao roteiro da criação das micro cenas, que implica em sintetizar no menor espaço de tempo na utilização de um cenário único (frontispício de um casarão ou um recanto de praça ou uma ruína de prédio colonial, por exemplo), e na redação econômica de diálogos que encerrem ações capazes de sintetizar perfeitamente histórias e conflitos.

Após várias ideias, o instrutor propôs uma votação e destacou que o roteiro não poderia ser muito extenso e que o ideal seria concentrar no entorno da Praia Grande, local onde recebe e se concentra o maior número de turistas e de transeuntes, pois as apresentações seriam voltadas para os turistas que se constituíam realmente o público-alvo.

A partir das pesquisas realizadas, por meio das conversas com moradores mais antigos e com auxílio da bibliografia disponível, o processo de criação teatral unido às memórias, histórias, pessoas e percepções relacionadas ao Centro Histórico, tivemos como resultado prático a escritura dramaturgica das micro cenas.

A metodologia da escritura se deu a partir do processo de criação compartilhada implicando em:

- Escolha do tema, observando os principais conflitos dos personagens da história lida (o trabalho desenvolveu-se observando-se a capacidade

de participação por faixa etária);

- Sintetização das histórias;

- Escolha das personagens;

- Roteirização de cenas a partir de um conflito central e de conflitos secundários;

- Eleição de uma cena curta que pudessem sintetizar toda a história com desenvolvimento de ações de até quinze minutos de duração;

- Redação a partir do relato oral dos participantes em geral e das anotações de dois participantes mais velhos;

- Correção e finalização da redação pelo instrutor.

Procurou-se com esse modelo atender a preocupação de garantir a presença permanente por um curto espaço de tempo de um público naturalmente flutuante.

Com a denominação de Micro Cenas foram redigidas: “A Pensão da Chicó” com referência a um fato ocorrido naquela pensão (luxuoso bordel da época), cujo o conflito central é a tentativa de engodo do cafetão (mascate) para alojar ali uma virgem estudante chegada do interior do estado. Como nos fragmentos de diálogos a seguir:

PORTEIRO – E posso saber o que a moça veio fazer aqui na cidade?

MOCINHA – Estudar, ora! Por quê? Estou muito nova, ou muito velha para começar os estudos?

PORTEIRO – Santo Deus, que ingenuidade.

JOAQUIM (aparece de repente) - Olá senhorita Laura. Bem-vinda à capital! Pelo visto seu pai lhe ensinou direitinho o endereço!

PORTEIRO (para a mocinha) – É esse o senhor Joaquim? Meu Deus! Só podia ser mesmo, o Joaquim

papo de anjo.

MOCINHA – É esse mesmo. (Estende a mão e Joaquim beija) por quê?

PORTEIRO – Boa bisca seu pai lhe arranjou. (Para Joaquim) qual teu interesse nessa pobre criatura, hem, seu safado?

FIGURA 1- Mocinha sendo recebida por Dona Chicó.



FONTE: Acervo da COTEATRO.

.....

“A Empreendedora Catarina Mina”, que revela a verdadeira história da importante negra alforriada, a partir da apresentação de um conflito,

ocorrido no dia da celebração dos seus setenta e quatro anos. Como descreve o fragmento a seguir:

Dr. RICARDO – Mas comadre, se a senhora já comprou mais um prédio montou sua barraca, porque continua anunciando a venda de suas mercadorias nos jornais?

CATARINA – Ora compadre, aqui na barraca estou vendendo também outros tipos de coisas... Mas vou continuar estocando a farinha e o charque aqui no depósito deste prédio.

DES. JOAQUIM – Mas comadre... Pra quem já tem 74 anos e mais de 21 escravos, a senhora não já podia estar pensando em descansar um pouco?

CATARINA – Compadre. Farinha eu só vendo mesmo no atacado, por alqueires... Isso é serviço rápido. Na barraca, não. Depende de mais tempo pra vender as mercadorias. Elas são variadas.

(ENTRA UM COROINHA PARAMENTADO CORRENDO E GRITANDO)

COROINHA – Sá dona Catarina!... Sá dona! (Chega mais perto e fala) O vigário disse que já está passando a hora da missa. A igreja tá cheia e ele não pode esperar mais!

FIGUTA 2- Catarina e sua comitiva a caminho da igreja.



FONTE: Acervo da COTEATRO.

.....

“Os Penico de Meirelles”, conta a história da desavença do comendador Meireles com Donana Jansen Pereira. Como consta o fragmento:

MEIRELES – São coisas de vocês maranhenses, provincianos que não querem atender ao jugo soberano e ficam inventando histórias e publicando no “arre e ira” de vocês.

DONANA – Não adianta espernear, covarde, pois sabes muito bem que minha fortuna se formou com a herança do meu primeiro marido, grande português, o coronel Isidoro Pereira. Homem bem diferente de ti, covarde. Aquele era um benfeitor de mão cheia. Basta veres, pirata, sua obra junto a Santa Casa de Misericórdia, a Roda dos Enfeitados, ainda hoje ao lado da Igreja de São Pantaleão!

ANTÔNIO XAVIER – Já chega! Não mereces nenhuma atenção covarde! Vimos aqui pra quebrar os penicos, então vamos fazê-lo!

DONANA – Esperem! Agora esperem! Vim também apreciar tua derrota total pirata de uma figa!!

.....

“Na Praça do Poeta”, mostra um evento de declamação de poemas de Nauro Machado. Como está no fragmento abaixo:

Garota 2 – Então lá vai! Quem quer participar? Venham apanhar seus poemas.

Garoto 2 – Pronto! Agora vamos ler em conjunto aqueles onde estiver escrito TODOS. Os outros serão lidos, um por um, por cada um de nós.

(O elenco se posta em frente ao público e um ator dirige a leitura dos poemas)

Garoto 1 – (lê uma sucinta biografia de Nauro Machado. Em seguida inicia a leitura)

TODOS: FASTÍGIO (1ª ESTROFE)

**São tantos, são milhões de almas e corpos
no compromisso de almoços e jantas,
contra a canção que os pássaros levantam
na descoberta dos céus mais próximos.**

.....

Após a finalização da escritura dramatúrgica foram escolhidos duas micros cenas para exibição em público. Os ensaios das mesmas transcorreram durante dois meses seguidos.

As duas micro cenas montadas foram: “A Empreendedora Catarina Mina” e “A Pensão da Chicó” cujas apresentações tiveram início em frente ao casarão da Rua Portugal esquina com Rua da Calçada, lugar onde se localiza o Beco Catarina Mina. A cena apresentada, mostra de maneira sucinta os feitos de Catarina Rosa Pereira de Jesus, a “Catarina Mina” e a sua habilidade de comerciante que lhe fez lograr uma grande fortuna, comprou sua liberdade e tornou-se proprietária de imóveis e senhora de escravos.

Ao final da primeira cena, seguiu-se em cortejo para o casarão localizado na de Rua de Nazaré, Nº 218, prédio onde hoje funciona o Arquivo Público do Estado do Maranhão. É um prédio de belo exemplar arquitetônico, típico do período de opulência econômica do Maranhão e que abrigou durante anos um dos mais célebres e luxuosos bordéis já existentes nesta cidade, a Pensão da Chicó.

As cenas foram assistidas por grupos de turistas e de transeuntes, além de pessoas que trabalham e moram pelas redondezas. O objetivo de montar as micro cenas é proporcionar aos turistas e comunidade, informações sobre as histórias dos casarões, a partir das encenações realizadas em frente aos prédios selecionados.

É notório que a prática teatral onde o trabalho técnico aproxima o saber empírico e o científico, gera resultados significativos. Segundo Read (2001, p. 16) “o ato de construção e criação, tanto na arte como na educação, produz

uma relação de proximidade e identidade entre aquilo que se faz e aquilo que se conhece [...] ou qualquer outra forma de registro dos conhecimentos produzidos pelo ser humano”. Essa prática permitiu aos participantes, lidar com ambos os saberes, vivências corpóreo-vocais e percepções, na prática, consequência essa que tantas escolas e docentes buscam encontrar.

A partir dessa experiência, compreendo melhor e se evidencia mais que é preciso pensar práticas formativas, que proporcionem a criança e ao adolescente a reflexão sobre o que é a realidade da vida, fazendo-os entender que as contradições presentes na sociedade só podem ser superadas no plano das relações sociais, políticas e inter-humanas. É neste contexto que reflito sobre a prática do teatro como processo de ensino. Conforme Ingrid Koudela:

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade (KOUDELA 1998, p. 78).

Portanto o trabalho com a linguagem teatral despertou nos participantes o gosto pela atividade artística de forma a entender o que está além da superfície da mesma.

O teatro estabelece com a experiência artística estímulos variados, onde um atuante pode estabelecer uma troca rica, no encontro com o outro, no momento da ação cênica.

Então, na expectativa de sistematizar uma metodologia (enquanto apresento um roteiro procedimento), capaz de desencadear um processo compartilhado sugerido pelo trabalho, com referência a sua exequibilidade em cidades históricas, para que se possa pensar a relação entre teatro-cidade:

A– Visitação a bibliotecas.

B– Conversas com personagens ícones residentes vivos no espaço urbano correspondente.

C- Formulação e leitura de bibliografia para levantamentos de dados tipológicos, arquitetônicos históricos etc.

X– Realização e escrita de micro cenas.

Por meio das atividades desenvolvidas e seguindo o processo de planejamento avaliação, revisão e reformulação das ações, construindo um roteiro didático pedagógico flexível e eficaz, pude proceder com sucesso o acompanhamento do desenvolvimento, passo a passo de cada participante do projeto contribuindo com o progresso dos seus aprendizados.

Observando que a prática da pesquisa nos permitiu chegar ao seguinte roteiro de construção das micro cenas, a elaboração das estratégias metodológicas nos possibilitou definir um esquema completo das atividades realizadas pelo o projeto após os procedimentos de sensibilização, motivação, preparação corporal e vocal. O processo de vivência artística se deu a partir das seguintes etapas:

- 1) Alunos encontram nas bibliotecas, livros que falam do casario do Centro Histórico de São Luís- MA, aliando a pesquisa ao trabalho desenvolvido com os jogos de improvisação, decidiram aprofundar o trabalho, improvisando as histórias de prédios que mais lhes chamavam a atenção.
- 2) Encontraram uma cartilha intitulada “Passeio a pé pelo Centro Histórico” e sua leitura proporcionou criar um roteiro.
- 3) Motivados, o professor/instrutor visita com os participantes o roteiro descrito pela cartilha para conhecer as ruas e os prédios estudados.
- 4) São definidos os mais interessantes e, em grupo selecionam os mais viáveis para a execução do trabalho.
- 5) Retornam às bibliotecas, leem obras referentes aos prédios selecionados e sobre os fatos históricos que os cercam.
- 6) Voltam às ruas e procuram pessoas da comunidade com um roteiro de perguntas para colher dados e depoimentos.
- 7) De posse do material coletado, o grupo precisou de oito encontros para processar as informações catalogadas através de estudos, e, ainda em grupo, conduzido pelo instrutor, após devidamente filtradas as informações, passou-se ao trabalho de improvisação das histórias a partir da utilização dos procedimentos já utilizados no segundo momento da execução do projeto, ou seja, o trabalho corporal e jogos de improvisação.
- 8) De forma coletiva (compartilhada), foram sendo construídas quatro

micros cenas, a partir de um texto resumido. Em seguida, foi elaborado um roteiro e finalmente os diálogos foram escritos.

- 9) As micro cenas foram avaliadas e finalizadas em sua escritura com o auxílio do instrutor.
- 10) O processo seguinte foi a realização dos ensaios, a criação e execução dos figurinos, e a definição do roteiro de apresentação.
- 11) Apresentações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo que desenvolvi com o grupo de crianças e adolescentes do projeto *Revitalizando a Cena do Centro Histórico*, o qual apresentou um resultado prático, verificado com a elaboração dramática, efetivada a partir de experiências realizadas com jogos e exercícios de improvisação, que serviram de suporte para o trabalho com as histórias de vida dos participantes e das personagens históricas que povoaram o casario colonial. Isso possibilitou a construção de roteiros e diálogos por eles elaborados e cerzidos por minha orientação, em forma de escritura dramática, o que me faz crer com segurança ter obtido um resultado bastante satisfatório, pois possibilitou à conclusão do projeto com a encenação das cenas que foram construídas, e que revelaram que o processo de criação foi o trabalho mais importante, porque permitiu que se procedesse um aprendizado completo de todos os componentes do teatro, o que ficou patente ao dialogar com o público (turistas e transeuntes) após as apresentações. As respostas sobre as informações pretendidas foram satisfatórias.

Acredito que a partir dessa experiência o grupo envolvido vai olhar de outra maneira, valorizando e dando a devida importância a aquele complexo de arquitetura e histórias, que é o Centro Histórico de São Luís.

Reconheço que a metodologia do trabalho realizado durante a execução do projeto pode produzir e fomentar um processo de vivências artísticas a partir de: narrativas orais, seleção de temas, trabalho com a estrutura dramática, Onde, Quem e O que.

Espero, com essas experiências adquiridas ao trabalhar nessa proposta didático-pedagógica, ter obtido resultados relevantes para o ensino do teatro, proporcionando assim a disseminação da arte e a sua importância, contribuindo para que os participantes adquiram um pensamento crítico, porque este modelo de trabalho onde todos os envolvidos têm algo a aprender e a ensinar se torna um campo fértil para o desenvolvimento do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo, Perspectiva, 2005.

COTEATRO. Disponível em: <<http://coteatro.blogspot.com/2014/07/historico-da-coteatro-espetaculos.html>>. Acesso: em 28 de maio de 2018.

DOHME, Vânia. **Atividades Lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelo**. Petrópoles, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FERREIRA, Taís. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral**. SP: Editora SENAC São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. Ed. Martins Fontes. 2001.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2010.



Teatro na Educação Formal no Ensino Médio: desafios, perspectivas e participação

Fabiana Cruz de Oliveira

Tácito Freire Borralho

INTRODUÇÃO

O estudo, até aqui realizado, nasceu a partir do desejo em superar desafios da realidade cotidiana, e que frequentemente incitou reflexões sobre a necessidade de ampliar o acesso ao teatro, fora da condição de oficina prática. O extenso conteúdo do livro didático, focado em artes visuais ou polivalentes, um sistema avaliativo direcionado para o Enem e vestibulares, faz com que o tempo para a prática teatral seja praticamente inexistente. Além dessa limitação, barreiras em relação ao espaço para aulas práticas, desorganização da equipe pedagógica, tempo breve para ensaios e montagens de espetáculo, dificuldades metodológicas para vencer resistências dos alunos em relação ao exercício do teatro, todos estes fatores, fazem com que a realização de encenações, com maior primor técnico, seja uma realidade apenas para alunos em raras oficinas de teatro ofertadas nas escolas estaduais de ensino médio.

Na jornada de luta pelo ensino da arte, durante quatorze anos de sala de aula, mesmo sendo professora de teatro, nem sempre o teatro esteve presente na prática docente exercida, pois, um sistema avaliativo focado no Enem e vestibulares, fazia com que o tempo para a prática teatral fosse inexistente, e além dessa circunstância, houve também a abordagem polivalente do material didático adotado na escola pública.

Na busca por fazer teatro, também me deparei com limitações em relação ao espaço para aulas práticas, desarticulação da equipe de gestão pedagógica em relação ao apoio para realização de atividades artísticas na escola, tempo breve para ensaios, e dificuldades metodológicas para vencer

as resistências dos alunos em relação à prática teatral. Estes fatores trouxeram a esta inquietação, a vontade em conseguir estruturar novas possibilidades metodológicas que propiciassem aos alunos fazer teatro, viver a experiência palco-plateia, possibilitando a todo o coletivo de uma turma regular de ensino médio construir um espetáculo, participar da criação de um produto artístico, vencendo barreiras e limitações evidentes e que frequentemente distanciam os estudantes da arte em geral e do teatro.

Cheguei a montar peças de teatro quando houve a oportunidade de realizar oficinas de teatro na escola, geralmente no contra turno, em horários extraclasse, porém nem sempre viável para a realização de oficinas. Portanto, é extremamente necessário estruturar, metodologicamente, estratégias que tornem possível o teatro em turmas regulares e que possam ser realizados no tempo disponibilizado para a carga horária da disciplina.

Em face da problemática descrita, tem-se relevantes questionamentos: como construir um espetáculo em sala de aula regular, fora do regime de oficina, integrando todos os alunos na criação de uma apresentação de teatro? Quais as estratégias metodológicas podem ser funcionais em face da lotação na sala de aula e as limitações em relação ao tempo-espço? Quais as metodologias possíveis para professores no Ensino Formal tornar o teatro presente e acessível no processo de ensino-aprendizagem?

Porém, é comum encontrar professores de teatro que não conseguem obter um resultado prático, ou seja, não realizam a produção e conseqüentemente reduzem a possibilidade de apreciação, ação essencial para o crescimento da percepção estética e da criatividade.

Por meio desta pesquisa propõe-se construir um estudo sobre metodologia do teatro, voltado para a realidade do ensino formal, partindo da análise da teoria de alguns mestres do ensino do teatro e aplicabilidade destas teorias em sala de aula, bem como a observação dos processos de aprendizagem no Colégio Militar Tiradentes.

O analfabetismo estético é algo comum em uma sociedade na qual o acesso à arte é algo limitado, ocorrendo, principalmente, sob a conveniência de grupos de comunicação de massa que visam, prioritariamente, o lucro, se indispondo completamente a colaborar com o enriquecimento cultural e

intelectual do povo. O teatro possui um fabuloso potencial de ativar a capacidade de iniciativa própria, libertando-os da condição de meros espectadores e ocupando lugar de cidadãos ativos, estimulados pela diversidade estética, despertados pelo fazer artístico, pela ação criadora (Boal, 2008).

Observa-se que não propiciar aos jovens o contato com a diversidade estética, causa uma castração mental, deixa o indivíduo vulnerável enquanto cidadão, obediente diante da imperatividade da grande mídia, reduz a potencialidade de seus ouvidos, redime o alcance de seus olhos ao grande espaço apresentado à sua frente. O analfabetismo estético faz o cidadão crer com mais convicção no que é dito nos palanques e desonrados púlpitos ocupados por nossos representantes, como Boal (2009), reflete:

Não buscamos transformar nenhum cidadão em escritor de best-sellers de aeroporto, mas permitir que todos tenham o domínio sobre a maior invenção humana: a palavra. Conquistar palavras e saber usá-las faz parte da luta de libertação. Nossa meta não é ajudá-los a superar Bandeira ou Carlos Drummond, mas a si mesmos. (p. 197)

Entende-se que a sensibilização teatral e o estímulo ao senso crítico perpassam inicialmente pela leitura, pelo conhecimento, pela aproximação do aluno com a palavra. A palavra é sua principal arma, seu instrumento mais valioso, sua ligação mais segura com o conhecimento e seu principal fomento, a ação, a instrumentalização à iniciativa própria.

Além de alimentar-se de preceitos metodológicos propostos por Augusto Boal, a análise dos jogos de Viola Spolin para sua inserção nos experimentos, foram fundamentais para a obtenção dos bons resultados da pesquisa. A metodologia de Spolin é centrada no foco, instrução e avaliação. Este tripé faz o jogo teatral tornar-se algo divertido e ao mesmo disciplinador; fomenta a concentração, a objetividade em relação ao cumprimento de regras e metas; a instrução norteia cada passo a ser dado e faz com que a espontaneidade não esteja distante da técnica ou do conhecimento; e a avaliação serve para que todos reflitam sobre o processo, erros e acertos, amadurecendo o indivíduo e preparando-o para agir, resolver problemas, encontrar soluções (Pinto, Krischke, & Cunha, 2014).

O termo método descende do grego *metá*, pelo, através e *hodós*, caminho, e significa, na perspectiva pedagógica, a unidade entre teoria e prática que compreende o ambiente educativo em face da realidade sócio-cultural na

qual os sujeitos se inserem. Koudela e Santana (2005), afirmam:

Neste sentido, metodologia do ensino constitui-se em uma atividade de natureza bastante complexa que se torna objetiva somente quando é convertida em procedimento de ensino voltado para a superação do apriorismo, do dogmatismo e do espontaneísmo, com vistas à interação entre a cultura elaborada e a produção permanente do conhecimento. (p.146)

A metodologia do ensino do teatro se oriunda de uma unidade entre teoria e prática considerando características da realidade, do contexto social e cultural, bem como características do discente e suas aspirações e necessidades durante o processo de formação. A compreensão sobre os métodos construídos na história do ensino da arte dependem diretamente do contato do docente com o cientificismo metodológico e do domínio técnico sobre a linguagem durante o processo de criação artística.

Buscando experimentar as orientações metodológicas pesquisadas, optou-se pela Performance como primeira proposta prática dentro da pesquisa sobre metodologia do ensino do teatro, ou seja, este experimento foi a primeira tentativa de criar uma apresentação de teatro com a participação de todos os alunos da turma. Porém, a performance não pode ser apontada como receita perfeita para solucionar a improdutividade teatral no Ensino Médio. É necessário construir experiências que fomentem diferentes habilidades nas artes cênicas e arquitetar alternativas metodológicas de integração que estejam vinculadas aos conteúdos teóricos da série.

O trabalho de pesquisa em metodologia de ensino do teatro é integrado a uma prática pedagógica impermeada de leitura e experimentos de variados tipos de jogos, direcionando o participante a entender o que é o teatro, de maneira mais natural e fluida, a partir de um conjunto de atividades que possibilitam o conhecer pelo fato, pela ação, tornando concreto a partir do produzir. Os jogos teatrais estão postos como principal estratégia de envolvimento e sustentáculo para o entendimento do que seja fazer teatro, ou seja, o discurso e o argumento em segundo plano, pois o ser, o estar e o sentir serão enfatizados através do jogo teatral. Spolin (2017) assevera que: As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo. (p. 29)

Durante o decorrer do processo fica evidente o protagonismo que o aluno conquista por meio do jogo teatral, que o permite ampliar seu potencial comunicativo, este fato estimula o aluno a responder e perguntar, interagir com os demais se relacionando com o coletivo através da experimentação e da descoberta de novas formas de aprender. O jogo teatral cria campo para o desenvolvimento intelectual e para ampliação da consciência (Spolin, 2017).

A obra de arte passa a ser não um meio de contato com o conhecimento, mas o conhecimento em si e que o ajudará a reconstruir seu olhar sobre si e sobre sua realidade. Ouvir as histórias uns dos outros e utilizá-las como escopo para a elaboração de um roteiro cênico, poderá ressignificar no aluno, sua consciência a respeito de sua importância como agente transformador de sua própria vida. Como afirma Desgranges (2017): “A experiência artística se coloca, desse modo, como reveladora ou transformadora, possibilitando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção de um novo futuro” (p. 26).

No primeiro ano de aplicação do experimento prático, alguns alunos do Colégio Militar Tiradentes, não se agradaram muito da ideia de fazer teatro e que este seria seu principal instrumento avaliativo. Estavam habituados a exercícios práticos mais curtos e a seguir o livro didático polivalente, que propõe geralmente atividades em variadas linguagens, de caráter simples e sem muito rigor técnico. Ao ouvir a descrição da proposta ficavam inquietos, porém ao perceberem que as funções são dinâmicas, os desafios dados conforme sua evolução dentro do processo, foram perdendo o medo e participando de forma natural.

A PERFORMANCE ENQUANTO POSSIBILIDADE CÊNICA PARA TURMAS REGULARES DE ENSINO MÉDIO: POLÍTICA, ÉTICA E ENCENAÇÃO

Diante da necessidade de realizar as experiências práticas em turmas formais, começou-se a pensar quais seriam as possibilidades de montagem mais adequadas para turmas com quarenta alunos. Quais alternativas poderiam ser mais eficientes, no sentido de envolver os participantes em todas as etapas do processo criativo. Apoiou-se, portanto, em Basbaum, Galizia, Glusberg, e Goldberg (2009) quando afirmam:

A performance nasce como arte híbrida, espetacular, *mixed-media* das artes plásticas, visuais e cênicas. Partindo da investigação e suporte, das *ensemblages* do corpo (*body art*) dos *happenings* que enfatizam o acontecimento e do uso de multimídia, a performance propõe modo inventivos num movimento *antiestablishment e antiarte*. Surge como *live art*, ao mesmo tempo como arte ao vivo, sem representação e arte viva. (p. 266)

A performance possui uma forte potência dramática, na qual o objeto, o corpo e o gesto são ressignificados, uma encenação que usufrui do movimento e da inércia, rompe com os padrões convencionais em relação ao uso de tempo e espaço, bem como extremamente propicia a interação com o público. Possui flexibilidade favorável ao espírito juvenil inquieto e criativo, sedento por mudanças e por expressar sua voz pelo verbo ou pelo corpo.

Nesse contexto, Hartman (2014), assevera que:

A adoção do termo Pedagogia do Teatro, como vimos insere o binômio ensino-aprendizagem em teatro, tanto dentro, quanto fora da sala de aula, num novo enquadramento epistemológico que contempla e enfatiza os contextos históricos-políticos-sociais no quais estes processos estão inseridos. Os Estudos da Performance, por sua vez, chamam a atenção para o papel dos sujeitos neste contexto, a importância que seus corpos, vozes, gestos, experiências, identidades étnicas, de gênero, raça e classe têm nos processos de construção de conhecimento. (p. 525)

Na educação básica a abordagem do conteúdo teórico na disciplina Arte é vasta, abrangente, engloba aspectos históricos e técnicos, ou seja, além de propiciar o fazer e o apreciar, é necessário realizar os estudos teóricos e suas aferições, via prova escrita. No entanto o tempo é breve, a carga horária bimestral é de apenas 20 horas, totalizando 80 horas anuais da disciplina em cada série do Ensino Médio. Portanto, se faz indispensável desenvolver planejamentos que permitam realizar o estudo teórico e prático de forma harmônica e com foco na construção de uma apresentação de teatro.

As convenções militares na escola são postas em favor do auto disciplinamento com intuito primordial de propiciar um clima de paz para professores e alunos. Este aspecto acaba por criar um ambiente extremamente favorável à criação artística. Outro fator favorável foi a disponibilidade de uma sala extra, o que possibilitou uma melhor adequação do ambiente para as aulas de teatro.

Durante o processo de criação em sala de aula, os alunos foram

divididos em equipes, para, a partir dos temas socioeducacionais debatidos, elaborassem um roteiro contemplando as inquietações manifestadas pelo coletivo em relação ao tema escolhido pelo grupo. Os roteiros foram analisados pela turma, e posteriormente a seleção de um único roteiro realizado, para que os trabalhos de ensaios pudessem ter o seu início. O processo de criação não teve seu fim com a escolha do roteiro, pois após o princípio dos ensaios, as mudanças realizadas a partir de sugestões do grupo foram tão numerosas, que o roteiro apresentado foi diferente do escolhido inicialmente. Os alunos eram incitados, durante o processo, a fornecer sugestões que pudessem melhorar a exploração do espaço, bem como a transmissão da mensagem que o grupo gostaria de compartilhar.

Um elemento importante aqui ressaltado é o tempo, que por sua vez deve ser analisado com cuidado no processo de elaboração de uma Performance a ser apresentada em uma escola. Ressalta-se não esquecer que o tempo de duração da apresentação, dependendo da variabilidade de movimento corporal, deve ser, preferencialmente breve, pois apresentações de tempo longo geralmente necessitam de tempo maior de ensaio, e a carga horária da disciplina é de apenas duas horas aulas por semana, não podendo ser toda preenchida com ensaios, devido ao calendário escolar, constituído de variadas atividades pedagógicas.

O Colégio Militar Tiradentes, apresenta aspectos favoráveis à prática teatral, no que diz respeito ao seu regime de funcionamento. O comprometimento que os alunos desenvolvem dentro do regime militar de funcionamento e disciplinamento dos discentes faz com que realizem as tarefas dadas em tempo mais rápido, respeitando em maior proporção os prazos estabelecidos. Outro aspecto relevante é o diferencial humano, pois a equipe de funcionários é mais numerosa, uma vez que é constituída de funcionários das secretarias estaduais de Segurança e Educação. Estes fatores favorecem o trabalho e colaboram para que as resoluções dos problemas sejam mais rapidamente encontradas durante o percurso.

Na sondagem realizada na etapa de apresentação do conceito de performance, alguns alunos declararam já conhecê-lo teoricamente, porém como *performer*, os alunos iriam se apresentar pela primeira vez. Este aspecto de descoberta, de revelação, de contato com o novo foi bem instigante para os alunos.

Com relação à exploração dos elementos compositivos da linguagem teatral, a caracterização e a sonoplastia foram os que estiveram em destaque, pois o horário e espaço selecionado para apresentação, não permitiam o uso de iluminação artificial devido a entrada de luz solar. O pátio foi o espaço selecionado por conseguir reunir um número grande de alunos, a ausência de texto no roteiro facilitou a exploração de um espaço sem a acústica ideal para apresentações teatrais. Portanto, a performance é uma das possibilidades de criação analisadas na pesquisa, como alternativa viável para alunos do ensino médio, apresentando vários aspectos e características que facilitam a unificação de um grupo numeroso de alunos.

De acordo com Ramirez (2017), a performance pertence a um universo amplo e infinito da experimentação, onde o corpo é livre e explorado como veículo de expressão da arte, podendo desconstruir conceitos e padrões pré-estabelecidos de beleza de arte e de teatro. A performance tem uma íntima relação com a arte cênica, numa outra perspectiva em relação a exploração de elementos cênicos tais como o espaço, o tempo, a narrativa e a representação como um todo, observa-se o que a autora acrescenta:

E se pensarmos que tal eventualidade é programada, essa tentativa de diferenciação é invalidada, pois por vezes é atribuído a performance a noção de delineação de um enredo, ou seja, atividade na qual se tem um mínimo de controle sobre o seu desenvolvimento. Se pensarmos ainda que a performance pode ser participativa, ou seja, que ela pode trazer um público para interagir e que isso implica riscos, talvez a diferenciação entre a prática do happening e a performance esteja na frequência da participação do público. (p. 99).

A performance encanta pelo seu sentido libertador, por sua capacidade de abraçar a fusão de ideias e pensamentos, por sua habilidade de romper limites, transpondo ao uso do roteiro e não somente o texto dramaturgico. O roteiro que em muitos exemplos, mesmo sem falas, dirá muito, pela forte carga simbólica de suas ações em cena, seja evidenciando o movimento ou expondo também a ausência dele.

Os temas transversais foram apresentados aos alunos, que por sua vez escolheram coletivamente os que eram de seu maior interesse. Foram realizados debates, nos quais os alunos discutiram sobre problemas como racismo, machismo, homofobia, violência e corrupção. Momento no qual puderam expor suas insatisfações, inquietações, aflições e opiniões sobre como a sociedade em geral tem tratado estas questões, como a sociedade tem

combatido ou multiplicado estes preconceitos. Muitos alunos ainda estão em etapa de formação dos seus valores éticos, outros tantos estão cheios de certezas resultantes da construção de valores já transmitidos por familiares ou por outros grupos sociais, e necessitam também fazer uma reflexão sobre seus princípios morais e até que ponto eles estão alinhados ao respeito, à tolerância às diferenças, à passividade ou indignação diante das injustiças. Sobre os temas transversais propostos nos PCNs (1996), Frangiotti e Costa (2007) destacam: “ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual e temas locais. Além desses, o documento de 1998 inclui como tema o assunto trabalho e consumo” (p. 11).

Após a familiarização com o conceito de performance e orientações para elaboração de roteiros, os alunos finalmente criaram suas propostas, em seguida fizeram apreciação e análise crítica das ideias apresentadas, para então chegarem a um ponto em comum em relação ao caminho a ser percorrido. Escolhendo um roteiro ou aglutinando dois ou mais, cada uma das seis turmas do primeiro ano, deu origem a um único roteiro, que representaria a partir de então, sua meta e objetivo até o final do percurso. Após meses de aulas práticas de teatro, os alunos deviam ensaiar para começar posteriormente expor o resultado à comunidade escolar. Durante o processo de ensaios dos roteiros, os alunos, em diversos momentos propuseram alterações e foram aos poucos encontrando novas possibilidades para a realização do trabalho, tanto no que diz respeito a ação cênica quanto para a trilha sonora, texto ou maquiagem.

Todos participaram ativamente e tendo sempre a possibilidade de interferir ou opinar sobre o processo criativo de forma positiva, com contribuições que ajudaram todos a transmitir a ideia ou mensagem de forma clara, positiva e colaborando para uma reflexão, que contribua com o amadurecimento ético, no que tange ao entendimento sobre as diferenças e as diversidades culturais. A socialização do resultado com a comunidade escolar aconteceu no pátio, espaço de uso comum e que comporta um número expressivo de pessoas.

A performance é uma linguagem que pode abrigar muitas ideias, muitos conceitos, expressar diversos sentimentos e instigar reflexões. A condição dinâmica da performance, bem como sua flexibilidade para interação com o público e o espaço, a tornam um superativo ao docente e aos discentes, a torna essencial em experimentos em teatro na escola.

Outro aspecto interessante em relação ao experimento teatral em

performance, é que este vem como uma possibilidade que, por sua vez, sofrerá menos resistência à participação dos alunos, podendo reunir um número maior de participantes que em outros tipos de experimentos cênicos; isto se dá pelo fato do texto dramaturgico clássico, ou de grandes autores da contemporaneidade exigirem um domínio técnico de alguns elementos da linguagem teatral que por sua vez acabam por não serem suficientemente experimentados, devido a uma breve carga horaria de apenas duas horas aula semanais que comportará não apenas os experimentos práticos, mas também um vasto conteúdo teórico que integram a disciplina de arte.

O processo de aprendizagem deve contemplar a experiência prática e a pesquisa, pois isto liberta o aluno de uma condição passiva de aprendizagem. Estimular a curiosidade é fundamental para a realização de um processo dinâmico de construção do conhecimento onde a criação de um produto artístico eleva o aluno a um estado de inquietação diante da responsabilidade de criar, de apresentar um resultado, algo que tenha visibilidade dentro da comunidade escolar. Ou seja, a comunicação de ideias de interesse coletivo é de suma importância neste processo, oportunizar ao jovem uma experiência, onde não apenas seu corpo estará em cena, mas seus conceitos e pensamentos, seus anseios, suas insatisfações e expectativas em relação ao mundo. Hartman (2014), relata que:

Comunicar – e se comunicar - como já disse Viola Spolin (2001), deve sempre ser mais importante que o método utilizado para tanto. O cruzamento da Pedagogia do Teatro com os Estudos da Performance, acredito, potencializa as riquezas contidas nas diferenças culturais, étnicas, religiosas, de classe e de gêneros dos múltiplos sujeitos envolvidos nos processos de construção de conhecimento e troca de saberes através do Teatro. (p. 525)

Dois turmas entre as seis elaboraram e escolheram roteiros que abordavam temas que não estavam entre os propostos inicialmente para o trabalho. Os alunos da turma A e da C, pois optaram espontaneamente por roteiros sobre o poder da mídia no que tange à alienação e a manipulação de ideias, e estes roteiros, por sua vez foram escolhidos pelos alunos da turma para serem apresentados; os mesmos representavam a passividade e falta de questionamentos do povo em relação à difusão de informações que por vezes são falsas e favoráveis a grupos que almejam poder político e econômico, e os demais roteiros abordaram o racismo e a violência contra a mulher.

Os alunos foram orientados a buscar objetividade no trato sobre o tema e estruturar uma ideia que representasse uma mensagem positiva, que

provocasse reflexão sobre atitudes e valores morais construídos ao longo da história local. O processo de criação fora coletivo, após a criação de vários roteiros, os alunos realizaram uma socialização do mesmo para uma escolha que atendesse o interesse de todos, que melhor representasse o interesse coletivo. Se fez presente entre os alunos um acentuado interesse sobre as questões relativas à mulher, porém, além de tratar dos números estratosféricos de assassinatos e espancamentos, também houve destaque para o comportamento cotidiano, a violência velada pelo hábito, pela rotina e que por vezes passa despercebida, torna-se normal e aceitável.

Após a escolha do roteiro os alunos se submeteram a uma rotina de ensaios que tomou praticamente todo o tempo disponível para a disciplina. Durante os ensaios os alunos iam identificando e descobrindo possibilidades novas para o roteiro, de forma que ao final, todos os roteiros sofreram muitas alterações durante o processo, a ponto de se tornarem outros, ganharam outra forma.

A proposta foi apresentada para seis turmas do primeiro ano do ensino médio do Colégio Militar Tiradentes, de maneira uniforme, ou seja, a mesma proposição para todos, com a mesma didática para todos os grupos. Apesar do exitoso resultado obtido em todos os grupos, irei aqui deter ao detalhamento do processo do primeiro ano “D”.

Fotografia 1 - Apresentação da Performance do primeiro ano “D”



Fonte: Fabiana Oliveira, 2018.

Cada roteiro apresentava uma sequência de ações cênicas, executadas no tempo máximo de oito minutos. A performance do Primeiro ano D apresentou a seguinte ordem:

Ação 1 - 13 garotas entram no espaço cênico (centro do Pátio) ambiente, vestidas de branco, segurando uma rosa vermelha, com cabelo solto e ao som da música “Triste. Louca ou Má” do grupo Francisco - El Hombre. Todas se sentam nas cadeiras alinhadas da esquerda para a direita do espaço, o movimento é sincronizado, coreografado desde a entrada até o posicionamento de todas as garotas.

Ação 2 – ao sinal sonoro de um bumbo entram 13 pessoas (meninos e meninas) em fila e se posicionam atrás das garotas de branco, e silenciosamente sujam com a ponta dos dedos o rosto, formando marcas que simulam hematomas e sangue, penduram no pescoço das garotas, placas com frases machistas, em seguida se posicionam em uma linha horizontal no fundo da cena.

Ação 3 – ao segundo sinal sonoro adentram ao ambiente outro grupo de treze pessoas e se posicionam atrás da garota, limpam a marca de agressão no rosto, viram a placa, com a palavra RESPEITO. Em seguida se alinham no fundo da cena com os demais.

Ação 4 – Ao terceiro sinal sonoro do bumbo todas as garotas se levantam, os personagens do fundo se aproximam das garotas e todos falam em coro: “Uma mulher com coragem, encoraja várias outras”, e em seguida todos se retiram do espaço cênico ainda ao som da música do início que tem o tempo de duração da Performance.

A performance desta sala, assim como as outras, teve uma excelente receptividade do público, conseguiram de forma simbólica e poética expor suas insatisfações sobre a violência física e moral praticada contra as mulheres. Todas as turmas atingiram os objetivos do trabalho, e construíram uma boa apresentação, mas descrever todas as experiências redirecionaria o estudo metodológico para um relato de experiências, quando na verdade a busca parte do pressuposto de desenvolver uma reflexão sobre as possíveis saídas para inviabilidade da produção prática.

CONCLUSÃO

Enfatiza-se que o resultado bem-sucedido aconteceu em todas as seis turmas, pois em todas as turmas foi conquistada a ampla participação, ou seja, todos os alunos da turma participaram, exceto dois discentes que estavam com problema de saúde. Porém, devido ao estreito tempo disponibilizado, embora detendo-se aqui a descrição apenas uma performance, fato que não impede a citação de trechos de outras para exemplificação de conclusões sobre planos e resultados

Após as realizações dos trabalhos, e da conquista exitosa com um excelente resultado, percebe-se a performance teatral como uma boa alternativa para se trabalhar em sala de aula. Ela tem o poder de unir, e de atrair, eventualmente, alunos que não se interessavam por teatro, pois suas possibilidades cênicas tem o poder de abraçar a todos, ora complexa, ora simples, ela realiza a ação cênica de forma objetiva, podendo ser explorada em tempo extenso ou curto e facilmente adaptável aos espaços disponíveis na escola. Portanto, esta experiência pode ser uma referência para professores de teatro que queiram construir experiências significativas em sala de aula e que possam ser inseridas no espaço-tempo disponível no ensino regular.

O teatro na escola abre as asas da imaginação rumo ao grande voo no céu da liberdade, permite a mente romper fronteiras conceituais encaminhando o raciocínio rumo a um mundo melhor, onde as características individuais são respeitadas, onde a autonomia é estimulada. Mesclando metodologias de Viola Spolin, Augusto Boal e conectando suas orientações para jogos criativos com os temas transversais abordados nos roteiros apresentados, conseguiu-se encontrar um caminho viável para a criação cênica, unificando forças e habilidades diferenciadas, envolvendo todo o corpo coletivo e vencendo medos e barreiras de forma majestosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boal, A. (2009). *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamonde.

Desgranges, F. (2003). *Pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec.

Frangiotti, P. C., & Costa, P. H. L. (2007). Desenvolvimento dos temas transversais através dos projetos: auxílio na sistematização/ organização dos conteúdos em educação física escolar. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8264062-Desenvolvimento-dos-temas-transversais-atraves-dos-projetos-auxilio-na-sistematizacao-organizacao-dos-conteudos-em-educacao-fisica-escolar.html>.

Guinsburg, J., Faria, J. R., & Lima, M. A. (Orgs). (2009). *Dicionário do Teatro Brasileiro-temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva.

Hartman, L. (2014). Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudo Performance. *Revista do Centro de educação da UFSM*. (39)3, 515-528, set/dez.

Koudela, I. D., Santana, A. P. (2005). Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Ciências Humanas em Revista*. São Luís, (3).2, dez.

Ramirez, N. M. M. (2017). O que é performance? Entre contexto histórico e designativos do termo. *Arteriais* (3)4, 10f.

Spolin, V. (2017). *Jogos Teatrais na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva.



ARTES DA CENA: RECORTES EDUCATIVOS DE REGISTRO E CRIAÇÃO COM O USO DO CELULAR

Meiriluce Portela Teles Carvalho

Gisele Soares de Vasconcelos

INTRODUÇÃO

O presente artigo refere-se a um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Do Registro à Criação: possibilidades do uso do celular no ensino-aprendizagem em Artes da Cena* (2020), pertencente à linha de pesquisa “Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes”, do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A área de concentração deste estudo refere-se ao uso de tecnologias no ambiente escolar. O campo de pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus São José de Ribamar¹. Este estudo foi realizado no período de 2018-2019.

A amostragem inicial deste estudo contava com a participação de 81 discentes, porém, dois participantes desistiram da pesquisa e a construção dos dados foi concretizada com 79 educandos, entre 15 e 20 anos de idade, das turmas dos cursos técnicos de nível médio integrado em Programação de Jogos Digitais e Eletroeletrônica.

O interesse em desenvolver este estudo partiu de inquietações advindas, ao longo da experiência como professora do ensino de Arte/Teatro, sobre o sistema de registro nas avaliações das atividades da ação cênica dos educandos. A partir de uma análise do uso do celular dentro de um processo

¹ A sede da cidade de São José de Ribamar fica a 30 km de São Luís, no extremo leste da Ilha, à beira da Baía de São José, na Rodovia MA 201, Km 12, s/n - Piçarra, São José de Ribamar – MA.

avaliativo nas aulas de Artes Cênicas, surgiu o problema inicial para o referido estudo: De quais formas o celular pode contribuir para o processo de registro e criação no ensino-aprendizagem em Artes da Cena?

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as contribuições do uso do celular para o processo de registro e criação no ensino-aprendizagem em Artes da Cena. Levamos em consideração que o celular é um aparelho de comunicação via transmissão de voz e dados com cobertura em diferentes áreas geográficas. Consideramos que este aparelho, dentre suas atribuições, poderia ser um suporte pedagógico para as aulas de teatro com vistas aos processos de registro e criação como possibilidades criativas.

Para alcançar a realização da pesquisa, estruturamos os seguintes objetivos específicos: realizar revisão bibliográfica sobre o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a criação e o registro do processo de ensino-aprendizagem em Artes da Cena; compreender a importância do uso do celular como ferramenta de produção de registro e criação nas aulas de Teatro; sistematizar dados sobre as possibilidades de registro e criação com a utilização do celular no ensino-aprendizagem em Artes da Cena no âmbito escolar, entre 2018 – 2019, no IFMA – Campus São José de Ribamar.

Desse modo, para desenvolver um processo educativo, é necessário que educadores e pesquisadores estejam sempre questionando suas práticas e ações. Assim, foram elencadas algumas perguntas científicas que orientaram o encaminhamento da pesquisa: Como as TIC podem contribuir para o registro e criação no ensino-aprendizagem em Artes da Cena? Que possibilidades educativas podem ser desenvolvidas – com vistas ao processo de registro e criação –, com o uso do celular nas aulas de Teatro? Experiências de produção, com o uso do celular na sala de aula, podem contribuir de modo significativo nas Artes da Cena para a ampliação do vocabulário cultural dos alunos e de sua relação com o mundo?

Motivadas por essas questões, buscamos reconhecer de que forma o ensino das artes, associado às tecnologias, pode ser uma importante ferramenta de criação e de mediação artística com os discentes, proporcionando uma melhor interação com os conteúdos teatrais.

Devemos considerar que o conhecimento precisa estar alicerçado em princípios dinâmicos, nos quais o educador e o educando devem aparelhar-se

com novos métodos de aprendizagem, entre os quais o celular pode contribuir para que o aluno assuma uma posição ativa e interativa no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, com vistas a um exercício de autonomia e de cidadania plenas.

Os aportes teóricos utilizados na pesquisa foram: Bacich; Moran (2018), Bondía (2002), Desgranges (2011), Freire (1983), Lévy (2010), Moran (1995, 2004, 2006, 2012), Franco (2005), entre outros.

A metodologia para o ensino-aprendizagem em Artes Cênicas, com base no uso da tecnologia audiovisual do celular, pode se estender para outras áreas de formação, além dos cursos que lidam com tecnologias digitais para o exercício de sua profissão. Para a realização da pesquisa, adotamos o método da pesquisa-ação, a qual, conforme Franco (2005), possibilita um momento reflexivo da ação coletiva, em uma abordagem quali-quantitativa, com caráter exploratório-descritivo.

Os procedimentos técnicos usados para a coleta de dados foram: levantamentos bibliográficos; questionários semiestruturados; vídeos sobre os depoimentos das experiências, construção de roteiros; composição de cenas; improvisações, jogos e leituras de textos cênicos; análise e avaliação de todo processo artístico, com o uso de vídeo e fotografia que serviram para os registros e criações de nossas práticas cênicas que contribuíram para a investigação e interpretação dos dados, os quais foram sistematizados por meio de gráficos e fotografias para a materialização deste estudo.

Inicialmente, o vídeo foi usado como ferramenta para gravação de ensaios, com posterior apreciação e avaliação coletiva das ações, através das quais reconhecemos as dificuldades e as realizações dos alunos. A partir dessa metodologia, analisamos, de forma detalhada, a desenvoltura dos alunos nas atividades cênicas, percebendo a identificação destes com a pesquisa, por meio de seus depoimentos sobre os processos realizados, através de uma participação efetiva, dinâmica e, por conseguinte, rica em aprendizagens.

O experimento reflexivo, com a utilização do vídeo, pode e deve potencializar a criação e recriação de processos formais e políticos na educação, constituindo afinidades entre o ensino de arte/teatro e as tecnologias da informação e comunicação, além de favorecer um estudo mais sistematizado com reflexões profundas em uma experiência significativa.

Nesse sentido, a estrutura geral do artigo está dividida em aportes sobre as TIC e os rastros educativos nas Artes da Cena; abordagens metodológicas de registro e criação nas aulas de teatro, enfoque sobre o vídeo-registro e a experiência fotográfica, ponderações sobre aprendizagens com vídeo-performance e fotofilme, interpretações significativas sobre os resultados da pesquisa e, por fim, considerações sobre a pesquisa, descrevendo-se a experiência adquirida.

USO DAS TIC E OS RASTROS EDUCATIVOS NAS ARTES DA CENA

Atualmente, discute-se bastante sobre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) enquanto estratégia para propiciar a obtenção do ensinar e aprender de forma inovadora e integradora. Moran (2006) enfatiza que, metodologicamente, para introduzir a tecnologia – no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem – é preciso quebrar a barreira cultural e metodológica, para que a discussão de ideias, a cooperação, a autonomia, a pesquisa, a reflexão e o entrosamento de profissionais da educação aconteçam para o avanço do ensino em busca de transformação e do desenvolvimento contínuo.

O processo de construção da práxis dos educadores faz-se importante no contexto escolar, pois é preciso que haja profissionais tecnológicos que “nos tragam as melhores soluções para cada situação de aprendizagem, que facilitem a comunicação com os alunos, [...] humanizem as tecnologias e as mostrem como meios e não como fins” (MORAN, 2006, p. 63). Nesse contexto, utilizamos o conceito de rastros como o conjunto de trilhas realizadas durante o percurso educativo por meio do vídeo-registro. No processo de ensino-aprendizagem, consideramos que o uso do celular contribui para que o educador e seus educandos possam realizar atividades avaliativas e auto

avaliativas em tempo real – ou posterior à aula.

O uso das tecnologias em sala de aula permite a inovação e a transformação do conhecimento sob novas perspectivas dentro de uma prática pedagógica, ao possibilitar que o educador e o educando compartilhem experiências para a criação e recriação de processos artísticos. Assim, o professor torna-se um estimulador de aprendizagens e o aluno, o sujeito ativo e coautor de uma formação diversificada e motivadora. Diante dessa ótica, Pimentel (2000) afirma:

O uso de novas tecnologias possibilita aos alunos desenvolver sua capacidade de pensar e fazer arte contemporaneamente, representando um importante componente na vida do aluno, na medida em que abre o leque de possibilidades para seu conhecimento e expressão. (PIMENTEL, 2000, p.12).

Ao ensinar Arte/Teatro, o docente pode possibilitar aos discentes a oportunidade de vivenciar aulas mais participativas, a partir da utilização de instrumentos e recursos tecnológicos para o envolvimento integral das abordagens educacionais contemporâneas. Do mesmo modo, notamos que a utilização da tecnologia pode contribuir para o estudo participativo, tornando as aulas mais atraentes e fazendo com que o aluno adote uma postura mais colaborativa, cabendo ao educador(a) mediar o processo de aprendizagem, pois de acordo com Giraffa (2010):

As Tecnologias da Comunicação e Informação vêm exigindo, pelo desenvolvimento acelerado e potencial de aplicação, reformulações nas abordagens de sua utilização no processo educativo, sendo a tecnologia entendida como mais um dos recursos a serem integrados aos projetos pedagógicos, como mediadores no processo educativo (GIRAFFA, 2012, p.20).

Nessa perspectiva, reconhecemos a necessidade de que os discentes podem compreender e produzir arte/teatro na escola fazendo uso de todo esse aparato tecnológico para uma aprendizagem mais interativa e participativa.

Diante das reflexões feitas, acreditamos que o ensino de Arte/Teatro, por meio da relação entre o educando e o seu meio social e cultural, pode favorecer o desenvolvimento de sua visão de mundo. A Base Nacional

Curricular Comum (BNCC, 2018) propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística²: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Considera-se que, ao articular essas dimensões em torno do contexto das linguagens artísticas, o educando é capaz de explorar caminhos inusitados.

A arte no ambiente escolar, com o uso das TIC contribui para o desenvolvimento cultural e intelectual dos envolvidos, favorecendo um amadurecimento e compromisso com as atividades propostas.

A Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. (BNCC, 2018, p.474).

O docente pode atuar como um organizador, que se responsabiliza por lançar novos desafios para o processo de aprendizagem do educando, deixando de se apresentar como o núcleo do saber para tornar-se otimizador desses conhecimentos.

É importante enfatizar que, no IFMA/Campus São José de Ribamar, campo de estudo da pesquisa, existe três laboratórios de informática, que servem para o trabalho com tecnologias da informação e comunicação, possibilitando aos discentes acessos a diversos aparelhos tecnológicos. Fora do ambiente escolar, a maior parte desses educandos não tem acesso a esses bens e

2 “As dimensões da experiência artística são a **Criação** – **corresponde** a produção artística, individual ou coletiva, com o intuito de enfatizar desejos, sentimentos, ideias e representações. A **Crítica** – **ênfatiza** a pesquisa que promove experiências e manifestações artísticas, contemplando aspectos estéticos, filosóficos, políticos, históricos, sociais, culturais e econômicos e culturais. A **Estesia molda a** sensibilidade e a percepção da Arte como meio de conhecer o outro e potencializar sua relação eu-mundo. **Expressão**– associada às circunstâncias de criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto individuais quanto coletivas. A **Fruição possibilita a** sensibilização ao participar das práticas artísticas e culturais, adquirindo experiências que podem acarretar estranhamento e prazer além, de outras sensações. A **Reflexão ênfatiza** as experiências e o desenvolvimento cultural, criativo e artístico. Envolve a competência para análise e interpretação das vertentes artísticas e culturais.” (BRASIL, 2017)

serviços, devido às suas realidades econômicas, o que dificulta a aprendizagem, principalmente nos tempos atuais de pandemia da COVID-19³.

Para auxiliar o aluno com o uso de ferramentas tecnológicas, é importante que o professor tenha mais proximidade e aprofundamento no uso das tecnologias. Kenski (2002, p. 85) destaca que “[...] desde que as tecnologias de comunicação e informação começaram a se expandir pela sociedade, aconteceram muitas mudanças na maneira de ensinar e aprender.”

Em nossa prática de ensino-aprendizagem em artes/teatro o uso do celular contribuiu para o desenvolvimento do aprendizado devido às suas diversas funcionalidades. A função de tirar fotos e gravar vídeos contribuiu para concretização da pesquisa, uma vez que foram realizados vídeo-registros, performance fotográficas, vídeo-performances e fotofilmes. Todas essas ações fomentaram experiências e asseguraram uma outra forma de enxergar o uso de tecnologias na sala de aula dentro de uma perspectiva colaborativa e participativa envolvendo educador e educandos.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS DE REGISTRO E CRIAÇÃO NAS AULAS DE TEATRO

A linguagem cênica promove o conhecimento de diferentes culturas e influencia o aperfeiçoamento individual, possibilitando o envolvimento e a troca de experiências rumo a um espírito colaborativo e participativo. Lévy (2010, p. 15) diz que a educação coletiva amplia “conhecimentos, saberes, potências de pensamento em que brotam e se transformam qualidades do ser e maneiras de constituir sociedade”. Consideramos que isso é um aspecto fundamental para o bom andamento da convivência, do respeito e da aprendizagem na escola e fora dela.

Nesta seção, apresentamos os dados decorrentes das experiências com os discentes do IFMA/Campus São José de Ribamar, no período de 2018 e 2019. Utilizamos a pesquisa-ação, que, conforme Thiollent (2002, p. 14), diz

3 A COVID-19, doença infecciosa causada pelo Coronavírus SARS-CoV2, se espalhou por todo o mundo, desde final do ano de 2019, resultando em uma pandemia. Para a contenção da transmissão do vírus foram tomadas várias medidas restritivas que afetaram os modos de ensino-aprendizagem na educação brasileira, de acordo com a Portaria nº 491, de 19 de março de 2020.

respeito a quando “os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Essa perspectiva está aliada a uma abordagem quali-quantitativa, com caráter exploratório.

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, observação participante, questionários, fotografias, vídeos, entre outros instrumentos que serviram para atender aos objetivos desta pesquisa, que investigou as contribuições do uso do celular para o processo de registro e criação de práticas teatrais no ensino-aprendizagem em Artes da Cena.

O uso de recursos tecnológicos, no ambiente escolar, propicia aos sujeitos e ao docente a captação de experiências que aprimoraram o processo de ensino-aprendizagem e despertaram novas percepções para o uso do vídeo como elemento para terem uma visão de si e dos outros. Bacich; Moran (2018, p. 20) afirmam que “a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência [...]”. Logo, significativo é o processo no aprender que gera aprimoramento para avançar de modo efetivo.

Do vídeo-registro à experiência da performance fotográfica

O uso do vídeo-registro como ferramenta de mediação no processo avaliativo das aulas de teatro resultou da necessidade de criarmos um mecanismo que envolvesse a avaliação coletiva com a participação de alunos/alunas e professora. Nesse contexto, considerando que as atividades teatrais têm um caráter efêmero – além de visarmos à obtenção de algo que pudesse ser visto e revisto várias vezes – fizemos a opção pelo vídeo, importante ferramenta utilizada na genética teatral⁴ como uma possibilidade de rascunho da produção cênica realizada em sala de aula. Sobre essa concepção do vídeo como rascunho/rastros da produção cênica, Grésillon; Budor (2013) afirmam que:

4 Envolve a arte da cena dialogando com outras linguagens, de modo que o tipo de abordagem da genética teatral permite perceber como os diferentes tipos de arte se concretizam. Por meio do vídeo a gênese do teatro se mantém viva, visto que é um recurso que permite a multiplicidade de cenas do processo criativo estético para que seja registrado e não desvaneça no tempo. (GRÉSILLON; BUDOR, 2013)

Graças ao vídeo ou a câmeras leves, os rascunhos da produção cênica podiam ser fixados por uma mídia que respeitasse a sua dimensão temporal. No entanto, como não se demoraria para se dar conta, o registro audiovisual era uma ilusão, ele modificava o que pretendia fixar objetivamente, ele não era uma garantia de autenticidade, ele não substituí a memória. Mas essa ilusão permitia imaginar um projeto, cujos pesquisadores tentam doravante viabilizar os meios. (GRÉSILLON; BUDOR2013, p.386).

O vídeo-registro, enquanto rastro da feitura da prática docente, foi o ponto de partida para outras descobertas. Dele, houve a passagem para a performance fotográfica, vídeo-performance e fotofilme, momentos em que a câmera deixou de ser apenas um equipamento de registro para se tornar uma ferramenta de produção artística no ambiente escolar, de modo a favorecer outros meios de aprendizagens com as artes da cena.

Acerca da importância do registro, observamos que as ações educativas sob a forma de vídeo podem ser usadas como ferramenta para a avaliação e autoavaliação, correspondentes ao processo de vídeo-espelho, que, para Moran (1995, p. 31), “[...] é de grande utilidade para se ver na tela, examinar sua comunicação [...] suas qualidades e defeitos.”

Nessa perspectiva, é importante que os protagonistas da ação educativa realizem momentos de socialização para a reconstrução de saberes necessários para o fazer teatral e para a própria vida.

O vídeo-registro foi utilizado, como percurso inicial, para registrar as participações dos educandos durante as práticas educativas. Fazendo o acompanhamento da performance, observamos como os alunos iniciaram a execução do que era proposto, bem como demonstraram envolvimento e amadurecimento durante o processo. Analisamos a entrega de cada um durante as ações, a capacidade de improvisação, de criação, expressão corporal, enfim, o alcance dos objetivos do componente curricular Arte/Teatro na formação dos educandos e as relações destes consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Foram realizadas as gravações, em vídeo, com o uso do celular, das improvisações e montagem dos textos cênicos: “Mãe Coragem”, de Bertold Brecht, “O Santo e a Porca”, de Ariano Suassuna, “O Noviço”, de Martins Pena, “O Avaro”, de Jean-Baptiste Poquelin Molière, “O Juiz de Paz na Roça”, de Martins Pena e “O Vestido de Noiva”, de Nelson Rodrigues.

A prática teatral representa um grande desafio e admite evidenciar

o potencial do diálogo, por meio de experiências significativas, para o ensinar a aprender a respeito de reflexões sobre teoria e prática, que servirão para mudanças de comportamento no âmbito escolar e social, por isso é importante entender que “[...] a arte teatral pode e precisa ser acessível a todos” (DESGRANGES, 2011, p. 36).

Ao aliarmos a prática teatral ao uso de tecnologias, também pensamos sobre o que pode ser acessível em termos materiais para o trabalho de criação artística. Assim, escolhemos a câmera de celular para produção do vídeo, por ser acessível a todos e a todas, utilizando-a para a construção de narrativas, unindo criatividade, imaginação, análise e planejamento no processo da prática artística. Consideramos que a aprendizagem dos alunos com o vídeo não se refere apenas ao uso de equipamentos, mas também ao desejo de interagir e de participar do método de aprender a incorporar, de maneira significativa, das experiências realizadas no âmbito escolar. A responsabilidade do ensino não está pautada apenas na figura dos docentes, mas também dos discentes, que precisam embarcar nesse processo de obtenção de conhecimentos para a incorporação de novas aprendizagens.

Para realização da performance fotográfica, usamos a fotografia – tecnologia de captura de expressões e imagens que se perdem no tempo – considerando que, em sua essência, sempre esteve aliada à performance, no sentido de criação e preservação da memória de um acontecimento, sendo fundamental para criar uma atmosfera de cenas que possam ser registradas, analisadas e propagadas posteriormente, tendo em vista a dinâmica do processo criativo. Assim, os registros das performances, através de fotografias e vídeos, podem ser entendidos como partes de um processo, e não apenas como resultado de um produto.

Ponderações sobre aprendizagens com vídeo-performance e fotofilme

As TIC têm contribuído significativamente para a educação como um instrumento facilitador da aprendizagem. Nesse escopo, o uso da fotografia, através do celular, reflete uma aprendizagem lúdica e dotada de identidade junto ao público-alvo da pesquisa, visto que é um recurso que faz parte do dia a dia dos alunos. Este recurso é utilizado com intuito de enriquecer e colaborar

com o ensino-aprendizagem de maneira mais significativa e dinâmica, proporcionando aos discentes a oportunidade de serem protagonistas de sua aprendizagem. Desse modo, tivemos experiências com o vídeo-performance e com o fotofilme realizadas por meio de imagens produzidas com o uso do celular.

Ressaltamos que a vídeo-performance mistura a linguagem corporal e a linguagem do vídeo, dividindo-se em registro e obra em si mesmo. É produzida diretamente em frente uma câmera. Neste caso, os performers⁵, ou os nossos educandos dialogaram diretamente com a tela, usando a dança, a música, o teatro, a literatura, entre outros, tornando-se produtores em frente à câmera do celular. Mello (2004) destaca que:

É a lógica do vídeo +, ou o vídeo que soma seus sentidos aos sentidos de outras linguagens (como no vídeoclip, na vídeodança, no vídeoteatro, na videoperformance, na vídeocarta, na vídeopoesia, na vídeoinstalação e nas intervenções midiáticas no espaço público) de tal forma que uma linguagem não pode ser mais lida dissociada da outra. (MELLO, 2004, p. 137).

No primeiro momento, o vídeo era somente uma forma de registro das cenas performáticas, contudo, aos poucos, passou desta função para constituir-se em uma linguagem da cena e, com isso, uma forma de dar visibilidade ao ato cênico. Vídeo + por evocar misturas/hibridizações que se tornaram a própria obra de arte.

Nessa perspectiva, a realização da atividade proporcionou aos educandos conhecimentos sobre corpo, arte, tecnologia e colaboração para o ensino criativo. Desse modo, esta ação tornou-se um elemento socializador com a produção de performances em vídeo, ou momentos de interação com a câmera do celular para a produção do movimento cênico.

Por sua vez, os fotofilmes são curtas ou longa-metragens feitos puramente de animações das fotografias. Para o trabalho, partimos, inicialmente, da noção de fotografia de Dubois (2011):

5 Na arte, o performer é “aquele que atua num show, num espetáculo de teatro, dança, música” (SCHECHNER, 2003, p. 25). Em um sentido mais específico, o performer é aquele que fala e age em seu próprio nome (enquanto artista e pessoa) e como tal se dirige ao público, ao passo que o ator representa sua personagem e finge não saber que é apenas um ator de teatro. O performer realiza uma encenação de seu próprio eu, o ator faz o papel de outro (PAVIS, 1999, p. 284).

A foto não é apenas imagem (o produto de uma técnica e de uma ação, o resultado de um fazer e de um saber-fazer, uma representação de papel que se olha simplesmente em sua clausura de objeto finito), é também, em primeiro lugar um verdadeiro ato icônico, uma imagem [...] algo que não se pode conceber fora de suas circunstâncias, [...] inclui também o ato de sua recepção e de sua contemplação. (DUBOIS, 2011, p.15).

A fotografia oferece aos discentes, além de um modo de registro, um ato da recepção e de sua contemplação. Os filmes, por sua vez, possibilitam a produção sequenciada de fotos concebidas no cotidiano. O processo realizado com os discentes para a produção do fotofilme ocorreu a partir da produção de fotos tiradas no pátio da escola, relacionadas a situações cotidianas, criando-se uma sequência de começo, meio e fim. Em seguida, na pós-produção, foram inseridos efeitos e trilhas sonoras, bem como legendas e créditos. Para essa prática em sala de aula, utilizamos os métodos fotográficos, tais como: o uso do modo “Retrato”, que traz um efeito de profundidade e desfoque; o “*Panning*”, que traz a impressão de movimento com a imagem central imóvel e o “contra luz”, que traz uma imagem com muito contraste entre a luz e sombra. Essas experiências trouxeram aprendizagens criativas e possibilitaram um maior entrosamento entre os alunos e a pesquisa.

INTERPRETAÇÕES SIGNIFICATIVAS SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA

A produção artística, quando estimulada, abre caminhos para novas posturas que envolvem a participação dos alunos no processo educativo de maneira mais criativa, a ponto de influenciar na mudança de comportamentos, na interação com os outros e em suas próprias vidas.

Após a realização das produções cênicas – vídeo-registro, performance fotográfica, vídeo-performance e fotofilme – aplicamos, através do *Google Forms*, um questionário junto aos discentes, por meio do qual foi possível perceber, de acordo com seus relatos, como eles se sentiram com a experiência artística. Os alunos, de acordo com o que relataram, sentiram-se envolvidos, menos inibidos e mais proativos. Em um contexto como esse, Bacich; Moran (2018) enfatizam a importância do aprender significativo e dialógico em torno das atividades e da forma de realizá-las.

Todo esse processo construtivo provocou inquietações fomentadoras de

novas aprendizagens, com os alunos sendo protagonistas do processo criativo. De acordo com Desgranges (2011, p. 15), “[...] é necessário essa inquietação e provocação se fazerem presentes no âmbito da instituição escolar.”

Figura 1: Leituras de textos teatrais e ensaios teatrais



Fonte: Acervo da autora (2020).

Todas as etapas das Artes da Cena foram registradas e analisadas como forma de compreensão dos processos educativos. A Figura 1 diz respeito ao processo de organização das rodas de debates, nas quais deu-se a criação de roteiros, leituras de textos (lado esquerdo) e ensaios das peças teatrais (lado direito). Nesta etapa, os discentes tornaram-se coautores da abordagem metodológica, potencializando a capacidade de trabalho em equipe.

A imagem abaixo (lado direito) diz respeito ao momento em que os educandos avaliaram individual e coletivamente suas produções cênicas por meio do vídeo-registro.

Figura 2: Apresentações do vídeo-registro (esquerda), da autoavaliação e da avaliação coletiva (direita)



Fonte: Acervo da autora (2020).

Por meio do vídeo-registro (Figura 2, lado esquerdo), o ato de rever a ação cênica despertou questionamentos e a socialização entre os discentes. O vídeo-registro serviu como “instrumento para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir, para outras pessoas e para outras gerações, os conhecimentos adquiridos” (COOL; MONEREO, 2010, p. 17).

O processo de realização da pesquisa contou com uma avaliação processual, cognitiva e comportamental, através de debates que proporcionaram o processo artístico e reflexivo dos envolvidos. Desse modo, a sala de aula, segundo Valente (2018, p. 57), “[...] torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas”. Frente à sistematização da articulação entre teoria e prática, o diálogo criativo propicia a proatividade dos educandos.

As Figuras 3 e 4 representam a prática teatral dos alunos que foi estruturada com o acompanhamento do celular, resultando na apresentação dos seguintes clássicos da História Mundial do Teatro: “Mãe Coragem”, de Bertold Brecht; “O Santo e a Porca”, de Ariano Suassuna; “O Noviço”, de Martins Pena; “O Avaro”, de Jean-Baptiste Poquelin Molière; “O Juiz de Paz na Roça”, de Martins Pena; e “O Vestido de Noiva”, de Nelson Rodrigues”.

Figura 3: Apresentações das peças “Mãe Coragem”, de Bertold Brecht, (esquerda) e “Juiz de Paz na Roça”, de Martins Pena (direita)



Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 4: Apresentação da Peça “O Santo a Porca”, de Ariano Suassuna



Fonte: Acervo da autora (2020).

Os caminhos trilhados pelos discentes – para a criação artística com a utilização do celular – fomentaram descobertas e aprendizados. Compreendemos que as tecnologias podem abrir um leque de possibilidades educativas, as quais, com a orientação do professor, ampliam o vocabulário cultural e sua relação com o mundo. “As tecnologias sozinhas não mudam a escola, mas trazem mil possibilidades de apoio ao professor e de interação com e entre os alunos” (MORAN, 2004, p. 14).

A partir da análise dos dados, foi possível perceber que 97,5% dos discentes possuíam aparelho celular, demonstrando a importância desse dispositivo móvel de comunicação, que dispõe de múltiplos aplicativos. Outro dado levantado refere-se ao fato de que 97,4% dos alunos possuíam aparelhos com funções de mídia.

Por sua vez, 77,9% dos discentes que possuíam celular afirmaram que esse aparelho tinha muita importância na sua vida, enquanto 14,3% disseram que ele tinha pouca importância e 7,8% afirmam ser indiferentes ao seu uso desse recurso. Acreditamos que essa alta porcentagem – em relação aos jovens que possuem celular com mídia – justifica-se devido ao fato desta ferramenta integrar a cultura digital da qual eles fazem parte.

Para Moran (2012, p.13), “o uso das TIC na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação”. Em nosso estudo, compreendemos que possuir um aparelho celular é uma realidade cada vez mais presente no ambiente escolar e que os estudantes têm

sua identidade atrelada a este objeto, sentindo necessidade de usá-lo, pois ele facilita a sua conexão em rede.

Em relação à influência das TIC nas aulas de Arte/Teatro, verificamos que 93,7% demonstraram interesse e valorização. Isso demonstra a importância do uso do celular com finalidade educativa e como ferramenta de produção de registro e criação nas nossas aulas de Arte. Por outro lado, 6,3% responderam que o uso das tecnologias não motivou sua aprendizagem, representando um número pequeno em relação aos que apontaram sua importância na disciplina.

Todos esses diálogos com as tecnologias resultaram na otimização do processo de ensino-aprendizagem e na ampliação do pensamento crítico-reflexivo dos educandos. O uso do celular, nas aulas de Arte/Teatro, apresentou uma contribuição singular para a formação educativa e comunicativa dos discentes. A utilização desta ferramenta, no ambiente escolar, trouxe inovações para a abordagem metodológica do Ensino de Teatro no IFMA/Campus São José de Ribamar, proporcionando uma educação repleta de possibilidades.

O presente estudo envolveu experiências significativas, pautadas na “possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, o que requer um gesto de interrupção, [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar” (BONDÍA, 2002, p. 24). Isso implica aprender para além dos conteúdos e dos muros da escola.

Segundo Freire (1983, p. 75), “[...] a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem”. Os resultados desta pesquisa foram importantes para o compartilhamento de informações, bem como para a socialização e a integralização dos discentes, cuja participação ativa envolveu o aprender pela experiência de pesquisar e produzir por meio da Arte/Teatro e das TIC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é uma forma de comunicação que integra conhecimentos, os quais, articulados pelas TIC, oportunizam saberes e fazerem transformadores

da realidade e fomentadores de possibilidade de pesquisas, de inovação e de transformação social.

Inicialmente, com a utilização do vídeo-registro, os discentes que participaram das atividades puderam reconhecer possibilidades criativas que alteraram a funcionalidade do celular: viram que este pode ser uma ferramenta avaliativa, permeada por rastros registrados em vídeo que contribuem para a experiência educativa, possibilitando, efetivamente, a construção do saber em Arte/Teatro de maneira positiva e interativa.

A contribuição da tecnologia para a construção do saber, no processo de ensino-aprendizagem em Arte, é fundamental para a obtenção de um processo exitoso, pois entra em cena o(a) professor(a) que pesquisa e elabora meios para utilizar a TIC em sala de aula, de forma integrada com os conteúdos da linguagem artística, construindo e reconstruindo novas maneiras de ensinar.

Consideramos que a inserção das TIC nas aulas de Arte/Teatro é uma importante ferramenta para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, gerando resultados positivos. Entretanto, toda nova tecnologia – para ser utilizada com desenvoltura e naturalidade – requer um processo de entendimento e de apropriação.

Ao final do processo, foi possível perceber o encontro entre os objetivos da pesquisa, rotas traçadas em diálogo com os autores que nortearam o estudo. Essas ações se converteram para além do que fora planejado com a inserção do vídeo-performance e da fotofilme. Outros ganhos percebidos foram: a construção dos textos, de depoimentos, a superação de dificuldades, a produção coletiva, a mudança de posturas mais tímidas para a elevação da autoestima, enfim, houve uma transformação dos pesquisados, ao serem sujeitos da pesquisa, em sujeitos ativos no cenário escolar e em sociedade, sem esquecer as interferências significativas na postura pedagógica da pesquisadora.

Os saberes e fazeres da pesquisa foram socializados sob a forma de artigos publicados, participações em eventos científicos, revistas e em um livro digital, que contribuem para a transformação de educadores e educandos através de um exemplo de aprendizagem baseado na experiência artística, na produção de vídeo-registros e em outras possibilidades criativas (performance fotográfica, vídeo-performance e fotofilme). Desse modo, destacamos a importância da investigação do uso do celular para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Arte/Teatro no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMA)/ Campus São José de Ribamar.

Em suma, é necessário enfatizar que toda nova tecnologia carece de desenvoltura e naturalidade, requerendo conhecimentos para sua incorporação aos objetivos pedagógicos. Reiteremos, portanto, que educar é traçar desafios, buscar parcerias com os educandos e referências da área para, de fato, oferecer aos educandos do século XXI uma educação dialógica em conformidade com tecnologia contemporânea. Nesse sentido, os dispositivos portáteis – como o celular – fazem muita diferença no contexto ensino-aprendizagem, pois podem ser pontes de expertises para a formação e para a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BONDÍA, J. L. Notas sobre experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. (2018). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (orgs.) **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-46, 2010.

DESGRANGES, F. **A Pedagogia do Teatro: provocações e dialogismos**. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2011.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Tradução de Marina Appenzeller. 14 ed. Campinas-SP: Papirus, 2011.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez, 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcu de Oliveira. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRAFFA, L. M. (2012). **(RE) invenção pedagógica?** Reflexões acerca do uso de Tecnologias Digitais na Educação. Porto Alegre: EdPUCRS, 2012.

GRESILLON, A.; BUDOR, D. Por uma Genética Teatral: premissas e desafio. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 379-407, maio/agosto, 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: onovo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MELLO, C. Extremidades do Vídeo. In: MELLO, C. **Arte em Pesquisa**: especificidades. ANPAP: Brasília, 2004, p. 63-69.

MORAN, J. M. Caminhar com segurança na mesma direção. In.: ALMEIDA, F. J. de. **A. Liderança, gestão e tecnologias para a melhoria da educação no Brasil**. São Paulo: s.n, 2006.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015.

MORAN, J.M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORÁN, M. J. O Vídeo na Sala de Aula. **Comunicação e Educação**. São Paulo, v. 2: 27 a 35, jan. /abr, 1995.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PIMENTEL, L. G. Ensino de arte e tecnologias contemporâneas. In: OLIVEIRA, M. de (org.) **Arte educação e cultura**. Santa Maria, Editora UFSM, 2000.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon (NCB)**. University Press, vol. 9, n. 5, outubro, 2001.

SCHECHNER. R. O que é Performance. **O percevejo, Revista de Teatro, Crítica e Estética**. Estudos da Performance. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2003. Ano 11, n.12.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.



Do Evento aos Encontros Cênicos

Tatiana Fernandes Viana
Gisele Soares de Vasconcelos

INTRODUÇÃO

Este trabalho imerge na realidade atual da maioria dos professores que, em meio ao século XXI, ensina para quem parece não querer aprender, além de emergir de uma pesquisa, avaliada como algo praticamente inviável por sua realizadora¹, pela situação de se ver confusa em meio aos seus objetos, métodos e resultados. Para os ajustes necessários, foi preciso debruçar-nos sobre observações mais intuitivas e reminiscentes do que descritivas. Para além do registro de um método de ensino, foi imprescindível o mergulho na forma de fazer pesquisa, pautada no entendimento não só de conhecimentos teóricos, mas, sobretudo, no construir teórico a partir da prática.

Nesta ação-reflexão, foram produzidos objetos cujos produtos foram percebidos dentro do contexto da pedagogia teatral. O objeto inicial era o que chamamos de Evento Cênico, uma proposta pedagógica para o ensino do teatro, por sua vez, inserido no componente curricular Arte, no âmbito da escola regular de ensino, ligada ao aprender através da construção de produções cênicas pelos estudantes.

Contudo, o que se revelou mais reluzente no fazer desta pesquisa foi o Encontro Cênico, o qual, em determinado momento, foi identificado como o ponto-chave, visto que não pretendíamos mais descrever ou registrar uma proposta pedagógica, mas desejávamos realizar um Encontro com o teatro para compreender seus modos de construção. Nesse sentido, passamos da pergunta inicial – “Como os Eventos Cênicos eram construídos?” – para a investigação de “Como realizar Encontros com o teatro?”

A passagem da análise do primeiro objeto para a percepção de que a

¹ Autora Tatiana Fernandes Viana, também identificada neste artigo como professora-pesquisadora e pesquisadora-autora.

pesquisa tinha outro objeto central foi também um momento de mudança, com suas dores e com um gosto amargo de derrota que invadem as emoções e conturbam o pensamento. Novas questões brotaram desta nascente: “De onde vem o desejo de ver, fazer e ensinar Teatro? Que teatro ensinamos? Qual era a concepção de teatro trabalhada? Será que ensinávamos ou só fazíamos a reprodução? Quem eram esses alunos? Como era realizada a prática de ensino? Em quais territórios?”

Se era possível a existência múltipla de uma mesma escola, com seus vários espaços e seus diversos turnos, uma aula de teatro poderia ser realizada em diversos locais desse mesmo ambiente, de modo que poderíamos desbravar e construir diversas apropriações espaciais. Refletíamos também sobre os conceitos, teorias e autores articulados com a forma de ensinar, ou melhor, com a forma de orientar, coordenar, provocar aprendizagens. Mais do que uma teoria conteudista, ou várias que partem da prática, as teorias revisadas em conceito-ação e as práticas-teóricas construídas abraçaram profundamente o ser sensível e humano na estreita relação entre o ensinar e o aprender teatrais.

A concepção de Eventos Cênicos surgiu como prática de ensino da professora-autora a partir das suas experiências em uma escola de periferia de São Luís, em um estado do Nordeste, mais Meio-norte, Maranhão, Brasil. Essa escola era um ambiente propício para eventos culturais e científicos da Educação Básica, pois já realizava feiras, como as das profissões e gincanas culturais, além de apresentações, para a finalização do ano letivo, de peças de teatro e leitura de poesias, vinculados ao componente curricular Língua Portuguesa. Ao observar a dedicação dos estudantes – e até mesmo o destaque de alguns que eram qualificados como desinteressados, tanto em sala de aula, pelos conselhos de classe bimestrais, como por conversas nas salas pelos professores – vimos que o ensino do componente Arte praticado pela professora-autora deveria incluir eventos pautados no ensino e na aprendizagem.

Um ambiente propício para o ensino da Arte/Teatro não brota do solo como uma fonte inesgotável. Mesmo nessa escola, aparentemente propícia para tais práticas artísticas, houve uma verdadeira batalha cultural entre a professora-autora, os estudantes e a equipe gestora. A realidade demonstra que tanto o ambiente, quanto os sujeitos e as ações empreendidas para a realização dessas práticas artístico-pedagógicas devem ser construídos e não apenas observados ou coletados. As ações não estavam lá por acaso, elas eram provocadas pela professora-autora e eram moldadas por seus sujeitos

em processos de aprendizagens. Perceba que não era um só ambiente, não era o mesmo aluno a todo instante, nem eram os mesmos consentimentos e entendimentos da coordenação e direção acerca da aprovação e desaprovação das aulas de teatro em forma de evento, quando nem mesmo a professora era sempre a mesma. Todos tínhamos momento de expansão e contração, de aceitação e resistência, de ação e reação, de transformação, de apropriação, de protagonismo, de autoria, de autonomia. Isso tudo era propiciado pelo processo de cada sujeito, embrenhado às ações e às reflexões da professora-autora.

Portanto, nosso maior objetivo era fomentar um ambiente ao qual chamamos de Eventos Cênicos, que proporcionasse um Encontro do estudante com seu verdadeiro teatro. Para que esses Encontros ocorressem, foi necessário discutirmos conceitos-ações, isto é, conceitos como apropriação, colaborativismo e protagonismo, que representavam atitudes dentro desses eventos para que fomentassem o Encontro. Foi indispensável também analisar uma rede de práticas-teóricas, processos que se formaram como produtos de uma teoria da prática, como a Ação Cultural, o Acontecimento e o Encontro, e que cultivaram o percurso teórico desta pesquisa. Outro objetivo que aparenta mais uma consequência dessa experiência foi propormos alguns dispositivos para o ensino de teatro por meio da prática, seja para exposição intraescolar ou extraescolar, seja para preparo, ensaio ou vivência cênica.

De tal modo, nesta pesquisa básica de campo, na linha das abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, com objetivo exploratório, de abordagem quantiquantitativa e com uso de método cartográfico, nas posturas da pesquisadora-autora, em uma visão dialética, no questionar de suas práticas através dos procedimentos bibliográficos, documentais e participativos, foram ocupados os quatro níveis de espaço – físico, relacional, educacional e pedagógico – em três territórios do Centro de Ensino Professor Barjonas Lobão (CEBL) com a contribuição de sujeitos-estudantes do Ensino Médio Regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por cinco anos letivos consecutivos, nos quais foram produzidas as realidades e construídos os dados divulgados e realinhados em eventos acadêmicos, como encontros, simpósios, colóquios, seminários em comunicações orais, em resumos e artigos de publicações virtuais, durante o período de 2017 a 2020.

Este processo nos fez perceber que pesquisar é a ação de fazer passar as inquietações, por meio do sujeito-pesquisador em sua maneira de observar,

analisar, refletir e agir. A pesquisa revela uma subjetividade em relação ao lugar de fala constituído pelo lugar de existência da pesquisadora antes, durante e que ressoa nas suas expectativas para o futuro. Por conseguinte, temos disposta uma pesquisa vinculada à autora, na qualidade de professora-atriz-performer-orientadora de Encontros com o Cênico. Por isso, expomos uma breve apresentação sobre a pesquisadora-autora e sua relação com o “eu no teatro e o teatro em mim”, como contextualização da pesquisa. Da experimentação da paixão pelo teatro na universidade e nos cursos livres, o ingresso na sala de aula apresenta a manifestação da professora de palco:

Da plateia para o palco e para a docência em sala de aula, o desejo de ser atriz agia como uma carta na manga quando narrava uma história ou conceito teatral, quando demonstrava uma cena, era a atriz querendo ser a diva. E essa vontade de querer ser Diva, a atriz notável, a deusa era também uma tentativa de ser elogiada, copiada e seguida. Porém, colocar a professora nesse patamar é também, automaticamente, afastá-la do mundo real dos alunos. Ser um modelo a ser seguido coloca em xeque o processo criativo e a autonomia do alunado. A professora-diva se coloca no palco e amarra o estudante na plateia. Assim, durante a maior parte da aula, eu ficava no palco e os alunos retidos na plateia, com pouco incentivo para que eles compartilhassem o palco. Os estudantes eram incentivados apenas a fazerem exercícios e jogos teatrais como experiências criativas, mas os holofotes da atuação estavam em mim. (VIANA, 2020, p. 19)

De professora de palco ao processo de condução à coautoria sentada da plateia, o teatro passa a ser visto como parte da existência, não mais sob o ponto de vista da professora, mas também sob o ponto de vista dos companheiros estudantes e produtores das artes das cenas.

DAS AÇÕES

As práticas da professora-orientadora² dessa pesquisa apresentavam, dentre outras, duas premissas: “Todas as pessoas são capazes de atuar no palco” (SPOLIN, 2003, p. 3) e “Agora, o teatro pode ser feito em qualquer lugar” (ROUBINE, 1998, p. 117). Nos Encontros dos Eventos Cênicos, qualquer aluno poderia atuar em qualquer espaço/território de sua escola.

Partimos do pressuposto de que não há um aluno ideal, os alunos não são uma massa homogênea, e, em nossa trajetória, o que vimos surgir é uma

2 A identificação pretende diferenciar o posicionamento profissional, em oposição ao ato de ensinar e direcionado ao ato de coordenar.

caricatura estereotipada com tendências negativas para qualificar alunos e alunas por partes, fato, até então, compartilhado pela professora de Arte. Quem era cada estudante para essa professora de teatro, com sua caminhada pessoal, em seu encontro individual com o cênico? Embora nossa pesquisa não tivesse o objetivo de identificação de perfis, houve uma tentativa de compreender uma faceta do ensino realizado durante o ano de 2019, estendendo-se aos outros quatro anos de realização dos Eventos Cênicos, considerando os três turnos da escola e os dois tipos de ensino.

Dentro do perfil dos alunos considerado em nosso estudo, notamos que alguns estigmas relacionados ao turno noturno não se apresentavam em conformidade com a realidade: apenas um pouco mais da metade dos estudantes trabalhavam, a maioria tinha smartphone e conexão com a internet, no entanto pouquíssimos estudavam pelo menos uma hora por dia do seu tempo livre em casa, seja durante a semana ou no final de semana. Entretanto, algumas características identificadas no último ano da pesquisa eram observadas em consonância com os anos anteriores, como exemplo: a egressão de um percentual de 50% dos matriculados, sendo a maioria por evasão escolar; uma maioria jovem, ou sem atraso escolar, que se declarava³ extrovertida, dos quais cerca de 75% participavam das apresentações nos eventos, ao passo que as turmas com mais estudantes autodenominados introvertidos tinham o menor número de participantes; o gosto da maioria pela disciplina Arte, apesar de ¼ deles não produzirem nada na área da arte de forma amadora ou profissional, nem relacionado às nossas tradições ou contemporaneidades; a identificação da disciplina Arte por parte dos estudantes, tanto em relação à abordagem teórica quanto prática dos conteúdos, todavia a consciência da importância do laço pensar-agir na disciplina se mostrou inversamente proporcional à participação das turmas nos eventos por meio de uma relação diretamente proporcional entre a quantidade de pessoas das turmas que acreditavam ter um talento, mesmo que não para teatro, arte ou afins e a quantidade de pessoas com perfil de liderança e de destaque dentro das atividades propostas nos Eventos Cênicos.

Note como, nesta pesquisa, buscávamos compreender quem era esse estudante e, para tanto, observávamos sua atitude perante o ensino do teatro, considerando suas subjetividades de forma coletiva, na esperança de encontrar

3 Entrevista diagnóstica realizada em 14 de fevereiro de 2019.

um padrão de comportamento como predisposição ou não para as aulas do teatro que eram ministradas. Esses jovens estudantes apresentavam relações congruentes e dissonantes com a prática teatral: ao mesmo tempo em que eram inexperientes no teatro que era formalmente levado até eles pela professora-autora, tinham percepções de produção fundamentadas na essência do teatro percebidas por eles. Apesar da pouca “experiência”, percebiam que os ensaios eram fundamentais para a preparação no quesito segurança em cena, que o teatro era uma atividade coletiva, mas que precisava que alguém liderasse o grupo.

O ponto focal era proporcionar-lhes a oportunidade de fazer teatro na escola, pois imagino serem remotas outras oportunidades como essa em uma vida de trabalho e estudo, após o Ensino Médio, para a clientela dessa escola. Minha finalidade era ensinar teatro como componente curricular, contudo, foi o teatro que eles fizeram que nos ensinou, e mais, os transformou, assim como me demoveu de tantos preconceitos incutidos sobre eles. (VIANA, 2020, p. 36).

Estes estudantes não eram analfabetos cênicos, como a professora-autora chegou a pensar, na tentativa de alfabetizá-los com os códigos teatrais eurocênicos. Eram sujeitos teatralizados de uma cidade que tem as danças dramáticas à flor da pele, vivências de grupos carnavalescos próprios e teatralizações populares religiosas, com realização de pelo menos três vezes ao ano, e que, mesmo os afastados de sua cultura popular, têm uma experiência junto às práticas religiosas cristãs ou ainda alguma noção advinda do cinema, da televisão, dos vídeos transmitidos pelas redes sociais.

Entre o teatro que queríamos ensinar e o teatro que eles queriam, ou não queriam de forma nenhuma⁴ praticar, foi uma longa caminhada, com muitos tropeços e muitas paradas, que resultaram na reflexão acerca da prática docente e da experimentação de um jeito a ser construído, e ainda em processo, que chega como uma forma de ensinar quase não ensinando:

4 No processo de realização dos eventos, há interferência direta dos seus realizadores. A disposição dos estudantes para a prática cênica é, em grande parte, a engrenagem central dos eventos. Falas como: “*não temos interesse em fazer teatro*” (depoimento coletivo, 09/2018), foram um diferencial para a nossa proposta, não para colocá-la um fim, mas para transformá-la sempre. (VIANA, 2020, p.80).

Assim, sem lugar, sem voz e aprendendo mais que ensinando, da plateia mais que do palco, oportunizando o Acontecimento teatral e o encontro com o teatro, tornei-me aquela que prepara o espaço de aprendizagem. Para isso, coloquei-me em segundo plano e assumi diversos papéis e as mais variadas posturas, trazendo, para minha vida profissional, a prática de importantes conceitos para o professor, tanto na pedagogia quanto no teatro. (VIANA, 2020, p. 51).

Essas experiências tinham uma metodologia com princípios e processos que as estruturavam continuamente durante os cinco anos de prática com o Evento Cênico. Os princípios giravam em torno da transformação de uma relação *professora X estudantes*, para uma relação de sujeitos em estado de aprendizagem fundada na comunhão que resulta na relação: professora-orientadora-estudantes-coautores. No lugar de uma professora que deveria ensinar e de estudantes que poderiam aprender, tínhamos uma professora que aprendia com aqueles que ela deveria ensinar. O ponto-chave estava na atividade que seria realizada, agrupando as propostas da professora e as realizações dos estudantes. Chamadas de atividades-desafio, essas realizações dos alunos eram construídas por uma produção cênica orientada pela professora-orientadora, que refletia continuamente sobre sua prática e oportunizava situações de aprendizagem numa sequência didática, que continham jogos teatrais, desenvolvimento de propostas cênicas, improvisações, construção de objetos e ambientes cênicos, ensaios, apresentações para a sala, produção e recepção dos eventos, apresentações e avaliações desses mesmos eventos cênicos.

A realização da atividade é o meio para a aprendizagem, também é a chave para a realização do evento e não apenas o produto da própria aprendizagem. Assim, o professor é um criador secundário e um pensador primário e o estudante o oposto, ou seja, primeiramente, o estudante pratica o teatro em forma e característica e só depois as contextualiza em seus conceitos, historicidade e situações sociopolíticas que o atingem. (VIANA, 2020, p. 37.)

Cada evento era desenvolvido durante o horário, de duas aulas semanais, do componente curricular Arte, de forma a conter um quarteto de práticas desenvolvidas pela professora-orientadora, que iniciava as ações pelo planejamento, seguido pelas ações propostas e realizadas pelos estudantes, orientadas pela metodologia dos Eventos Cênicos, vivenciada em forma de processos de criação e de aprendizagem cujos procedimentos das vivências para a realização da atividade-desafio eram refletidas pela professora no sentido do que funcionou para aquela turma, turno, conteúdo e proposta cênica. Essas

reflexões fomentavam o próximo planejamento em um movimento cíclico e contínuo para o desenvolvimento desse aprender a ensinar em processo de construção metodológica. A atividade desafio do 1º bimestre de 2019 foi uma adaptação de uma peça clássica grega em que os estudantes criaram cenas por meio dos acontecimentos-chave desta peça trágica, relacionados a parricídio, incesto, suicídio e automutilação. Esta atividade solicitava que cada turma de EJA I produzisse quatro cenas; no bimestre seguinte, este padrão de quatro grupos por turma funcionou enquanto exercício, contudo, na apresentação para escola, apenas um grupo de cada turma quis apresentar. Isto me fez entender que seria interessante, em vez de desejar que todos expusessem para o turno, que a qualidade das apresentações, mesmo que uma por turma, fosse orientada, assim todos participaram, em diversas funções, ligadas agora à cenografia, à iluminação, à sonoplastia e à construção de objeto de cena, além da interpretação e da direção já exercitadas pelos estudantes.

Os quatro planejamentos respaldavam, em seguida, cinco ações acompanhadas de suas avaliações. Planejávamos, de forma anual, a disposição dos eventos pelo calendário letivo com um evento por bimestre, assim como os seus objetivos de aprendizagem, conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliações; no segundo planejamento, o bimestral, ajustávamos o plano anual aos projetos da escola, sugeridos pela SEDUC- Secretaria de Educação do Estado do Maranhão -, e às aprendizagens não alcançadas, aos recursos e aos tipos de avaliações que eram aglutinados no terceiro planejamento, o da atividade-desafio, retratada no quarto e último planejamento, uma sequência didática por dia/horário de aula, com as ações realizadas em pares às suas reflexões. Assim, tínhamos cinco ações e cinco momentos avaliativos, que ocorriam na seguinte ordem: critério de apresentação/análise; atividade de preparação/pesquisa; exercício de apresentação/crítica teatral; estudo teórico/avaliação escrita; apresentação no evento/avaliação pré-evento, durante e após a realização do mesmo.

A metodologia da aprendizagem por meio dos Eventos Cênicos, como uma metodologia da prática logo no início do estudo do teatro, possibilita ao estudante a construção do seu conhecimento a partir de suas vivências e suas reflexões com o apoio de sua observação, análise e analogias com seu conhecimento prévio e com as teorias e historicidade do teatro. Observei que, além de haver mais tempo para o teatro, deveria haver mais tempo para ação cênica, uma ação que caminha no sentido da teorização, pois, dessa forma, o

estudante teria uma aprendizagem significativa e até mesmo colaborativa. Isto é, através da vivência ele não só aprendia, mas ensinava a si, ao seu colega de cena/grupo/turma/série/escola e à professora.

Onde estas ações ocorriam? Que lugar era este? Era um ambiente? Era natural e preexistente? Tal como nos diz Larrosa (2018, p. 26), acreditávamos que o nosso espaço é um específico, é uma “certa forma de reunir sujeitos, saberes, corpos, procedimentos, linguagens e materialidades em um tempo e um espaço separados [...]”. Não acreditamos que seria, bem, um ambiente descrito por Forneiro (apud ZABALLA, 1998), que o conceitua com quatro dimensões: físico, relacional, temporal e funcional. O nosso ambiente evidenciaria, além desses quatro espaços, a dimensão do vazio, do emocional, do cênico, do pessoal, do coletivo, da ação, da reflexão, entre outras. Enfim, é fundamental pensar em espaços, no plural, onde até mesmo um só lugar físico pode ser feito de espaços diversos ao longo de cada dia, pensando no conceito-ação da apropriação, acompanhada do protagonismo dos estudantes e do processo colaborativo proposto por esta pesquisadora-autora.

A noção de apropriação espacial de Dayrell (1999) é relacionada ao aluno, e discorre que esse tem que se apropriar do espaço físico escolar. Uma *apropriação* que também é simbólica, como alerta Bourdieu (2002). Esse conceito é fundamental para um processo de construção de conhecimento, que vai muito além da instrução. Esse papel ativo nos espaços simbólicos e sua *apropriação* é o que os Eventos Cênicos pretendem estabelecer, não apenas em uma culminância, mas no cotidiano escolar. O Evento Cênico não poderia se isentar da procura por um espaço educacional, pedagógico, relacional e físico mais adequado para cada aula de teatro realizada. Um espaço que fosse também *freiriano*, com quebras de hierarquias intelectuais, em que os sujeitos ensinam e aprendem em comunhão. (VIANA, 2020, p. 46).

Algumas facilidades e dificuldades sentidas a partir deste espaço físico⁵ também se materializam no espaço relacional⁶ e interferem no espaço pedagógico⁷, em uma tentativa de diálogo e concessões com o espaço

5 Edificações e meios que compõem o espaço material escolar.

6 Espaço, ou melhor, campo de disputa de poder entre os integrantes das comunidades intraescolar e extraescolar. Possui uma materialidade sutil e simbólica, faz-se pelas relações interpessoais entre os partícipes: gestão-coordenação-docente-discente-agentes-secretaria-família-comunidade. É sempre observado nas divergências entre professor e aluno.

7 Seria o ambiente criado pela proposta pedagógica da escola. Contudo, não é raro haver um discurso escrito, outro dito e ainda, outro feito! A forma de ensino dita os limites desse espaço, que também é intelectual, e liberta ou aprisiona estudantes e educadores.

educacional⁸:

No CEBL, havia um grande auditório, sempre ativo, e um pequeno, desativado até 2018. Uma escola formada por dois prédios, com rampas e escadas, quadra e pátios, áreas verdes, torna-se muito propícia a adaptações para espaços cênicos⁹, tradicionais¹⁰, múltiplos¹¹ e inusitados¹². Contudo, apesar de haver muitos eventos ligados às ciências e à cultura, não percebia uma *apropriação* da escola ou da arte, no cotidiano escolar. Havia ações pontuais de culminância que envolviam as artes de forma interdisciplinar, transversal e polivalente¹³. (VIANA, 2020, p. 44).

Assim, os espaços dos Eventos Cênicos eram uma realidade criada em processo de pesquisa cartográfica, que nem sempre era muito bem-vinda pela

8 Espaço relacionado à gestão, tanto à equipe gestora da escola quanto à secretaria de educação desta rede e suas políticas públicas.

9 É todo espaço de ação cênica, construído ou adaptado, fixo ou itinerante, separado ou em conjunto a plateia, físico e conhecido, palco ou elemental, percebido pela gestualidade (PAVIS, 2008), visualidade e poesia.

10 Esse espaço é o mais convencional, e, muitas vezes, na concepção do público amador de teatro, é o único que existe. O teatral é um espaço de origem italiana, um palco frontal e que, no caso da referida escola, estaria mais próximo do auditório maior. Dessa forma, os alunos sempre acreditavam estar me referindo ao espaço tradicional, quando mencionava que a apresentação deveria ser no auditório, e queriam o maior!

11 Ao contrário do tradicional, o inusitado, ou não convencional, é aquele que não se imaginava como um teatro... Uma fábrica, uma escola, um hospital, um hospício, um presídio, um rio, uma montanha. Na própria escola, um refeitório, uma rampa, uma árvore podem ser espaços de atuação inusitados, por serem inéditos para as cenas. Podem ser adaptados, ambientados e até mesmo a base de construção da atividade cênica. A ida do teatro à escola e à fábrica por Brecht (GUÉNOUN, 2014) é um exemplo do uso de espaços inusitados. Há ainda os experimentos do *Living Theatre*, que vão à procura do seu espectador (DESGRANGES, 2006), ou seu uso, nas imagens poéticas de Martins (2004), como outros exemplos. Na atualidade, as performances costumam usá-los mais habitualmente.

12 O *Teatro Sintético*, que Piscator idealizou (ROUBINE, 1998), é construído com muitos palcos em tipos, formatos, níveis, objetivos e visualidades diversas. Esses espaços de representação simultânea são propostas de encenação.

13 A polivalência é a concepção de um profissional que domine as múltiplas linguagens da Arte, adquiridas em um período de licenciatura curta e outro, de licenciatura plena (SANTANA apud KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015). Um obstáculo, a meu ver, para um ensino de teatro, que já nasce após uma luta contra o preconceito aos seus profissionais, em 1965. Em 1971, surge a Licenciatura em Educação Artística, com o padrão de professor multifacetado. Posteriormente, um movimento que se fortalece da opinião dos artistas e professores, com habilitações diferentes, propõe a construção de um PCN que findasse a polivalência, indicando os conteúdos, os procedimentos de ensino e de avaliação por linguagem, mas que, conforme entrevista com ex-alunos desse curso, em São Luís – MA, “as diretoras exigem que ele dê as quatro linguagens” (SANTANA, 2003 p. 34). O termo “ele”, nesse contexto, diz respeito ao professor com habilitação específica ou mesmo Licenciatura Plena em Teatro.

equipe gestora, pois ora eles eram fortalecidos pela gestão, ora eram pouco compreendidos pela coordenação, ora eram desconsiderados pelos docentes como um ciclo de começo, meio e fim. Nestes espaços, as relações professor X estudante e pesquisador X objeto não ocorreram como de costume, uma vez que o processo cartográfico diluiu estes versos em congruências e completudes, nossas práticas estão mais para professora estudantes e pesquisadora sujeitos com conhecimentos¹⁴ vivenciados em partilha coletiva. Nesse sentido, a pesquisadora-autora percorreu diversos espaços e, nesse percurso, assumiu distintos perfis de professora: Arte-Encenadora¹⁵, autodefinição inicial, formadora¹⁶ (FREIRE, 2008) professora pesquisadora¹⁷ (DEMO, 2015), mestre-encenadora¹⁸ (MARTINS, 2004), facilitadora¹⁹ (GUÉNOUN, 2014), provocadora²⁰ (DESGRANGES, 2006), coordenadora (CABRAL apud DESGRANGES, 2006) e orientadora de Encontros Cênicos como uma autoimagem profissional.

14 “Nesse ponto, não é mais um sujeito pesquisador a delimitar seu objeto. Sujeito e objeto se fazem juntos, emergem de um plano afetivo” (PASSOS et al., 2009).

15 Conceito-reflexão sobre o papel do professor do componente curricular Arte com formação inicial em Teatro ou com habilitação em Artes Cênicas, que adota, como postura profissional, o ensino especializado nas escolas em que leciona. Assim, prioriza, planeja, propõe a sua especificidade como currículo, proposta de ensino e prática escolar. Isso é, um professor de Arte que proporciona uma aprendizagem intencional e sistematizada de Teatro.

16 No caso dos jovens e adultos, o perfil de formadora se adequou, ainda mais, quando estes aprenderam não só o ABC do teatro, mas seu sentido em suas vidas como cidadãos. Também, quando não foram mais vistos como uma folha em branco, mas com teatralidade, construída em uma vida de expressões silenciadas.

17 Este perfil de professor que também é pesquisador é de suma importância no processo intelectual e educativo do teatro, também, como fomentador de criação por meio da pesquisa teatral, dos laboratórios e dos experimentos.

18 Mestre no sentido de coordenar uma equipe, de inventar e de ensinar pelo diálogo. É um encenador com competências pedagógicas (MARTINS, 2004).

19 Uma professora que é a ponte entre o conhecimento e o estudante fornece meios de aprendizagem em instrumentos lúdicos. Por exemplo, quando eu utilizava um jogo teatral ou dramático e até mesmo uma dinâmica, era a manifestação da versão facilitadora.

20 Toda vez que propunha uma atividade desafio, incorporava o perfil de provocadora de aprendizagem, criava uma situação-problema, com a realização por meio de instrumentalização teatral, e o/a aluno/a exercia o *protagonismo* de sua aprendizagem.

DAS REFLEXÕES

Nesta pesquisa, as reflexões acerca dos processos vivenciados partiram de três práticas-teóricas: a Ação Cultural, o Acontecimento e o Encontro. Essas foram revistas e construídas aos poucos. A primeira localiza os Eventos Cênicos como uma ação cultural, a segunda, como acontecimento teatral e a última traduz um caminho quase natural da pesquisa que direcionou os Eventos Cênicos para o Encontro Cênico.

A primeira reviravolta desta pesquisa girou em torno de uma tentativa de conceituação do que seriam os Eventos Cênicos e finalizou como uma explicação de uma inquietação dolorosa, o fato de os alunos não quererem a prática teatral²¹. Na verdade, o que eles não queriam – e não sabiam como expressar – era vivenciar a prática fundada em um teatro eurocêntrico, com que pouco ou muito pouco se identificavam. Com este conceito surgido da prática, a professora-orientadora deixava de ensinar a sua concepção inicial de um teatro uníssono para ensinar uma experiência teatral dos estudantes. Isto é, um teatro específico, oriundo das individualidades e de suas diversidades culturais desses alunos do ensino noturno, de um bairro de periferia e de uma capital de um estado do Nordeste.

Os autores adotados sustentaram uma noção preexistente de que a pesquisa – com estudantes, e não aquela produzida por esses – deve ser entendida como sendo sobre sujeitos, e não sobre objetos. Este entendimento – associado à cartografia – proporciona a compreensão de que os Eventos Cênicos realizam, além de uma ação cultural com sujeitos-estudantes, acontecimentos mais cênicos do que teatrais²².

Nesta caminhada com necessários tropeços, foram reveladores os pensamentos de Karl Marx (1845 apud FREIRE, 1981, p. 12), “O educador

21 *Continuo não me adaptando ao teatro, e nem possuo capacidade para atuar. Uma barreira, uma ponte de concreto quebrada, pois não conseguimos ultrapassar esta barreira! Perder o medo de apresentar foi o que realmente mudou. Se aprende no evento a controlar a vergonha, a ansiedade e o nervosismo em público e a forma de se expressar* (depoimentos coletivos, 11/2019). (VIANA, 2020, p.88).

22 “Todas las artes teatrales son artes escénicas (por la condición territorial, geográfica, espacial del teatro), pero no todas las artes escénicas son teatrales (conviviales y poético-corporales). Puede haber artes escénicas no conviviales y no corporales. En consecuencia, en términos cuantitativos, hay más expresiones de las artes escénicas que de las artes teatrales.” (DUBATTI, 2020, p. 21)

também precisa ser educado”; Paulo Freire, (1973; 1981): “Práxis-ação e Reflexão”²³, “Invasão Cultural”²⁴, “Síntese Cultural”²⁵ e “Ação Cultural para Libertação”²⁶; Alice Lacerda (2010, p. 3), “numa crença de que a má distribuição ou ausência desses espaços, ou até mesmo o elevado valor cobrado por eles, seriam os maiores empecilhos, de origem material, para o abismo existente entre a cultura erudita e a classe popular”; Suzana Viganó (2020) “Encontro e Confronto”²⁷; Francis Jeanson (1973) “Ação Cultural”²⁸; “Non-Public”²⁹; Pierre

23 “A consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis-ação e reflexão” (FREIRE, 1981, p. 67): “conhecimento, porém, não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade” (FREIRE, 1981, p. 114). “somente assim, na unidade da prática e da teoria, da ação e da reflexão, é que podemos superar o caráter alienador da cotidianidade, como expressão de nossa maneira espontânea de nos mover no mundo [...]” (FREIRE, 1981, p. 110).

24 Invasão cultural, segundo Freire(1983, p. 86)., “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”.

25 Nela, há o diálogo entre a cultura invasora e a invadida. Todos são sujeitos libertos de modelos e do rótulo de menos capazes, podendo, assim, usar de suas criticidades e de sua criatividade para mudar conceitos e realidades.

26 “Deste modo, a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências ‘intencionadas’ ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente”. (FREIRE, 1981, p.80-81).

27 “A partir da nova lógica vigente nesse âmbito, a noção de cultura plural é enfatizada, atribuindo também ao não-público uma cultura própria que necessitava ter sua expressão e produção facilitada e confrontada na esfera pública. Alegava-se que a ideia de democratização cultural proposta pelo Ministério não vingaria caso se mantivessem as desigualdades sociais. Nesse sentido, o aspecto pedagógico da ação cultural ganha força, sendo que a mediação entre público, arte e produção se torna responsável pelo encontro e confronto entre forças sociais e expressões culturais”. (VIGANÓ, 2020, p. 5).

28 “A ação cultural não se destina a transformar o sistema social... ou seja, tende a fornecer-lhes os meios para se politizar, ou, se preferir, tornar-se civilizado: tornar-se cada vez mais capaz de assumir suas responsabilidades na cidade dos homens. Como tal, qualquer ação cultural autêntica funciona a favor de transformar a não-democracia ou a democracia formal em uma democracia cada vez mais real”. (JEANSON, 1973, p. 101, tradução nossa):

29 “Jeanson (1973) chama de “*non-public*”, isto é, não-público, o excluído, a parte da população que não participa da vida cultural da cidade por não poder pagar e/ou pela não identificação, ou mesmo pelo direcionamento a outros tipos de consumo. A sensação de pertencimento cultural é extremamente significativa para se reconhecer como público desta ou daquela cultura. Sob o pretexto de nacionalidade, quis-se transformar esse *não-público* em um público potencial, depois em uma clientela do consumo cultural eurocêntrico. O caminhar das ações culturais perpassa essa transformação, ainda com um ar etnocêntrico dos tipos ‘civilizados’ para os ‘ingênuos’ ou ‘bárbaros’, mas também como uma possibilidade, não de ‘civilização’, como

Bourdieu (1975) “Bem Capital e Violência Cultural”³⁰; Teixeira Coelho (1997; 2006; 2008) “Produção Cultural”³¹, “Ação Política Cultural”³²; Beatriz Cabral (2012a; 2012b) “Ação Cultural”³³ no campo do teatro e da escola³⁴”.

Neste segundo bloco de reflexões, localizamos o ensino do teatro, discutimos a diferença entre produto e processo, bem como distinguimos um evento de exposição cênico estudantil (ou para estudantes) e os Eventos Cênicos, destacando-se os espectadores-jogadores de um acontecimento teatral para os estudantes de um Acontecimento Cênico, deslocados entre a necessidade/resistência de convívio e o encantamento/desprezo pelo convívio com o que é tecnológico digital/virtual.

A partir de um emaranhado de autores, indicado abaixo, a pesquisadora passa a referir-se à sua prática como um Acontecimento Cênico diferenciando-o do teatral:

quisera-se nomear, mas de dignidade”. (VIANA, 2020, p. 54). “A principal noção de *não-público* do teatro que Jeanson (1973) traz para os nossos eventos não é a de não pertencimento, mas é a da certeza de que o público da escola é totalmente heterogêneo, múltiplo em suas identidades culturais. [...] Para realmente haver um encontro entre o teatro e este público ‘*non-public*’”. (VIANA, 2020, p. 55).

30 “explica este conceito como meio de reprodução da cultura dominante, detentora de outros capitais econômicos, sociais e simbólicos. Uma cultura legitimada perante a classe oprimida por meio da educação em seus *habitus* de casa e da escola, em detrimento da sua posição social”. (VIANA, 2020, p. 56).

31 “conjunto de procedimentos envolvendo recursos humanos e materiais, que visam pôr em prática os objetivos de determinada política cultural”. (COELHO, 1997, p. 31).

32 “Toda ação cultural, como instrumento de uma política cultural, trata de criar as condições para que as pessoas inventem seus fins. O acréscimo diz respeito à necessidade de criarem-se as condições para que se inventem fins capazes de permitir a ampliação da esfera de presença do ser, não que conduzam à estagnação desse ser. Cabe aos que forem servidos por essa política a tarefa de inventarem-se os meios e os fins orientados por esse objetivo. Esse poderia ser um princípio da ética da política cultural, do lado dos que a formulam e implementam e do lado dos que são por ela servidos”. (COELHO, 2008, p. 33).

33 “Assim, se a ação cultural em si pode ser vista como ação social, o contrário dificilmente ocorre. A ação social parte de objetivos e recursos específicos que precisam ser avaliados de acordo com a aferição de resultados também específicos: as mudanças ocorridas em formas de vida e ações sociais. A ação cultural, avaliada a partir de análise da recepção, inclui motivações e manifestações críticas como contradições, diferenças e desentendimentos. Sua observação e análise permitem detectar mudanças de percepção, usualmente através das ações expressivas do aluno/ator; ações estas em constante movimento e modificações”. (CABRAL, 2012a, p.12).

34 “É necessário, portanto, incorporar à pedagogia a compreensão teórica de como a produção do significado e do prazer estão interligadas, e revelam quem o aluno é, como ele vê a si próprio, e como ele projeta o seu futuro. Em segundo lugar, a produção do desejo decorre de como o aluno medeia, relaciona, resiste e cria formas culturais e formas de conhecimento”. (CABRAL, 2012b, p. 39).

Um Acontecimento que não é dramático, ou apenas teatral, mas que é cênico, que, assim como um texto cênico³⁵ é mais amplo que o teatral. O Acontecimento cênico abarca tudo que é relacionado à cena. Por isso, não proponho que meus estudantes participem de eventos teatrais, já que eles não vão para ver uma peça ser encenada por uma turma, eles não vão, também, para ver o colega de turma representar uma personagem. Eles vão mais para fazer do que para ver, de acordo com a nossa proposta. [...] proponho que eles realizem um evento, com Acontecimentos cênicos, não muito relacionado a um espectador que vai ao palco, em um jogo, para brincar de ser ator, sendo mediado em seus códigos para ser parte ainda de uma plateia, mais ativa, é verdade, mas ainda uma plateia adestrada. O Evento Cênico proposto não quer que o espectador vá ao palco, quer que, nessa nova relação dialógica entre palco e plateia, o estudante vá ao palco e que seja a crítica teatral dos palcos, de si mesmo e do evento da sua escola. Em suma, que este estudante seja ativo em um Acontecimento cênico. (VIANA, 2020, p. 61).

Compuseram esta teia de informações que deu forma ao Acontecimento deslocado do teatro eurocêntrico para aquele em coautoria com meus companheiros cênico, os seguintes autores: Arão Paranaguá de Santana (2003), início da habilitação em Artes Cênicas e sua perspectiva³⁶; Joaquim Gama (apud KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015), com “aluno-repetidor ou liberdade assistemática”³⁷; Beatriz Cabral (2004, p. 13-16 apud KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 145), “Produção Teatral”³⁸ em quatro fases,

35 “Constituem parte integrante de um texto cênico o cenário, os figurinos, os adereços, a maquiagem, o som (voz, música e sonoplastia), o material gestual, a luz e todos os outros elementos que venham compor a cena” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 123).

36 “[...] somente nos anos 90 o teatro inseriu-se de uma maneira mais ativa nas escolas da cidade e é inegável que isso se deu mediante a integração da habilitação Artes Cênicas ao curso de Licenciatura em Educação Artística da UFMA – criava-se o primeiro ambiente formal de preparação de pessoal neste ramo do conhecimento, em todo o Estado do Maranhão!” (SANTANA, 2003, p. 31-32). “[...] objetivo da formação de plateia, a descoberta de talentos e a integração entre escolas”. (SANTANA, 2003, p. 38).

37 “explica bem esse sentido, contrapondo este expor como o produto e o processo de autoexpressão: no primeiro, o aluno é um mero repetidor das orientações do professor, no segundo, há um ganho pessoal e atitudinal para o aluno e perde-se a sistematização do ensino do teatro, de acordo com o autor. Para os Eventos Cênicos, a situação descrita no primeiro, o produto, foi evitada a reprodução do professor, durante a minha prática de sala de aula. Sobre o segundo, ou o processo, ao invés de livre expressão, os eventos proporcionam expressão conduzida por critérios pré-estabelecidos. Isso é, nos Eventos Cênicos, os alunos criam dentro de uma situação de aprendizagem, que forma uma estrutura ou um contorno do que o aluno irá produzir. Há, nos eventos, uma liberdade assistida, orientada e coordenada”. (VIANA, 2020, p. 59 e 60).

enquanto projeto e não enquanto proposta de ensino; Denis Guénoun (2014), “terceira plateia”³⁹ e “inusitados espaços”⁴⁰; Flávio Desgranges (2006) “de evento teatral a um acontecimento”⁴¹.

De Jorge Dubatti (2015), suas “Relações Conviviais⁴² e Tecnoviviais⁴³”, obtivemos nossas observações e interpretações sobre os motivos de os estudantes

38 “Os Eventos Cênicos são uma produção teatral dos alunos, todavia, não se encaixam nos objetivos que uma produção teatral tem, no sentido de foco na culminância, exposição fora do contexto escolar, em um teatro da cidade, pois são realizados como uma proposta de ensino e não como um projeto. São atividades em sequência didática, com laboratórios e oficinas, e não etapas e funções distribuídas entre alunos, turmas, professores e coordenadores. Também, não são um projeto teatral profissional com ‘quatro fases distintas: a pré-produção, a produção, a pós-produção e a finalização’ (CABRAL, 2004, p. 13-16 apud KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 145), já que os nossos objetivos são traçados como pedagógicos e não financeiros, contratações não são realizadas, contudo experimentos em grupos e estudos são realizados. Essa pré-produção se estende até as vésperas da última apresentação, misturando-se com a produção propriamente dita, normalmente organizada em equipes com ensaio geral, contudo, em ambiente escolar, dificilmente é realizada na data prevista e/ou divulgada. Para além da desmontagem e do registro, a finalização dos Eventos Cênicos inclui avaliações das aprendizagens teatrais, do evento e das impressões pessoais”. (VIANA, 2020, p. 60).

39 “A ideia de um espectador jogador está muito viva nos Eventos Cênicos produzidos nesta pesquisa. Esta plateia é a plateia de um teatro diferenciado em sua relação com o palco. Note: a relação não é do palco com a plateia, mas o inverso! A plateia que se relaciona com o palco, vai ao palco, e esse, conforme dito anteriormente, por vezes vai ao *habitat* do espectador. O público vai aonde seu espectador está, para realizar não a ida ao teatro, mas um *Acontecimento* teatral” (GUÉNOUN, 2014 apud VIANA 2020, p. 60).

40 “É preciso ainda localizar as múltiplas extensões da *atividade dramática* nos lugares mais diversos: prisões, hospitais, *escolas*, claro, e hoje os bairros ditos em situação de risco social ou conflagrados são lugares que alguns anos teriam atraído a atenção da militância política e que hoje são tomadas pela *nova moda*”. (GUÉNOUN, 2014, p. 12, grifos nossos).

41 Este autor “percorre este caminho por trinta citações de evento num sentido teatral! Por que tanto este autor, quanto esta professora-pesquisadora não se referem a teatro, apenas? Porque, na contemporaneidade, não se quer apenas ir ao teatro, mas se quer participar de um evento teatral, mais até, de um *Acontecimento*, esta necessidade é a de estar em jogo[...]. É um evento e não apenas um teatro”. (VIANA, 2020, p. 61)

42 “Refere-se ao contato entre os partícipes do *acontecimento*, isto é: uma “reunião territorial de corpo presente.” (DUBATTI, 2020, informação verbal).

43 “É uma interação mediada pela tecnologia, seja ela *monoactivia*, pessoa-máquina, ou *interactivo*, pessoa-máquina-pessoa. Penso que a máquina, nessa esfera, pode ser um dispositivo, instrumento analógico ou digital. Um exemplo do primeiro é o livro, e do segundo, o telefone”. (DUBATTI, 2015 apud VIANA, 2020, p. 63).

terem atração⁴⁴ e repulsa⁴⁵ pelos Eventos Cênicos com Acontecimentos Cênicos e seus hibridismos, em um cabo de guerra entre a necessidade de convívio e a admiração pelo incremento proporcionado pelas tecnologias teatrais e digitais; realizadas e estudadas em momentos pré-pandemia, contudo que antecipam uma “preparação” para formatos cênicos, de menos “textos dramáticos” e “peças teatrais” e mais Acontecimentos cênico-virtuais. O nosso Acontecimento Cênico foi definido a partir dos encaminhamentos cartográficos⁴⁶ como Encontro, pois os eventos cênicos passaram a uma posição coadjuvante⁴⁷, de meio para a ocorrência, para o início do encontro do estudante com o cênico oriundo dele.

Os conceitos-ações e as práticas-teóricas foram fogo e combustível – numa encenação em processo; ou, água e moinho – de depoimentos; vento e hélice – de aberturas de processos e de funções; adume e semente – de várias versões; corpo e ânima – dos Encontros Cênicos, que foram realizados em movimentos dialógicos nos ciclos vivenciados, buscando-se um teatro

44 “No primeiro evento, fizemos um teatro tão ligado à necessidade primária do ser humano de estar em contato com outro ser humano, que eles foram marcados por essa essência do teatro, um lugar de contato entre as pessoas nas posições de artista, de espectador e de técnico”. (VIANA, 2020, p. 63). “[...]a sensação de saciedade de uma necessidade humana ancestral, o *convívio*, e este contato mediado por tecnologia, o *tecnovívio*, saiu-se melhor, logo, os alunos indicaram a peça *Primo Pobre e Primo Rico*, uma criação coletiva, do 3º evento, a *TecnoTeatragem*. Um evento que propôs o hibridismo entre as tecnologias do teatro e as virtuais e/ou digitais, que foram mais exploradas como ambientação visual e sonora do que um trabalho usando-as como ferramenta de criação [...] aplaudiram muito, e alguns, de pé! Viram-se em um espaço teatral, ainda que de concepção mercadológica, que confunde estética com poder e riqueza. (VIANA, 2020, p. 63). Dubatti (2015, p. 50, tradução nossa) explica: “A cultura de posituação do ‘tecnovívio’ gera em alguns espectadores a ilusão de que, quanto mais desdobramentos tecnológicos contém, o teatro é melhor”. (DUBATTI 2015, p. 50, tradução nossa).

45 São exemplos: “*não temos interesse em fazer teatro*” (depoimento coletivo, 09/2018 apud VIANA, 2020, p. 80) e “*é melhor ver dá menos trabalho*” (depoimento coletivo, 05/2019 apud VIANA, 2020, p. 82).

46 “Nesse sentido, a política da escrita é sintonizada e coerente com a política de pesquisa e de produção de dados no campo. [...] A política da escrita deve incluir as contradições, os conflitos, os enigmas e os problemas que restam em aberto. Não é necessário que as conclusões constituam todos fechados e homogêneos, nem é desejável que estas sejam meras confirmações de modelos teóricos preexistentes”. (KASTRUP, 2008 apud ibidem, p. 72).

47 “No entanto, o corpo a corpo com o campo da pesquisa comporta sempre uma dose de imprevisibilidade e mesmo de aventura. Habitar um território de pesquisa não é apenas buscar soluções para problemas prévios, mas envolve disponibilidade e abertura para o encontro com o inesperado, o que significa alterar prioridades e eventualmente redesenhar o próprio problema. Questões secundárias podem ganhar lugar de destaque e o problema principal tornar-se uma questão subsidiária”. (PASSOS et al. 2009, p. 204).

decolonial, articulado com a BNCC e com a íntima verdade deles, aquela que faz com que seus olhos brilhem.

Precisamos de parceria para fazer teatro e o evento nos ensinou isto, o companheirismo. O 1º evento foi melhor porque tinha união. A determinação do grupo em fazer a peça foi extraordinária, pois houve compromisso de todos. O calor humano da plateia te leva a incorporar melhor o texto e nos faz aprender a gostar do evento (depoimentos coletivos, 11/2019 apud VIANA, 2020, p.89).

Houve uma mudança significativa em suas vidas estudantis: “porque a escola teve a oportunidade de realizar um evento teatral de tamanha importância para os alunos” (depoimento coletivo, 11/2019 apud VIANA, 2020, p.84).

Esta vivência de processos cênicos-educacionais pessoais e coletivos foi possível pela resistência dos estudantes à violência cultural imposta pela professora, assim como pela resistência⁴⁸ da credibilidade no ensino das artes da cena pela mesma professora em crescimento profissional e em movimento de sua “metodologia” de ensino, esta que proporcionava assistência por meio de preparação e segurança para cena num início de estímulo do conhecimento cênico deles. Para tal entendimento e norteamento, foram fundamentais os conceitos e procedimentos de “*Produtcessos*”⁴⁹, “*Depoimento*”⁵⁰

48 “Obrigado por ter insistido, professora! Nós não acreditávamos que éramos capazes, mas a senhora sempre acreditou!” (depoimento pessoal 18/12/2019 apud VIANA, 2020, p. 89).

49 Termo abordado pelo Prof. Dr. Antônio Carlos Araújo Silva, em sua dissertação de mestrado, numa definição de produtos advindos de processos, referindo-se aos processos colaborativos de criação do *Teatro da Vertigem/SP*.

50 Antônio Silva define, em sua dissertação de mestrado, como: uma “metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, sem qualquer espécie de hierarquias, produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos” (SILVA, 2002, p. 122).

*Pessoal*⁵¹ e *Coletivo*⁵²”, “*Várias Versões*”⁵³, “*Apresentações Abertas*”⁵⁴ e “*Processo*

51 Que podem ser pensados como um depoimento pessoal que “é um testemunho, uma confissão, uma opinião ou um posicionamento crítico realizado de forma cênica” (SILVA, 2008a, p. 156). “Ou seja, ele tanto é procedimento metodológico quanto resultado expressivo” (SILVA, 2008a, p. 157).

52 Esses depoimentos coletivos em “constante tensão” com pessoal é “o que definirá o modo colaborativo de criação. Porém, insistimos, é justamente a radicalização das subjetividades que vai propiciar, de maneira orgânica e endógena, que o discurso coletivo se forme” (SILVA, 2002, p. 156). “Isso ocorre em processo, durante os ensaios abertos ao público e a todos. No nosso caso, são após a versão que é apresentada no evento e a chance dela de ser retomada ocorre no 4º evento, último do ano. Ambos os depoimentos foram revistos pela professora, contudo, os alunos já haviam composto a primeira versão e os coletivos, registrados em grupos de uma turma, foram usados como ponto de partida, junto às sugestões da professora, após primeira versão, para orientar a última versão”. (VIANA, 2020, p. 66).

53 “*realimentá-la em várias versões de improvisações, ensaios e apresentações abertas ao público e aos colaboradores nas mais diversas funções*”. (VIANA, 2020, p. 73, grifo da autora). “a encenação acontece em várias versões e que não há mais um texto teatral final, também tenho uma proposta pedagógica que não tem um fim, mas estará sempre em construção, da mesma forma que meu próprio processo de ensino e aprendizagem”. (VIANA, 2020, p. 77). “É cada vez mais comum a perspectiva de um trabalho sempre em desenvolvimento, que vai produzindo novas versões de si mesmo durante o período de apresentações. Aliás, é justamente o fim da temporada que, hoje, marcaria o fim da obra – e de seu processo. E essa finalização, na maior parte das vezes, não é caracterizada pelo gesto deliberado, volitivo e heroico da ‘última pincelada’, mas é fruto do abandono, da desistência, do cansaço ou incapacidade em continuar transformando aquele material vivo. O que existe é apenas a ‘última versão’, não mais a ‘versão final’” (SILVA, 2008a, p. 83 e 84).

54 Nos Eventos Cênicos, tal abertura ocorria durante a fase de preparação, era proposto ao grupo de trabalho durante cada aula as improvisações e construções cênicas, contudo havia uma data, normalmente uma semana antes ou durante as avaliações bimestrais, em que a apresentação era realizada para turma ou em sala de aula ou no local da representação final, os apontamentos se restringiam, infelizmente, mais às orientações da professora, e pouquíssimos alunos em posição de direção ou em cada grupo, contudo, cada ensaio e ou apresentação formava uma versão. “No Caso da peça *Primo Pobre e Primo Rico*, do evento *TecnoTeatragem*, houve seis versões, sendo a última pensada no dia da culminância do evento *Festival BL Teatral* e que poderia ser retroalimentada com novas possibilidades de interação entre as imagens e as sombras projetadas, mas que não foi retomada pois o ano letivo chegava ao fim, e essa turma estava concluindo o Ensino Médio”. (VIANA, 2020, p. 69)

*Colaborativo*⁵⁵, além das reflexões da professora, a prática de pesquisa de Antônio Araújo (SILVA, 2002; 2008a; 2008b):

Este autor enfatiza a contribuição do ator para a cena, mas, no meu caso, os depoimentos são mais de alunos na função de diretores do que de atores, isto é, aqueles que reproduziam a peça de teatro, ou o que encenavam, criando cenas e adaptações a partir do texto teatral, ou que criavam o espaço de representação para os bonecos e orientavam a manipulação do seu grupo. Outra diferença é que os depoimentos foram realizados de forma verbal somente para a professora, mas colocados em prática junto ao grupo, de forma indireta enquanto discussão, mas influenciando a cena diretamente. (VIANA, 2020, p. 66).

DOS RESULTADOS

Os nossos resultados, conforme explicado anteriormente, são produtos adquiridos de uma realidade criada, coletados entre 2015 e 2019, num campo de pesquisa. Ao vermos suas 24 ilustrações, sendo 17 gráficos – em pares ou com dois setores – e 5 diagramas, pensamos, *a priori*, tratar-se de uma pesquisa mais quantitativa que qualitativa, contudo, se observarmos bem, perceberemos que a maioria dos gráficos trata de uma interpretação explicitada em forma quantitativa associada aos produtos qualitativos, além de um mapa e 20 fotografias explicadas em discussão teórica e em narrativas do sensível.

De tal modo, nossos “Processos” foram evidenciados a partir de estudos sobre as anotações da professora-pesquisadora em seus cadernos durante os cinco anos, seus registros imagéticos, fotográficos e audiovisuais e os relatórios construídos a partir de 28 eventos, dos quais apenas 2 não utilizaram

55 “Na prática do Teatro da Vertigem, esse *processo colaborativo* se iniciou numa perspectiva tripartida, trazendo para o centro da criação, atores, dramaturgo e diretor. Esse triângulo nuclear dava início aos trabalhos e, a partir de sua contribuição, os outros colaboradores iam chegando e se apropriando do processo.” (SILVA, 2002, p. 128). “Nosso tripé é outro, formado por uma professora e por alunos nas funções de encenação, de cenografia, de iluminação, de sonoplastia etc. Todos colaboram e se apropriam do processo, desde a primeira versão. Contudo, a maioria dos alunos se coloca na posição mais de observadores do que de propositores, e não há um dramaturgo.” (VIANA, 2020, p. 68). “Cada companhia ou coletivo de artistas encontra o seu modo de operar, à medida que o movimento criador se instaura. [...] Portanto, se entendemos a obra como um vir-a-ser, resultante do embate entre matéria e pensamento, em que ‘concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando’, cada grupo inventará o seu próprio ‘*processo colaborativo*’” (SILVA, 2008a, p. 147).

tecnologias teatrais e 3 não partiram da ação cênica, todos realizados pelos estudantes de uma escola pública de rede estadual.

Observamos que, dos 44 eventos, 68% foram de artes cênicas e 45% de exposição fora da sala de aula, estes últimos relacionados ao conceito-ação de apropriação espacial, assim como o mapeamento dos eventos cênico em três territórios do mesmo espaço escolar.

Cada um destes espaços demarcados por contornos e círculos, dentro dos três territórios diferentes⁵⁶ – delimitados pelas áreas verdes – foram espaços conquistados⁵⁷ pelos alunos, durante os últimos cinco anos de Eventos Cênicos. Contudo, pela própria concepção de teatro dos alunos e da gestão, haveria eventos apenas no auditório maior⁵⁸, isto é, seriam elaboradas outras modalidades de apresentações de culminância, e não Eventos Cênicos, com *Acontecimentos* de cunho da pedagogia teatral. (VIANA, 2020, p. 84)

Outro fator observado foi a carga horária curricular realizada pela professora-orientadora: 23% das aulas foram de teoria teatral e 37% de prática cênica – preparação, ensaio e avaliação⁵⁹ –, o que soma 60% das aulas em

56 Território 1 – prédio do Ensino Médio, tomando a região da esquerda integralmente; Território 2 – prédio que foi inicialmente do Ensino Fundamental, depois foi usado para o Ensino Noturno, e, durante a reforma de 2017, recebeu o 1º ano. A partir de 2018, tornou-se o prédio do “terceirão” e o turno noturno voltou ao prédio 1, com muita lamentação. Esse prédio fica localizado na parte superior direita da imagem. O 3º território mostrado na imagem são os auditórios maior e menor, localizados na direita inferior. O maior era utilizado constantemente e o menor ficou restrito a depósito, até 2018, quando foi restaurado e indicado para as aulas do “terceirão”.

57 Esta invasão espacial nem sempre era desejada por eles, pois não tinham ideia de que poderiam fazê-la. No entanto, a cada evento, um pedaço da escola se tornava um ponto espacial, não só teatral, mas, educacional. Promovia, no início, a invasão do espaço escolar, até mesmo no horário do intervalo, o que nem sempre era bem-vindo, em meio à gestão e ao alunado, como relatado anteriormente. Com a realização dos eventos bimestrais, eles já eram até homenageados pela direção, por meio de certificados de votação popular, do corpo discente da escola, como o de *Professora Mais Criativa*, em 2017, e *Professora Nota 10*, em 2018, entregues nas confraternizações de fim de ano.

58 Localizado no Território 3, no qual já eram apresentados projetos da rede, da escola e da área de linguagem às quais pertencem. Contudo, não queria, para os meus estudantes de teatro, essa restrição espacial, pelo contrário, desejava a *apropriação* do espaço, do conteúdo e da ação cênica, e que fossem expostos aos outros alunos-atores.

59 As avaliações pós-processos eram lidas, analisadas e trabalhadas pela autoimagem de professora e por ações reflexivas, para os próximos eventos. Após os três primeiros eventos de 2019, poucos grupos relataram pontos negativos quanto à professora, quanto à organização dos eventos, à explicação da atividade, à grande exigência e quanto a não direcionar a ação cênica dos atores, algo já explicado como o desejo de reprodução da ação cênica da professora em espelho: “*a mesma não mostra como fazer a prática*” (depoimento coletivo, 05/2019). Esse último fator foi explicado em turma, observando que não poderia direcioná-los a copiarem a minha atuação,

artes cênicas, com, aproximadamente, 80% de participação dos grupos como realizadores dos Eventos. Apesar de apenas 2% de estudantes declararem ter alguma experiência prévia com o teatro, 45% das apresentações eram realizadas a partir de criações cênico-coletivas com quase 60% das temáticas sobre atualidades e aproximadamente 15% de temas transversais de projetos da escola articulados com o da rede de ensino, o que será relacionado ao protagonismo do estudante. Em outras palavras, metade dos estudantes preferia fazer e a outra parte assistir a estes eventos, ou seja, alguns queriam estar no palco e outros na plateia, o que será relacionado ao conceito-ação de protagonismo⁶⁰. Houve também colaborativismo, perceptível pelo número de mais de 90% dos eventos que geraram a cooperação entre grupos, turmas e turnos da escola, no lugar do estímulo à competição, mais comumente, fomentada pelos festivais estudantis.

Essa análise foi realizada a partir das potencialidades de cada um desses eixos, avaliando-os em cinco níveis, dos 28 eventos cênicos, realizados nesses cinco anos. Os níveis de *apropriação*⁶¹ foram relacionados ao espaço ocupado, os níveis

os demais aspectos das avaliações foram direcionados nos eventos seguintes. Entre os aspectos positivos, relatados sobre minha prática, estão: conhecimento, atenção, segurança, esforço. São indicações como essas que me motivam a continuar pelo difíceis caminho do ensino do teatro, bem como: *“a mesma desempenha seu trabalho com a alma, fazendo com que você seja capaz de desenvolver suas habilidades teatrais, mesmo que tenhamos receio”* (depoimento coletivo, 11/2019). (VIANA, 2020, p.78).

60 Logo, o turno noturno é mais propício a preferir ver, *“é melhor ver, dá menos trabalho”* (depoimento coletivo, 05/2019). Do mesmo modo que o turno matutino parece ser mais propício a fazer, *“os dois são essenciais, mas poder entrar e sentir é algo surpreendente”* (depoimento coletivo, 10/2017). Grupo da turma inicial do turno noturno: *“É melhor fazer, porque a gente sente a prática a emoção do teatro”* (depoimento coletivo, 05/2019). (VIANA, 2020, p.82).

61 Na *apropriação*, a sala de aula é o seu primeiro nível, pois fazer teatro, na sala do estudante, já é a primeira conquista para um ensino do teatro na educação formal. O segundo nível é o uso da sala de vídeo, que, dependendo do turno, era sempre muito requisitada pelos professores de artes visuais e de ciências humanas, para uso da televisão e do data show, não sendo, naquele momento, uma grande conquista espacial, como ocasião de abertura da prática, pois comportava apenas uma turma. Espaços inusitados para o teatro, como o refeitório, o laboratório de química e a biblioteca foram enquadrados em um terceiro nível, pois são uma conquista de conceitualização mais que de abertura de produção, por causa do ainda restrito espaço para uma ação e para seu público. No quarto nível, há o pátio e o auditório menor, e, pelo maior nível de exposição, defini como quinto nível, o auditório maior.

de *colaborativismo*⁶², por agrupamento, e os de *protagonismo*⁶³, pela função cênica em destaque. (VIANA, 2020, p. 87).

O único momento em que foi percebido o maior nível dos conceitos-ações junto no mesmo evento foi no último, o 28º, enfatizando-se que, no percurso, os três tiveram altos e baixos alternando do menor nível, e inicial, de cada e chegando ao máximo. Estas ações-conceitos estão relacionadas também às práticas-teóricas em níveis aos 28 eventos, em que o nível de maior ação cultural – apropriação do turno noturno do auditório maior; o de maior Acontecimento – o protagonismo de pelo menos um ajudante de direção ou encenador de cada turma; e o de maior Encontro – o colaborativismo, não apenas entre os grupos de uma turma, ou entre turmas de mesma série. No entanto, entre todos os estudantes de um turno inteiro ocorreu uma sincronia no 28º evento e, de modo concomitante, um anacronismo com o quesito ensino, visto que, por mais estranho que pareça, a preocupação com interligação de um conteúdo histórico, ou da teoria teatral e/ou do currículo escolar oferecido pela ementa da disciplina arte por série, foi desconsiderada em prol da reapresentação da melhor produção de cada turma. Então, quando menos teve-se a pretensão de ensinar, mais autonomia, autoria e autoestima foi proporcionado para a construção de um terreno fértil para o Encontro.

A Proposta na versão 2020 foi um segundo produto do processo que finalizou esta pesquisa com 9 dispositivos: 1º- Prático Teórico; 2º- Estudante Protagonista; 3º- Professor Coach; 4º- Atividades Desafio; 5º- Inversão de Finalidades; 6º- Procedimento pedagógico constante; 7º- Conteúdos consequentes; 8º- Acontecimentos; 9º- Encontros. Os diálogos com a professora-

62 Os 5 níveis de trabalho colaborativo foram analisados a partir do 2º, pois o nível zero representaria os trabalhos de monólogo, sem equipe técnica, e o primeiro nível, as apresentações em duplas, que não ocorreram. O segundo nível foi representado pelos eventos, nos quais seus grupos não tiveram uma boa colaboração para a realização, ou em que poucos grupos apresentaram. As apresentações e/ou produções realizadas por grupo formam o nível três, as apresentações por turma, o nível quatro, e o quinto e último nível, nesses eventos, foi relacionado à união, a qual gerou o *Encontro Cênico* de um turno inteiro. O sexto nível não ocorreu durante o estudo. Esse nível foi pensado, mas não foi proposto e nem planejado, pois se tratava de um festival teatral, envolvendo os três turnos – um sonho para o futuro, neste momento de pandemia e restrição de aglomerações sociais.

63 Os níveis de *protagonismos* foram relacionados ao poder de criação dos eventos, em que zero seria o nível de reprodução dramática, o primeiro seria aquele em que copiassem o texto teatral, o segundo diz respeito ao que criaram cenas a partir da condução da professora. Os níveis três, em diante, são relacionados a destaques de criação em interpretação e direção. O quarto nível acrescenta o domínio da técnica teatral, e, por fim, o quinto nível soma aos anteriores a utilização de técnicas digitais.

orientadora fomentaram ainda uma produção artística de cenas alimentadas pela “educação pela pesquisa”, de Pedro Demo (2015), pela “reinversão da sala de aula”, de Pablo Blikstein (2013), e pela “pedagogia do oprimido”, de Freire (1981), além dos autores que trabalham a pedagogia teatral – Augusto Boal, Ricardo Japiassu, Viola Spolin e Ingrid Koudela.

Os Encontros Cênicos construíram-se da realidade transformada por meio dos Eventos Cênicos, considerados como um organismo vivo, e não como uma manifestação estagnada e previsível. Esta investigação necessitou de uma cartografia apropriada: a criar os dados, ao invés de coletá-los; a interpretar os processos, avessa a analisar descritivamente dados construídos; a acionar sua intuição, no lugar da plena confiança na lógica racionalizada; a praticar uma escuta do sensível, oposta a observação de fatos que poderiam ser plenamente direcionados à opinião do pesquisador. Portanto, dispomos de um trabalho intuitivo, que acompanhou processos de apropriação espacial, de Acontecimentos cênicos e de Encontros, por meio de uma rede de associações proporcionada por sujeitos-estudantes protagonistas em processo criativo e colaborativo junto a uma professora-orientadora das artes da cena, envolta de práticas-teóricas e perceptora de alguns dispositivos para realizar um Encontro do estudante com o cênico dele, com aquele que reflete seus olhos brilhando, seu peito orgulhoso de si mesmo e de suas palavras e gratidão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLIKSTEIN, P. **Invertendo a sala de aula invertida**. São Paulo: Porvir, 2013.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Brasil : Bertrand, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975

CABRAL, B. A. V. Ação cultural e teatro como pedagogia. **Revista Sala Preta** v.12 n.1 jun. 2012a. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57542/60578>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

CABRAL, B. A. V. **Teatro em trânsito: a pedagogia das interações no espaço da cidade.** São Paulo: Hucitec, 2012b.

COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural.** São Paulo: Iluminuras 1997.

COELHO, T. **O Que é ação cultural?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

COELHO, T. **A Cultura e seu contrário.** São Paulo: Iluminuras/ Itaú Cultural, 2008.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo horizonte: Editora UFMG, 1999.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** São Paulo: Autores Associados, 2015.

DESGRANGES, F. **A Pedagogia do teatro.** São Paulo: Hucitec, 2006.

DUBATTI, J. Convivio y Tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo. **Revista Colombiana de las Artes Escénicas.** Vol. 9, dezembro de 2015, pp. 44-54. Disponível em: <http://artescenicass.ucaldas.edu.co/downloads/artescenicass9_5.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2020.

DUBATTI, J. **Pré-congresso: cultura, arte e educação: encontros poentes com a catástrofe | 03/08.** Sesc Paraíba, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LvHQYg1f8sU&t=50s>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUÉNOUN, D. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2014.

JEANSON, F. **L'action culturelle dans la cite.** Paris: Seuil, 1973.

LACERDA, Alice Pires. Democratização da cultura X democracia cultural: os pontos de cultura enquanto política cultural de formação de público. **Anais do**

seminário internacional. Políticas culturais: teoria e práxis. Bahia: Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB). Disponível em: <<https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Lacerda-democratizacao-da-cultura.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2020.

LARROSA, J. **Esperando Não se Sabe o Quê:** sobre o ofício do professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: CASTRO; BESSET (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Nau, 2008, p.465- 489.

KOUDELA, I.; ALMEIDA JUNIOR, J. (org.) **Léxico de pedagogia do teatro.** São Paulo: SP Escola de Teatro, 2015.

MARTINS, M. B. **Encenação em Jogo.** São Paulo: Hucitec, 2004.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.) **Pistas do Método da Cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PAVIS, Patrice, **Dicionário de Teatro.** São Paulo: Perspectiva. 2008.

ROUBINE, J. **A Linguagem da Encenação Teatral.** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANTANA, A. (coord.) **Visões da Ilha:** apontamentos sobre teatro-educação. São Luís, 2003.

SILVA, A. **A gênese da vertigem:** o processo de criação de *O Paraíso Perdido*. 2002. 192 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SILVA, A. **A Encenação no coletivo:** desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008a.

SILVA, A. A encenação-em-processo. **Anais do V congresso brasileiro de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas.** Belo Horizonte: Abrace, 2008b. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/territorios/Antonio%20Carlos%20de%20Araujo%20Silva%20-%20A%20Encenacao-em-Processo.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

VIANA, T. F. **O Espaço e o Ensino do Teatro:** análise de uma vivência do espaço cênico no ensino de teatro com alunos da Unidade Integrada Monsenhor Frederico Chaves. São Luís: UFMA, 2006.

VIANA, T. F. **O Espaço e a Gestão Escolar:** um olhar sobre os espaços inusitados por uma gestão espacial da aprendizagem. São Luís: FAMA, 2012.

VIANA, T. F. **Eventos Cênicos:** encontros, ações e reflexões. Dissertação (Mestrado em Artes) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

VIGANÓ, S. S. A Ação Cultural e a Defesa da Vida Pública. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, e95496, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2237-266095496>>. Acesso em: 25 set. 2020.



4 condor 462 (C) (C) 18200



18200/22804

2 462 (C) (C) 18200



18200/22804

3 condor 462 (C) (C) 18200



18200/22804

4 condor 462 (C) (C) 18200



18200/22804

5 condor 462 (C) (C) 18200



18200/22804

6 condor 462 (C) (C) 18200



18200/22804

7 condor 462 (C) (C) 18200



18200/22804

8 condor 462 (C) (C) 18200



18200/22804

9 condor 462 (C) (C) 18200



18200/22804

10 condor 462 (C) (C) 18200



18200/22804

11 condor 462 (C) (C) 18200



18200/22804

12 condor 462 (C) (C) 18200



18200/22804

13 condor 462 (C) (C) 18200



18200/22804

14 condor 462 (C) (C) 18200



18200/22804

15 condor 462 (C) (C) 18200



18200/22804

16 condor 462 (C) (C) 18200



18200/22804

17 condor 462 (C) (C) 18200



18200/22804