

ISSN 2175-0769

O MOSAICO

número 19, julho/dezembro 2020

DOSSIÊ ARTES EM (RE)FORMULAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS



REVISTA DE PESQUISA EM ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CURITIBA II - FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ



UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná

APRESENTAÇÃO

O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes (ISSN: 2175-0769) é uma publicação em formato digital no site dos Periódicos da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

A Mosaico teve início em 2009, numa iniciativa do setor de Pesquisa e Pós-Graduação junto a um grupo de professores do campus de Curitiba II/FAP, com o objetivo de atender as publicações da área acadêmica e artística, em suas diversas linguagens: artes cênicas, artes visuais, artes do vídeo, cinema, dança e música, divulgando resultados de iniciação científica e de conclusão de curso, bem como de pesquisas inéditas e relevantes de graduados, pós-graduandos, pós-graduados e de professores pesquisadores de instituições de ensino superior nacional e internacional.

A Revista, que é aberta ao livre acesso de artigos, resenhas, entrevistas, traduções e memoriais descritivos, busca, fundamentalmente, promover iniciativas de troca de conhecimento com a comunidade científica, artística e com a sociedade em geral.

A presente edição configura-se como uma coletânea de trabalhos que se debruçam sobre diferentes aspectos de reflexões teóricas e análises de objetos/temas artísticos.

A partir da ideia gerativa do dossiê Artes em (Re)Formulações Teóricas e Práticas, a nova edição coloca em evidência diferentes trabalhos que interpelam as linguagens artísticas vinculadas a contextos educacionais formais, informais e não-formais, além de formular hipóteses acerca de diferentes processos de criação e pesquisa nas/das artes.

Desejamos a todas e a todos uma boa leitura!

Profa. Dra. Cristiane Wosniak
Editora Chefe dos Periódicos da FAP

Governo do Estado do Paraná
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Universidade Estadual do Paraná - Campus de Curitiba II
Faculdade de Artes do Paraná
Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação

Universidade Estadual do Paraná / State University of Parana

Reitor / Rector: **Prof. Me. Antonio Carlos Aleixo**

Vice-Reitor / Vice-Rector: **Prof. Dr. Sydnei Roberto Kempa**

Faculdade de Artes do Paraná / Arts College of Parana

Diretora / Dean: **Profa. Dra. Salete Machado Sirino**

Vice-Diretor / Vice-Dean: **Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay**

Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação / Research and Graduate Program

Coordenador / Coordinator: **Profa. Dra. Cintia Ribeiro Veloso da Silva**

Editora Chefe / Editor-in-chief: **Profa. Dra. Cristiane Wosniak**

Organizadora do Dossiê / Organizer of the Dossier

Profa. Dra. Cristiane Wosniak

Técnicos / Technicians

Assessora Técnica (revisão da língua inglesa): **Profa. Dra. Ana Maria Rufino Gillies**

Assessoria Revisão Textual: **Profa. Dra. Letizia Osorio Nicoli e Prof. Dr. Mauro Alejandro Baptista Y Vedia Sarubbo**

Capa e Projeto Gráfico / Cover and Graphic Design: **Juciene Santos**

Assessoria de Comunicação/Videarte Periódicos: **Profa. Me. Arícia Machado**

Bibliotecário / Librarian: **Mary Tomoko Inoue**

Pareceristas ad hoc/Advisors

Dr. Adriano Marcelo Cypriano

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Alexandre Rafael Garcia

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Ana Emília Jung

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Anderson Bogéa da Silva

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. André Acastro Egg

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. André Ricardo de Souza

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. André Sarturi

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Ândrea Sulzbach

Centro Universitário Internacional

Me. Arícia de Oliveira Machado

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Bianca Scliar Cabral Mancini

Universidade do Estado de Santa Catarina

Me. Caio Manoel Nocko

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Carla Carvalho

Universidade Regional de Blumenau/FURB

Dra. Carlise Scalamoto Duarte

Universidade Federal de Santa Maria

Dra. Cristiane Wosniak

UFPR; Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Demian Albuquerque Garcia

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Cristovão de Oliveira

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Denise Adriana Bandeira

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Eduardo Augusto Vieira Walger

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Elke Siedler

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Fábio Jabur de Noronha

Universidade Estadual do Paraná/EMBAP

Dr. Fábio Luciano Francener Pinheiro

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Felipe Augusto Vieira da Silva

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Francione de Oliveira Carvalho

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Francisco de Assis Gaspar Neto

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Giancarlo Martins

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Gisele Miyoko Onuki

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Guaraci da Silva Lopes Martins

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Helen Cristiane de Aguiar

Universidade Federal do Paraná (PROEC)

Me. Ivana Vitória Deeke Fuhrmann

Universidade Regional de Blumenau/FURB

Me. Jair Mário Gabardo Junior

Universidade Federal do Paraná

Dr. Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná

Me. Jesse da Cruz

Universidade Regional de Blumenau/FURB

Me. Juliana Maria Greca

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Me. Kátiuska Marusa Cunha Dickow

Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Dra. Luciana Paludo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dr. Luciano Parreira Buchmann

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Lúcio Kürten dos Passos

Centro Universitário de União da Vitória

Me. Luis Fernando Severo

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Luiza Elayne Correia Azevedo
Universidade Federal do Amazonas

Dra. Magda Amabile B. Carpeggiani Bellini
Universidade de Caxias do Sul

Dr. Marcos Henrique Camargo Rodrigues
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Maria Cristina Mendes
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dra. Margarida Maria Adamatti
Universidade Federal de São Carlos

Me. Marlon José Alves dos Anjos
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Michele Louise Schiocchet
Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral

Dra. Milene Lopes Duenha
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Nara de Moraes Cálipo
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Paulo Vinícius Alves
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Renato Torres
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dr. Robson Rosseto
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Rodrigo Oliva
Universidade Paranaense – campus Umuarama

Dra. Solange Maranhão Gomes
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Solange Straube Stecz
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Sônia Tramujas Vasconcellos
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Valéria Tessari
Universidade Federal do Paraná

Conselho Editorial / Editorial Board

Dr. Acir Dias da Silva (Unioeste)

Dra. Ana Carolina da Rocha Mundim (UFU)

Dra. Anaís Rolez (Ecole Supérieure des Beaux-Arts de Nantes, França)

Dra. Bianca Scliar Cabral Mancini (UDESC)

Dra. Carlise Scalamato Duarte (UFSM)

Dra. Cristiane Wosniak (Unespar)

Dra. Cynthia Schneider (IFPR)

Dra. Débora Opolski (UFPR-Litoral)

Dra. Eliana Rodrigues Silva (UFBA)

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dr. Fábio Raddi Uchôa (UTP)

Dr. Francione de Oliveira Carvalho (UFJF)

Dr. Francisco Gaspar Neto (Unespar)

Dr. Ismael Scheffler (UTFPR)

Me. Ivana Vitória Deeke Fuhrmann (FURB)

Dr. Jean Carlos Gonçalves (UFPR)

Dr. João Augusto Mattar Neto (Uninter)

Dr. Jorge Kulemeyer (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)

Dr. Julio César de Souza Mota (PUC-PR)

Dr. Luiz Antonio Zahdi Salgado (Unespar)

Dr. Lúcio Kürten dos Passos (CUUV)

Dra. Maria Cristina Mendes (UEPG)

Dr. Marcus Bastos (PUC-SP)

Dr. Rafael José Bona (FURB/Univali)

Dr. Raphael de Boer (FURG)

Dr. Rodrigo Oliva (Unipar/Umuarama)

Dra. Rosane Kaminski (UFPR)

Dra. Rosemyriam Cunha (Unespar)

Dra. Sandra Fischer (UTP)

Dra. Sônia Tramujas (Unespar)

Dra. Véronique Perrouchon (Université de Lille 3, França)

Dr. Walter Lima Torres (UFPR)

ISSN 2175-0769

O MOSAICO

número 19, julho/dezembro 2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - CAMPUS DE CURITIBA II
FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ
DIVISÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

É vedada a reprodução dos trabalhos em outras publicações ou sua tradução para outro idioma sem a autorização da Comissão Editorial.

O Mosaico: Revista de Pesquisa em Artes é uma publicação da Faculdade de Artes do Paraná. As opiniões expressas nos artigos assinados são de inteira responsabilidade dos autores. Os artigos e documentos deste volume foram publicados com autorização de seus autores e representantes. A revisão ortográfica e gramatical é de responsabilidade dos autores.

Licenciada sob uma licença creative commons



TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – É proibida a reprodução, salvo de pequenos trechos, mencionando-se a fonte, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Disponível nos seguintes endereços eletrônicos:

<http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=122>

<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico>

Indexadores:



O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes / Unespar Campus de Curitiba II-
FAP; Coordenação de Pesquisa e Pós-graduação. Curitiba, n. 19 (jul./dez.),
2020. – Curitiba : FAP; Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação, 2020.
684p.

ISSN 2175-0769

Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/index>

1. Arte – pesquisa -Periódicos. I. Faculdade de Artes do Paraná. Coordenação
de Pesquisa e Pós-graduação.

CDD 705
CDU 7 (05)

Universidade Estadual do Paraná
Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná Divisão de
Pesquisas e Pós-Graduação
Rua dos Funcionários, 1357, Cabral 80.035-050 Curitiba – Paraná
– Brasil Telefone: +55 41 3250-7339
revista.mosaico@unespar.edu.br
<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/index>

SUMÁRIO

EDITORIAL	17
Cristiane Wosniak	

**EIXO 1 - REFLEXÕES SOBRE A ARTE EM CONTEXTOS
DE EDUCAÇÃO FORMAL E INFORMAL**

ARTE-MEDIAÇÃO: UMA PEDAGOGIA DA DIVERSALIDADE PARA PENSAR O ENSINO DE ARTE	32
Kelly Queiroz dos Santos Marcos Antônio Bessa-Oliveira	

PRELÚDIO, FUGA E RITORNELLO: UMA DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA E A BNCC	56
Camile T. de Oliveira Pinto Ana Paula Peters	

GROTOWSKI DENTRO DA ESCOLA PÚBLICA: O TRABALHO COM NÃO ATORES A PARTIR DA PEDAGOGIA PARA O ATOR	78
Cleyton Alves	

POR UMA ESCOLA SEM LGBTIFOBIA: PROPOSTA TEATRAL DESENVOLVIDA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	90
Claudemar Pedroso Lopes Guaraci da Silva Lopes Martins	

A RESPIRAÇÃO NO TRABALHO DO ATOR: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM ATORES DO GRUPO DE TEATRO ESTUDANTIL RAVE THEATRE	104
Larissa Merlo Elvira Fazzini da Silva	

CORAL INFANTIL AQUARELA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE A PRÁTICA DE CANTO CORAL INFANTIL NA CIDADE DE QUATRO BARRAS (PR)	114
Caroline Karasinski Barros Solange Maranhão Gomes	

ABORDAGENS SOMÁTICAS DO MOVIMENTO COMO ESTRATÉGIA DE PREPARAÇÃO CORPORAL: BREVE ANÁLISE DE PRÁTICAS CORPORAIS EM UMA MONTAGEM TEATRAL REALIZADA EM CONTEXTO ACADÊMICO 131

Amanda Pedrotti
Marcia Berselli

CINEMA, EDUCAÇÃO E AFETO NA FLORESTA: O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DO FILME *KÃWÉRA* COM O POVO MARAGUÁ – AMAZÔNIA 144

Flora e Silva Suzuki

ARTE CONTEMPORÂNEA E O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS-BRINQUEDOS: UMA VIVÊNCIA COM OS (IN)UTENSÍLIOS DE HÉLIO LEITES NO ENSINO DE ARTES VISUAIS 163

Thalia Mendes Rocha
Regina Ridão Ribeiro de Paula
João Paulo Baliscei

DESIDENTIFICAÇÃO DE GÊNERO: PERFORMATIZANDO A LISTA DE PRESENÇA 187

Nicholas Gomes Viana de Oliveira
Naira Neide Ciotti

EIXO 2 - REFLEXÕES SOBRE O CORPO E PROCESSOS DE PESQUISA E CRIAÇÃO EM ARTES

CONSTRUÇÕES, DELINEAMENTOS E DIÁLOGOS ENTRE O CORPO NA DANÇA E NAS ARTES VISUAIS 199

Mônica Schreiber

CORPO, POESIA, PRECARIIDADE: ABORDAGENS EXPERIMENTAIS NO PROCESSO DE CRIAÇÃO EM PERFORMANCE 224

Leonardo Ferreira Santos

O CORPO E SUA AUSÊNCIA NA VIDEOVIGILÂNCIA 245

Lívia Zafanelli

DIFERENTE DA COR DO BREU: ORGANIZAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DO CORPO EM CENA 257

Leandro de Ávila

REUNINDO MEMÓRIAS AFETIVAS E O PROCESSO CRIATIVO273
Perci Cristina Klug Lima

BIOTECNOMA: ESCRITAS PERFORMATIVAS292
Raimundo Kleberson de Oliveira Benicio

O FIGURINO COMO LUGAR-TEXTURA-AMBIENTAÇÃO DA CENA.....306
Vinícius Augusto Précoma
Amabilis de Jesus da Silva

A(MORTE)CE – REFLEXÕES SOBRE A IMPREVISIBILIDADE COMO GERADORA DE AFETOS E AFECÇÕES.....324
Ana Luiza Machado Filimberti

AURITA: UMA PERSONA DESPROVIDA DE OBRA343
Pamela Dutra
Naira Ciotti

EIXO 3 - ESTUDOS ANALÍTICOS E CRÍTICOS SOBRE ESTILOS, OBRAS, AUTORES E COLETIVOS ARTÍSTICOS

CICLOS REPÈRE: HISTÓRIA, FUNCIONAMENTO E POSSÍVEIS INTERSECÇÕES COM OS PROCESSOS COLETIVOS E COLABORATIVOS NO BRASIL359
Vinicius Medeiros dos Santos
Luciana Barone

DAS PALAVRAS AO CORPO EM MOVIMENTO: TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA.....376
Israel Becker

A VANGUARDA INTERATIVA E A ESCRITA DE HÉLIO OITICICA.....392
Giovane Sgarbossa Mossambani

DIREÇÃO DE ARTE E PERSONAGEM EM CINEMA: PERSPECTIVAS TRANSPOSITIVAS DIALÓGICAS À ATORIALIDADE.....405
Ricardo Di Carlo Ferreira
Michelle Aline Ferreira

**O HIBRIDISMO DO GRUPO “SELVÁTICA AÇÕES ARTÍSTICAS” COMO
CARACTERÍSTICA DA PÓS-MODERNIDADE NO TEATRO PÓS-DRAMÁTICO...422**
Bernardo Davi Schaffer

**DA VIDEODANÇA À VIDEODANÇA NARRATIVA: UMA ANÁLISE DO FILME
STRANGE FISH DA COMPANHIA DV8433**
Renan de Lima Turci

**IMAGEM-CORPO-FRIDA: NAS (CO)INCIDÊNCIAS DA ARTE
CONTEMPORÂNEA447**
Crystian Danny da Silva Castro
Lutiere Dalla Valle

**SURREALISMO E ARTE VISIONÁRIA: DUAS ABORDAGENS DO INCONSCIENTE
NA PINTURA465**
Lucas Fier

**ESCUA CORPORAL: A RELAÇÃO DANÇA-MÚSICA NO SAPATEADO
AMERICANO487**
Victória Ferreira Napoli

**HOMOEROTISMO NO CINEMA LATINO-AMERICANO: REPRESENTAÇÕES
DA HOMOAFETIVIDADE NOS FILMES MADAME SATÁ (KARIN AÏNOUZ, 2002
BRASIL) E PLATA QUEMADA (MARCELO PYÑEYRO, 2001 ARGENTINA).....503**
Douglas Carvalho dos Santos

**A CLASSE ROCEIRA (BERENICE MENDES, 1985): IMAGENS DA LUTA PELA
REFORMA AGRÁRIA NO PARANÁ.....514**
Luciane Carvalho

EIXO 4 - RELAÇÕES ENTRE ARTE, FILOSOFIA E ESTÉTICA

O GROTESCO COMO CATEGORIA ESTÉTICA: DISCUSSÕES CONCEITUAIS..531
Francisco Carlos Costa Filho

**TRAGÉDIA E ESPECTADOR: UM ESTUDO A PARTIR DA VISÃO DE NIETZSCHE
SOBRE A RELEVÂNCIA DA DRAMATURGIA TRÁGICA SOFOCLIANA PARA O
ESPECTADOR GREGO.....547**
Letícia Merlo
Angelo José Sangiovanni

EIXO 5 - CONVERGÊNCIAS ENTRE ARTES, COMUNICAÇÕES, GAMES E SISTEMAS INTERATIVOS

**REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A CÂMERA VIRTUAL E A
FOTOGRAFIA CINEMATOGRAFICA APLICADA AOS VIDEOGAMES.....560**

Matheus de Freitas Carneiro

**ANÁLISE CRÍTICA DE ASPECTOS E CONCEITOS CINEMATOGRAFICOS
APLICADOS AOS TRAILERS DE GAMES: UM ESTUDO SOBRE “MAD WORLD -
GEARS OF WAR”585**

Otávio Correa Siva

**O DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS NARRATIVOS INTERATIVOS PAIDIA: O
JOGO COMO FERRAMENTA DE EXERCÍCIO DE CRIAÇÃO.....605**

Rodrigo dos Santos Estorillio

ENTREVISTA

**UM DEUS ASSASSINO DE SI MESMO - *ARS BELLICORUM* DE ENRIQUE
ANDRADE.....622**

Vinicius Gomes Pascoal

RESENHAS

CINEMA, MODA E FIGURINO634

Helio Ricardo Sauthier

**ENSAIOS SOBRE LETRAS, LINGUÍSTICAS E ARTES: A IMPORTÂNCIA DE
COLETÂNEAS HÍBRIDAS637**

Erika Kraychete Alves

RESISTÊNCIA DE UM CURRÍCULO HISTÓRICO DA DANÇA.....647

Everson Luiz de Oliveira Motta

**ARTE PARA ENCARAR O MEDO: VISUALIDADES DIGITAIS EM TEMPOS DE
CONFINAMENTO655**

Karine Cristina Pfütz

TRADUÇÃO

O VERBETE “*DANSE*” NA *ENCYCLOPÉDIE* DE DIDEROT E D’ALEMBERT662

Izis Dellatre Bonfim Tomass

CONTENTS

EDITORIAL	17
Cristiane Wosniak	

AXIS 1 - REFLECTIONS ON ART IN THE CONTEXT OF FORMAL AND INFORMAL EDUCATION

ARTE-MEDIACIÓN: UNA PEDAGOGÍA DE LA DIVERSALIDAD PARA PENSAR EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE	32
--	-----------

Kelly Queiroz dos Santos
Marcos Antônio Bessa-Oliveira

PRELUDE, FUGUE AND RITORNELLO: THE MUSIC EDUCATIONS AT SCHOOL UNDER DISCUSSION	56
---	-----------

Camile T. de Oliveira Pinto
Ana Paula Peters

GROTOWSKI INSIDE THE PUBLIC SCHOOL: WORKING THE ACTING PEDAGOGY WITH NON-ACTORS	78
--	-----------

Cleyton Alves

FOR A SCHOOL WITHOUT LGBTIPHOBIA: THEATRICAL PROPOSAL DEVELOPED WITH HIGH SCHOOL STUDENTS	90
--	-----------

Claudemar Pedroso Lopes
Guaraci da Silva Lopes Martins

BREATHING AT ACTOR'S WORK: A STUDY BASED ON THE EXPERIENCE OF ACTORS OF THE STUDENT THEATER GROUP RAVE THEATER	104
---	------------

Larissa Merlo
Elvira Fazzini da Silva

AQUARELA CHILDREN'S CHOIR: AN EXPERIENCE REPORT ABOUT CHILDREN'S CHOIR SINGING PRACTICE IN THE CITY OF QUATRO BARRAS (PR)	114
--	------------

Caroline Karasinski Barros
Solange Maranhão Gomes

THE SOMATIC APPROACH OF THE MOVEMENT AS A STRATEGY FOR BODY PREPARATION: A BRIEF ANALYSIS OF BODY PRACTICES IN A SCENIC CREATION CARRIED OUT IN ACADEMIC CONTEXT..... 131

Amanda Pedrotti
Marcia Berselli

CINEMA, EDUCATION AND AFFECTION IN THE FOREST: THE PROCESS OF MAKING THE FILM *KĀWÉRA* WITH THE MARAGUÁ PEOPLE – AMAZONIA 144

Flora e Silva Suzuki

CONTEMPORARY ART AND THE USE OF TEACHING-TOOL RESOURCES- TOYS: AN EXPERIENCE WITH THE (IN) UTENSILS OF ARTIST HÉLIO LEITES IN TEACHING VISUAL ARTS..... 163

Thalia Mendes Rocha
Regina Ridão Ribeiro de Paula
João Paulo Baliscei

GENDER DESIDENTIFICATION: PERFORMATIZING THE PRESENCE LIST..... 187

Nicholas Gomes Viana de Oliveira
Naira Neide Ciotti

AXIS 2 - REFLECTIONS ON THE BODY AND PROCESSES OF RESEARCH AND CREATION IN ARTS

CONSTRUCTIONS, OUTLININGS AND DIALOGUES BETWEEN THE BODY IN DANCE AND IN VISUAL ARTS 199

Mônica Schreiber

BODY, POETRY, PRECARIOUSNESS: EXPERIMENTAL APPROACHES IN THE CREATIVE PROCESS OF PERFORMANCE ART..... 224

Leonardo Ferreira Santos

THE BODY AND ITS ABSENCE IN VIDEO SURVEILLANCE..... 245

Lívia Zafanelli

DIFERENTE DEL COLOR BREU: ORGANIZACION Y RESTIGNIFICACIÓN DEL CUERPO EM ESCENA 257

Leandro de Ávila

GATHERING AFFECTIVE MEMORIES AND THE CREATIVE PROCESS273

Perci Cristina Klug Lima

BIOTECNOMA: PERFORMING WRITING292

Raimundo Kleberson de Oliveira Benicio

THE COSTUME AS PLACE-TEXTURE-AMBIANCE OF THE SCENE.....306

Vinícius Augusto Précoma
Amabilis de Jesus da Silva

**A(MORTE)CE - REFLECTIONS ON UNPREDICTABILITY AS A GENERATOR OF
AFFECTS AND AFFECTIONS.....324**

Ana Luiza Machado Filimberti

AURITA: A PERSON DEVOID OF WORK OF ART343

Pamela Dutra
Naira Ciotti

**AXIS 3 - ANALYTICAL AND CRITICAL STUDIES ON STYLES,
WORKS, AUTHORS AND ARTISTIC COLLECTIVES**

**REPÈRE CYCLES: HISTORY, MECHANISM AND POSSIBLE CONNECTIONS WITH
COLLECTIVE AND COLLABORATIVE PROCESSES IN BRAZIL.....359**

Vinicius Medeiros dos Santos
Luciana Barone

FROM WORDS TO THE BODY IN MOTION: INTERSEMIOTIC TRANSLATION ..376

Israel Becker

THE INTERACTIVE VANGUARD AND HELIO OITICICA'S WRITING.....392

Giovane Sgarbossa Mossambani

**ART DIRECTION AND CHARACTER AT CINEMA: TRANSPOSITIVE DIALOGUE
PERSPECTIVES TO ACTORIALITY405**

Ricardo Di Carlo Ferreira
Michelle Aline Ferreira

THE HIBRIDISM OF THE GROUP “SELVÁTICA AÇÕES ARTÍSTICAS” AS A CHARACTERISTICS OF POSTMODERNITY IN POST-DRAMATIC THEATER422
Bernardo Davi Schaffer

FROM SCREENDANCE TO NARRATIVE SCREENDANCE: AN ANALYSIS OF THE FILM STRANGE FISH BY DV8 COMPANY433
Renan de Lima Turci

IMAGEN-CUERPO-FRIDA: EN LAS (CO)INCIDENCIAS DEL ARTE CONTEMPORÁNEO447
Crystian Danny da Silva Castro
Lutiere Dalla Valle

SURREALISM AND VISIONARY ART: TWO APPROACHES TO THE UNCONSCIOUS IN PAINTING465
Lucas Fier

BODY HEARING: THE DANCE-MUSIC RELATION ON TAP DANCE487
Victória Ferreira Napoli

HOMOEROTISMO EN EL CINE LATINOAMERICANO: REPRESENTACIONES DE HOMOAFECTIVIDAD EN LAS PELÍCULAS MADAME SATÁN (KARIN AÏNOUZ, BRASIL 2002) Y PLATA QUEMADA (MARCELO PYÑEYRO, ARGENTINA 2001) .503
Douglas Carvalho dos Santos

A CLASSE ROCEIRA (BERENICE MENDES, 1985): IMAGES OF THE STRUGGLE FOR THE AGRARIAN REFORM IN PARANÁ.....514
Luciane Carvalho

AXIS 4 - RELATIONS BETWEEN ART, PHILOSOPHY AND AESTHETICS

THE GROTESQUE AS AN AESTHETIC CATEGORY: CONCEPTUAL DISCUSSIONS531
Francisco Carlos Costa Filho

TRAGEDY AND SPECTATOR: A RESEARCH OF NIETZSCHE’S VISION ABOUT THE RELEVANCE OF SOFOCLIAN DRAMATURGY FOR THE GREEK SPECTATOR.....547
Letícia Merlo
Angelo José Sangiovanni

AXIS 5 - CONVERGENCES BETWEEN ARTS, COMMUNICATIONS, GAMES AND INTERACTIVE SYSTEMS

**REFLECTIONS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN VIRTUAL CAMERA AND
CINEMATOGRAPHIC PHOTOGRAPHY APPLIED TO VIDEOGAMES.....560**

Matheus de Freitas Carneiro

**CRITICAL ANALYSIS OF CINEMATOGRAPHIC ASPECTS AND CONCEPTS
APPLIED TO TRAILERS OF GAMES: A STUDY ABOUT “MADWORLD - GEARS
OF WAR”585**

Otávio Correa Siva

**THE DEVELOPMENT OF INTERACTIVE NARRATIVE SYSTEMS ΠΑΙΔΙΑ: THE
GAME AS A TOOL OF THE CRIATION EXERCISE605**

Rodrigo dos Santos Estorillio

INTERVIEW

A SELF-MURDERING GOD - ARS BELLICORUM IN ENRIQUE ANDRADE.....622

Vinicius Gomes Pascoal

REVIEWS

MOVIES, FASHION AND COSTUMES634

Helio Ricardo Sauthier

**ESSAY ON LETTERS, LANGUAGES AND ARTS: THE IMPORTANCE OF HYBRID
COLLECTIONS637**

Erika Kraychete Alves

RESISTANCE OF A DANCE HISTORICAL CURRICULUM647

Everson Luiz de Oliveira Motta

ART TO FACE FEAR: DIGITAL VISUALITIES IN TIMES OF CONFINEMENT655

Karine Cristina Pfütz

TRANSLATION

THE ENTRY “*DANSE*” IN DIDEROT AND D’ALEMBERT’S *ENCYCLOPÉDIE*662

Izis Dellatre Bonfim Tomass

EDITORIAL

A presente edição da Revista *O MOSAICO – Revista de Pesquisa em Artes* (ISSN: 2175-0769), que é uma publicação em formato digital no *site* dos periódicos da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - *campus* de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná (FAP), denomina-se *Artes em (Re)Formulações Teóricas e Práticas* e tem a coordenação da Profa. Dra. Cristiane Wosniak.

A recepção dos trabalhos, os encaminhamentos aos membros do Conselho Editorial e pareceristas *ad hoc*, as trocas de correspondência eletrônica, além da diagramação desta edição, dão-se em meio de um crise pandêmica sem precedentes. Entretanto, as intensas transformações causadas pelos protocolos de distanciamento social impostos pela Covid-19 não conseguiram afetar – ao menos no que se refere a este Periódico – o ritmo de sua produção. E os constantes alertas sobre o impacto da uma possível diminuição de submissões para periódicos científicos em 2020 ainda aqui não se confirmaram.

Destacamos que recebemos um volume de submissões também sem precedentes para a edição do segundo semestre de 2020. Diante do tema do dossiê em pauta, houve um interesse de mais de 50 trabalhos inscritos, dos quais 41 foram aprovados e integram a referida edição.

Os trabalhos selecionados dão o tom da multiplicidade de perspectivas que possibilitam recortes, reflexões e análises de diferentes objetos/temas artísticos, a partir de 5 eixos temáticos.

No **eixo 1 – Reflexões sobre a Arte em Contextos de Educação Formal e Informal** – 10 trabalhos exploram diferentes pedagogias das e para as artes.

Em *ARTE-MEDIAÇÃO: UMA PEDAGOGIA DA DIVERSALIDADE PARA PENSAR O ENSINO DE ARTE*, os autores, Kelly Queiroz dos Santos e Marcos Antônio Bessa-Oliveira, partem de uma perspectiva descolonial na proposição da Arte-mediação como 'pedagogia da diversalidade' que é indicada para o ensino de Arte. Os autores atestam

que a pesquisa nasce de questionamentos a respeito do conceito de mediação cultural e da complexidade que poderia ser mediar culturas: entendendo que o que acontece é uma troca de conhecimentos entre saberes culturais.

Em *PRELÚDIO, FUGA E RITORNELLO: A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA EM DISCUSSÃO*, Camile Tatiane de Oliveira Pinto e Ana Paula Peters investigam as diferentes concepções que influenciaram a presença e as práticas em educação musical – com ênfase no ensino básico – a partir de uma compreensão histórica, relacionando, em seu texto, os principais marcos legais desta trajetória e revisitando as diferentes concepções sobre o ensino de música que pontuaram estes momentos.

Cleyton Alves, o autor de *GROTOWSKI DENTRO DA ESCOLA PÚBLICA: O TRABALHO COM NÃO ATORES A PARTIR DA PEDAGOGIA PARA O ATOR*, analisa a reverberação de um processo artístico-pedagógico, voltando o olhar na participação de alunos da escola pública em uma vivência cênica, com as suas evoluções, a partir da preparação do ator, dentro e fora do âmbito escolar, norteadas pela exaustão física e a pedagogia do ator, conduzindo os alunos a uma nova visão de mundo.

POR UMA ESCOLA SEM LGBTIFOBIA: PROPOSTA TEATRAL DESENVOLVIDA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO é o texto de autoria de Claudemar Pedroso Lopes e Guaraci da Silva Lopes Martins, onde se analisam as contribuições do teatro na escola para a desestabilização de discursos excludentes associadas à construção de gênero e sexualidades. O estudo teórico, que se pauta em autores com pesquisas voltadas para a pedagogia teatral e também para o processo construído das identidades de gênero, também teve uma pesquisa de campo com estudantes do Ensino Médio inseridos em escolas da rede pública paranaense.

As autoras Larissa Merlo e Elvira Fazzini em *A RESPIRAÇÃO NO TRABALHO DO ATOR: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM ATORES DO GRUPO DE TEATRO ESTUDANTIL RAVE THEATRE*, buscam compreender o papel da respiração na criação cênica, considerando a relação entre respiração e emoções e como isso colabora para a interpretação do ator. O estudo parte dos resultados de uma oficina realizada com atores amadores do grupo de teatro estudantil *Rave Theater* na faixa etária entre 14 e 18 anos.

Caroline Karasinski Barros e Solange Maranhão Gomes, por sua vez, são as autoras do artigo *CORAL INFANTIL AQUARELA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A PRÁTICA DE CANTO CORAL INFANTIL NA CIDADE DE QUATRO BARRAS (PR)*. O texto investiga a prática de um projeto de Canto Coral Infantil na cidade de Quatro Barras, Paraná, a partir da fundamentação teórica em torno de questões como cantar, a canção e as relações entre ser humano e música desdobradas entre criança e música e entre adulto e música, incluindo a relação entre professor de música e famílias.

A ABORDAGEM SOMÁTICA DO MOVIMENTO COMO ESTRATÉGIA DE PREPARAÇÃO CORPORAL: BREVE ANÁLISE DE PRÁTICAS CORPORAIS EM UMA MONTAGEM TEATRAL REALIZADA EM CONTEXTO ACADÊMICO, das autoras Amanda Pedrotti e Márcia Berselli, parte de questionamentos sobre o corpo na sociedade contemporânea e nas linguagens artísticas, buscando reconhecer como respeitar as singularidades corporais de alunos de um curso de teatro em nível superior durante o desenvolvimento de uma montagem teatral. O foco da investigação recai sobre a função de preparadora corporal, que teve como metodologia a Educação Somática.

Flora e Silva Suzuki, autora de *CINEMA, EDUCAÇÃO E AFETO NA FLORESTA: PROCESSO DE REALIZAÇÃO DO FILME KÃWÉRA COM O POVO MARAGUÁ – AMAZÔNIA*, apresenta alguns aspectos de uma das oficinas de realização cinematográfica praticadas com o povo da etnia indígena Maraguá em aldeias no interior do Estado do Amazonas. O cinema, a educação e sua prática em contexto indígena tornam-se ponto de partida para embasar as atividades das oficinas. A autora destaca que cerca de 40 pessoas da aldeia Terra Preta se mobilizaram para gravar um curta-metragem de ficção sobre uma lenda contada por alguns idosos do povo, experimentando coletivamente as várias etapas de seu processo de realização, desde a pesquisa, a roteirização, direção, produção, até a exibição.

Os autores Thalia Mendes Rocha, Regina Ridão Ribeiro de Paula e João Paulo Baliscai, em seu artigo intitulado *ARTE CONTEMPORÂNEA E O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS-BRINQUEDOS: UMA VIVÊNCIA COM OS (IN)UTENSÍLIOS DE HÉLIO LEITES NO ENSINO DE ARTES VISUAIS*, refletem sobre possibilidades de potencialização do Ensino de Artes Visuais, baseando-se em uma experiência vivenciada

no Estágio Supervisionado, no terceiro ano de um curso de licenciatura em Artes Visuais onde foi realizada uma intervenção pedagógica, tendo como referência as produções do artista paranaense e contemporâneo Hélio Leites. Os recursos didáticos-brinquedos que envolveram o ensino de Arte Contemporânea foram desenvolvidos e explorados junto a um projeto que oferece educação social para crianças e adolescentes em contra turno escolar, em uma cidade paranaense.

Encerrando o eixo 1, o artigo *DESIDENTIFICAÇÃO DE GÊNERO: PERFORMATIZANDO A LISTA DE PRESENÇA*, de Nicholas Gomes Viana de Oliveira, traz para o debate a desidentificação de gênero que se faz presente no contexto escolar e que pode ser revelada através de algumas estratégias diferenciadas no ensino de teatro. O foco da reflexão são as discussões sociais, sobretudo políticas, no momento da identificação por meio da lista de presença da sala de aula. Em grupos de teatro, elencos cinematográficos, na performatividade das *drag queens*, no meio artístico em geral, é comum utilizar a identificação do profissional o seu nome artístico. Pensando na pluralidade da sala de aula, na diversidade de gênero existente na sociedade e no ensino de teatro como um espaço de reconhecimento dessas identidades e sobretudo no respeito às diferenças, apresenta-se um relato de experiência pedagógica que possibilita reflexões acerca das questões de gênero através de uma lista de presença performatizada.

No **Eixo 2 – Reflexões sobre o Corpo e Processos de Pesquisa e Criação em Artes** – 9 trabalhos propõem diferentes perspectivas e diálogos entre os processos de criação em diferentes linguagens artísticas.

A autora Mônica Schreiber em *CONSTRUÇÕES, DELINEAMENTOS E DIÁLOGOS ENTRE O CORPO NA DANÇA E NAS ARTES VISUAIS*, reflete sobre a relação dialógica entre o corpo dançante e a artes visuais, problematizando a linguagem híbrida da performance. Em um primeiro momento, procura-se elucidar os conceitos e representações dos corpos nos contextos históricos das artes visuais e da dança, admitindo-se que o corpo foi desconstruindo formalizações e comportando novos espaços artísticos a partir do século XX. O artigo focaliza o corpo dançante híbrido atuando como sujeito e como objeto artístico, no âmbito da performance, elencando, para tal intento, diferentes artistas que investigam esse corpo em suas possibilidades expressivas.

O Memorial Descritivo *CORPO, POESIA, PRECARIIDADE: ABORDAGENS EXPERIMENTAIS NO PROCESSO DE CRIAÇÃO EM PERFORMANCE*, de Leonardo Ferreira Santos compartilha com o/a leitor/a o processo criativo que culminou na performance ‘*Primeiro Jorro Sagrado*’, apresentada na área externa do Teatro Laboratório (TELAB) do campus Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná da Universidade Estadual do Paraná no ano de 2017. O foco da pesquisa apresenta o corpo como um complexo processo de construção social, na sua inserção como motor da obra de arte a partir da segunda metade do século XX e no esgarçamento das linguagens contemporâneas, quando o teatro, a performance arte, a poesia e o manifesto se encontram intertextualizados.

Lívia Zafanelli, em *O CORPO E SUA AUSÊNCIA NA VIDEOVIGILÂNCIA*, reflete e compartilha algumas de suas práticas de criação dentro do campo da arte, com o objetivo dividir experimentações que vem desenvolvendo no âmbito do Mestrado Acadêmico em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar - campus Curitiba II/FAP). O texto é derivado de uma das investigações propostas em seu projeto de pesquisa sobre violência e vigilância, que busca compreender de que formas o corpo se apresenta (ou não) para estas câmeras e como nós os percebemos ao consumir estes conteúdos.

DIFERENTE DA COR DO BREU: ORGANIZAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DO CORPO EM CENA de Leandro de Ávila constitui-se em um artigo resultante de seu Trabalho de Conclusão de Curso no âmbito do Bacharelado e Licenciatura em Dança, na Universidade Estadual do Paraná – Campus II/Faculdade de Artes do Paraná, no ano de 2017. O autor constrói sua pesquisa corporal contemplando a ressignificação e as suas memórias corporais, numa análise relacional de um trabalho dramático vivenciado na cena durante três anos sob a forma de um dueto (entre ele e mais três *partners/artistas*) como potencialidade de reorganização cênica.

Perci Cristina Klug Lima em seu Memorial Descritivo *REUNINDO MEMÓRIAS AFETIVAS E O PROCESSO CRIATIVO*, revisita seu processo de pesquisa em Poéticas Visuais realizado durante a produção do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: *Memória e Arquivo: uma poética construída através de arquivo afetivos*. A autora apresenta

um conjunto de objetos que deram significado à sua busca poética, tais como versos de poemas, receitas de família, contos, cartas, bilhetes, todos de autoria do seu pai. O aporte teórico que fundamenta a pesquisa/processo encontra-se ancorado na autora Ana Maio.

BIOTECNOMA: ESCRITAS PERFORMATIVAS E OLHAR INVERTIDO, de Raimundo Kleberson de Oliveira Benício, é um texto composto de 'escritas performativas' elaboradas a partir de um corpo em movimento a partir de seu objeto de pesquisa de Mestrado e que se intitula: *A Materialização do Olhar: da Espectadora Ausente ao Presente*, adequada à linha de pesquisa - Somática, performance e Novas Mídias, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da Universidade Federal da Bahia/PPGAC/UFBA com orientação da professora doutora – Deolinda Catarina França de Vilhena.

O FIGURINO COMO LUGAR-TEXTURA-AMBIENTAÇÃO DA CENA de Vinicius Augusto Précoma e Amábilis de Jesus, sua orientadora, investiga as funções outras que o figurino pode ocupar na cena para além da caracterização. O autor opta pela análise de três aplicabilidades do figurino: o figurino como o lugar; como o responsável, ou corresponsável, pelas texturas criadas em cena e também como ambientação. O foco do estudo é entender como esse elemento é elaborado levando em consideração suas particularidades enquanto materialidade e notar também a partir de qual momento ele entra no processo de criação das montagens e o quanto se torna estruturante dentro da escritura cênica em conjunto com os demais elementos.

Ana Luiza Filimberti apresenta seu Memorial Descritivo intitulado *A(MOR)te* ce – *REFLEXÕES SOBRE A IMPREVISIBILIDADE COMO GERADORA DE AFETOS E AFECÇÕES*. O relato tem como proposta gerar conteúdo e reflexão acerca do processo de criação de seu Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a conclusão do Bacharelado e Licenciatura em Dança da Unespar/Faculdade de Artes do Paraná. O Memorial investiga as afetações no e do corpo construídas a partir da imprevisibilidade em uma atmosfera dual de amortecimento e risco, levantando o questionamento de como e porque o estudo dos afetos e das afecções é colaborativo para a dança.

E encerrando Eixo 2 o texto *AURITA: UMA PERSONA DESPROVIDA DE OBRA*, das autoras Pamela Dutra Dantas e Naira Ciotti, tem como objetivo geral performar as dores e os afetos que circundam o feminino, a partir de uma dinâmica diretamente vinculada às

narrativas familiares associadas à violência, aos traumas e às resistências. Os objetivos específicos da pesquisa visam à reflexão sobre a persona, construída de forma híbrida e ficcional, por meio do atravessamento que ocorre diante da personalidade que se apresenta no encontro com a memória mediante os exercícios de ressignificação da materialidade.

No **Eixo 3 – Estudos analíticos e críticos sobre estilos, obras, autores e coletivos artísticos** – 11 trabalhos se revestem de um estudo apurado sobre conceitos, teorizações, estudos semióticos e análises de obras pertencentes a diferentes linguagens artísticas.

Os autores Vinicius Medeiros dos Santos e Luciana Paula Castilho Barone, sua orientadora, em *CICLOS REPÈRE: HISTÓRIA, FUNCIONAMENTO E POSSÍVEIS INTERSECÇÕES COM OS PROCESSOS COLETIVOS E COLABORATIVOS NO BRASIL*, apresentam os resultados da pesquisa realizada entre agosto de 2017 e julho de 2018 no Programa de Iniciação Científica (PIC) da Unespar/FAP. O trabalho estuda e reconstrói as origens e o funcionamento dos Ciclos Repère, sistema de criação teatral colaborativa pensado e aplicado dentro do extinto grupo quebequense *Théâtre Repère*, apresentando as etapas constituintes desse sistema e como elas funcionam. O trabalho também tangencia possíveis relações desse modelo de processo com aquilo que no Brasil ficou conhecido como *processos coletivos* e *processos colaborativos*, usando como referência a obra de Stela Fischer (2003).

DAS PALAVRAS AO CORPO EM MOVIMENTO: TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA de Israel Fernandes Becker é um artigo, resultante de uma pesquisa inscrita no Programa de Iniciação Científica (PIC) da Faculdade de Artes do Paraná (Unespar/FAP, 2010) e que trata das relações do corpo representando a literatura por meio de signos. Trata-se de analisar como a coreógrafa Cristiane Wosniak desenvolveu e evidenciou alguns signos literários, transpondo-os aos movimentos corporais, em uma cena coreográfica específica da obra *Rosas: “De rosas e espinhos”* da Têssera Companhia de Dança da UFPR a partir do conto literário *A Imitação da Rosa* de Clarice Lispector.

Giovane Sgarbossa Mossambani em *A VANGUARDA INTERATIVA E A ESCRITA DE HÉLIO OITICICA* apresenta os resultados de uma investigação realizada a respeito da escrita de Hélio Oiticica e suas relações com as outras formas de criação do artista. O

texto funciona como uma introdução aos estudos da interação na obra heliana e procura demonstrar a forma com que a escrita de Oiticica, assim como suas proposições plástico-participativas, possui um sentido de instigar a interação do público com a obra.

Os autores Ricardo Di Carlo Ferreira e Michelle Aline Ferreira apresentam, em *DIREÇÃO DE ARTE E PERSONAGEM EM CINEMA: PERSPECTIVAS TRANSPOSITIVAS DIALÓGICAS À ATORIALIDADE*, uma intensiva revisão bibliográfica e dedicada à investigação sobre as relações entre as obras do diretor de arte e do ator, na construção de uma unidade narrativa transpositiva em cinema via personalidade do personagem – transposta na atuação do ator, e na materialidade da direção de arte. A ênfase da análise recai sobre as particularidades de cada ofício, e busca apontar as intersecções criativas de perspectivas transpositivas, interacionais – prementes nessas enunciações interculturais e transversais.

O HIBRIDISMO DO GRUPO “SELVÁTICA AÇÕES ARTÍSTICAS” COMO CARACTERÍSTICA DA PÓS-MODERNIDADE NO TEATRO PÓS-DRAMÁTICO do autor Bernardo Davi Schaffer apresenta o grupo teatral *Selvática Ações Artísticas*, de Curitiba, Paraná, como representante da estética pós-dramática no cenário teatral contemporâneo. Para atingir esse objetivo, o autor analisa o material de divulgação do grupo, ou seja: a sua página no Facebook e o seu blog.

DA VIDEODANÇA À VIDEODANÇA NARRATIVA: UMA ANÁLISE DO FILME ‘STRANGE FISH’ DA COMPANHIA DV8 é o artigo proposto por Renan de Lima Turci em que se discute o conceito de videodança em seus atributos históricos, estéticos e conceituais, voltando-se para uma breve história do cinema e realizando análise de alguns objetos audiovisuais que dialogam com o tema abordado. O termo videodança é esmiuçado pelo autor a partir de um estudo terminológico e de categorização em que se toma como estudo de caso o média-metragem *Strange Fish* (1992, dir. David Hinton) do grupo britânico *DV8 - Physical Theatre*, ao se entender sua potência imagética e estética na construção de múltiplos sentidos em uma proposta de criação cinematográfica em união com a dança.

O texto *IMAGEM-CORPO-FRIDA: NAS (CO)INCIDÊNCIAS DA ARTE CONTEMPORÂNEA* de autoria de Crystian Danny da Silva Castro e Lutiere Dalla Valle examina práticas artísticas contemporâneas e o processo criativo de Frida Kahlo (1907-

1954) sob o olhar da perspectiva da cultura visual, tendo relacionar os modos de entrecruzar o processo criativo da pintora mexicana e os estudos da cultura visual enquanto imagem-corpo-potência para a produção artística contemporânea, especialmente evidenciando as abordagens que correlacionam estes eixos. Sendo assim, alicerçada às questões da arte contemporânea, busca situar a arte e a imagem como discurso social, referente ideológico inserido nas práticas culturais do olhar.

Lucas Fier é o autor de *SURREALISMO E ARTE VISIONÁRIA: DUAS ABORDAGENS DO INCONSCIENTE NA PINTURA*. O texto apresenta uma análise comparativa entre dois movimentos artísticos, o Surrealismo e a Arte Visionária, que, sob diferentes aspectos e concepções, representam aquilo que está para além dos sentidos e da razão: produtos do inconsciente e experiências alcançadas em estado não ordinários de consciência. É por meio da comparação de seus manifestos e de suas produções artísticas, que o autor observa em que características há convergências e divergências entre esses movimentos, revelando-se assim mais sobre a identidade de ambos, suas relações, origens comuns e influências.

ESCUITA CORPORAL: A RELAÇÃO DANÇA-MÚSICA NO SAPATEADO AMERICANO é o texto de autoria de Victória Ferreira Napoli e que resulta de um Projeto de Iniciação Científica (PIC) desenvolvido no âmbito da Unespar/FAP e que nasceu da vontade de entender, explorar e discutir a relação dança-música no Sapateado norte-americano, propondo reconhecê-lo enquanto uma arte interdisciplinar e constituída a partir de uma relação interdependente, horizontal e não hierárquica entre dança e música.

Em *HOMOEROTISMO NO CINEMA LATINO-AMERICANO*, o autor Douglas Carvalho Santos, evidencia representações da homoafetividade masculina na cinematografia latino-americana, pontualmente a partir de dois filmes: *Madame Satã* (Karin Aïnouz, 2002, Brasil) e *Plata Quemada* (Marcelo Piñeyro, 2001, Argentina). O objetivo do autor é colocar os filmes em diálogo, para, a partir da análise comparativa, entender pontos de encontro e de dissidência destas representações da homoafetividade, oferecendo subsídios para uma compreensão das formas de se representar afetos homoeróticos no cinema latino-americano.

Luciane Carvalho analisa em *A CLASSE ROCEIRA (BERENICE MENDES, 1985): IMAGENS DA LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA NO PARANÁ*, o documentário em paralelo com a história do movimento pela Reforma Agrária no Estado do Paraná. A autora seleciona elementos diversos da narrativa proposta pela diretora, a fim de criar um sentido político para a obra em questão, uma vez que o documentário foi realizado a partir de um contato direto com os camponeses sem-terra em seus acampamentos e atos públicos, mesclando registros de observação do cotidiano e de entrevistas.

No **Eixo 4 – Relações entre Arte, Filosofia e Estética** – 2 trabalhos abordam questões referentes às categorias estéticas e filosóficas envolvendo diferentes linguagens artísticas.

Em *O GROTESCO COMO CATEGORIA ESTÉTICA: DISCUSSÕES CONCEITUAIS*, Francisco Carlos Costa Filho apresenta uma revisão e uma reflexão conceitual acerca da estética do grotesco, trazidas por meio do diálogo com as teorias e obras de autores de referência sobre o tema, como Mikhail Bakhtin e Wolfgang Kayser, bem como de pesquisadores acadêmicos contemporâneos, como Muniz Sodré, Raquel Paiva e Umberto Eco. O texto destaca como a conceituação acerca do tema é normalmente enviesada por uma abordagem ocidentalizada e de linha ‘evolutiva’, em que frequentemente não se considera devidamente o caráter universal e atemporal que o fenômeno possui, fato observável nas produções teóricas tanto no campo da Literatura, como das Artes Visuais e das Artes Cênicas, o que acaba por restringir o escopo conceitual do grotesco.

Os autores Leticia Merlo e Angelo José Sangiovanni em seu trabalho intitulado *TRAGÉDIA E ESPECTADOR: UM ESTUDO A PARTIR DA VISÃO DE NIETZSCHE SOBRE A RELEVÂNCIA DA DRAMATURGIA TRÁGICA SOFOCLIANA PARA O ESPECTADOR GREGO*, buscam compreender como ocorria a relação entre o espectador grego e a tragédia, manifestação artística que tem sua complexidade na forma como ela é escrita e encenada, nos elementos que compõem a cena, no modo como é projetada a construção do espaço cênico e, também, na relação com a sociedade grega da época. O trabalho tem como referência principal as concepções de Nietzsche acerca do tema, a partir dos livros *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo* e *Introdução à Tragédia de*

Sófocles. Para realizar o estudo entre a relação espectador-tragédia esse estudo buscou, a priori, entender como a tragédia grega se constituía em forma de tragédia, para depois pensar sobre como ocorria o vínculo entre essas duas partes fundamentais do teatro.

No **Eixo 5 – Convergências entre Artes, Comunicações, Games e Sistemas Interativos** – 3 trabalhos se debruçam sobre aspectos conceituais e técnicos no desenvolvimento de análises que envolvem videogames, câmeras virtuais e sistemas narrativos interativos.

Matheus de Freitas Carneiro é o autor de *REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A CÂMERA VIRTUAL E A FOTOGRAFIA CINEMATOGRÁFICA APLICADA AOS VIDEOGAMES*, que se configura como resultado de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no âmbito do Bacharelado em Cinema e Audiovisual da Unespar/FAP. A partir do binômio: cinema e videogame, busca-se evidenciar e avaliar as possíveis influências que a linguagem e estética cinematográficas exercem sobre os videogames, e vice-versa, recortando especificamente o elemento da fotografia como agente catalisador da análise comparativa. A partir de 3 videogames específicos: *Metal Gear Solid* (1998), *Aconcagua* (2000) e *Metal Gear Solid V: The Phantom Pain* (2015), a questão que norteia a investigação é a possibilidade de uma correlação entre a fotografia cinematográfica com a estética estabelecida a partir de um conceito de ‘câmera virtual’ na produção dos elementos fotográficos nos/dos videogames.

Em *ANÁLISE CRÍTICA DE ASPECTOS E CONCEITOS CINEMATOGRÁFICOS APLICADOS AOS TRAILERS DE GAMES - UM ESTUDO SOBRE MAD WORLD - GEARS OF WAR*, Otávio Corrêa Silva analisa e identifica alguns conceitos e aspectos estéticos da linguagem cinematográfica aplicados à estrutura de um trailer específico de *Mad World* do videogame *Gears Of War*. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica associada a um estudo de caso em que se propõe uma reflexão sobre uma espécie de relação ‘dialógica’ entre cinemas/filmes e jogos.

E encerrando o Eixo 5, o autor Rodrigo dos Santos Estorillio descreve em *O DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS NARRATIVOS INTERATIVOS — παιδία: O JOGO COMO FERRAMENTA DE EXERCÍCIO DE CRIAÇÃO*, a realização de uma dinâmica de grupo que simulou um sistema interativo através de um jogo cênico. O estudo aborda

questões teóricas de narrativa em jogos baseados no improviso e interatividade multimídia como um simulacro de realidade. O sistema foi desenhado a partir de conceitos como: o círculo mágico, a paidia e o ludus, de Huizinga (1980); o agôn, a alea, o ilinx e o mimicry, de Caillois (1990); os objetos e fenômenos transicionais, de Winnicott (1975); e finalmente, a teoria de obra aberta encontrada no discurso de Umberto Eco (1986). O autor articulou um prisma semiótico-narrativo investigando as relações estético-linguísticas desses autores, tensionando no exercício mimético-diegético e neste artigo as dimensões cognitivas da paidia e do ludus.

No eixo – **Entrevista** – o autor Vinicius Gomes Pascoal propõe em *UM DEUS ASSASSINO DE SI MESMO – ARS BELLICORUM DE ENRIQUE ANDRADE* um diálogo com o multiartista Enrique Andrade [artista visual contemporâneo, poeta, professor de História, livreiro e produtor cultural]. O artista entrevistado desenvolve ainda atividades no Ateliê Casa 97 (@ateliēcasa97) e integra o coletivo Artepólítica. Suas principais linhas de atuação são no campo da performance, instalação, arte objeto, pintura, modelagem e poesia.

No eixo – **Resenhas** – 4 autores apresentam sínteses críticas sobre material teórico e artístico significativo e produzido nos últimos 5 anos.

Em *CINEMA, MODA E FIGURINO*, Hélio Ricardo Sauthier apresenta uma resenha crítica sobre o livro *101 filmes para quem ama moda*, da autora Alexandra Farah, publicado em 2016 pela Editora SENAI-SP, contendo quatro capítulos, divididos em Grandes Estilistas, Documentários, Cinema Brasileiro e Musicais. A autora é jornalista e foi correspondente na área da moda em Nova York, onde estudou moda no *Fashion Institute of Technology* e cinema na *Parsons School of Design*.

Erika Kraychete Alves, por sua vez, em *ENSAIOS SOBRE LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES: A IMPORTÂNCIA DE COLETÂNEAS HÍBRIDAS*, desenvolve uma resenha sobre o livro *Letras, Linguística e Artes: perspectivas críticas e teóricas*, organizado por Ivan Vale de Sousa e publicado em 2019 pela Editora Atena (Ponta Grossa, PR). Em suas 476 páginas, são expostos quarenta e um estudos de diferentes autoras e autores que

apresentam perspectivas distintas sobre a grande área de conhecimento, que é citada no título, através de discussões pertinentes e reflexões críticas no universo da Educação, Artes, Linguística e Letras.

RESISTÊNCIA DE UM CURRÍCULO HISTÓRICO DA DANÇA de autoria de Everson Luiz Oliveira Motta é uma resenha sobre o livro *História das ideias do ensino da dança na educação brasileira*, do autor Marcílio de Souza Vieira, publicado em 2019 pela Editora Appris (Curitiba, PR) e contendo 183 páginas.

E Karine Cristina Pfütz, por sua vez, apresenta em *ARTE PARA ENCARAR O MEDO: VISUALIDADES DIGITAIS EM TEMPO DE CONFINAMENTO* uma resenha crítica sobre algumas iniciativas artísticas surgidas em período de isolamento social em decorrência da pandemia provocada pelo Covid-19. Projetos como o brasileiro *300 Desenhos* e o espanhol *Covid Art Museum*, nascidos do impacto da crise nas Artes, e suas ideias de promoção do compartilhamento de produções de artistas (profissionais ou não) de forma digital.

Esta edição da *O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes* também apresenta um eixo dedicado à **Tradução** de textos expressivos e aderentes à área das Artes.

A autora Izis Dellatre Bomfim Tomass apresenta uma preciosa contribuição à área da Dança ao traduzir um relevante material histórico. Em seu trabalho intitulado *O VERBETE “DANSE” NA ENCYCLOPÉDIE DE DIDEROT E D’ALEMBERT*, a autora apresenta uma vigorosa tradução para o verbete “Danse”, o qual figura na *Enciclopédia, ou dicionário racional das ciências, artes e profissões*, impressa entre 1751 e 1772, de Diderot e D’Alembert. Ciente de que há uma tradução parcial do verbete, publicada pela editora UNESP (2015), a autora apresenta aqui uma tradução mais completa do verbete, onde os ímpetus dos organizadores da *Enciclopédia*, a saber, os de proporcionar ao leitor uma visão geral e universal de todas os verbetes que a compõem, fica mais evidente. Porém, é sempre seguro ter em mente que tal visão universal ainda parte de uma hierarquia, na qual a sociedade europeia ocidental aqui ainda se encontra no topo central, e todo o resto é escrito a partir de seu ponto de vista. Sendo o século XVIII francês um período chave para várias transformações no campo da política e da cultura ocidentais, apresento essa tradução no intuito de compreender um pouco mais de como se configurava a definição de dança neste período da modernidade ocidental.

Finalmente, cabe salientar que todos os trabalhos [artigos, ensaios, memoriais, resenhas, entrevistas e traduções] aqui publicados passaram por criteriosa avaliação do Conselho Editorial, além de pareceristas *ad hoc* especialmente convidados, a quem a equipe editorial agradece profundamente a dedicação para a leitura e pela devolutiva de criteriosos apontamentos.

Agradecemos a todas e a todos que confiaram na *O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes* – e submeteram seus escritos para avaliação e seleção, em especial às autoras e aos autores que tiveram seus textos aprovados e os entregaram ao diálogo na presente edição.

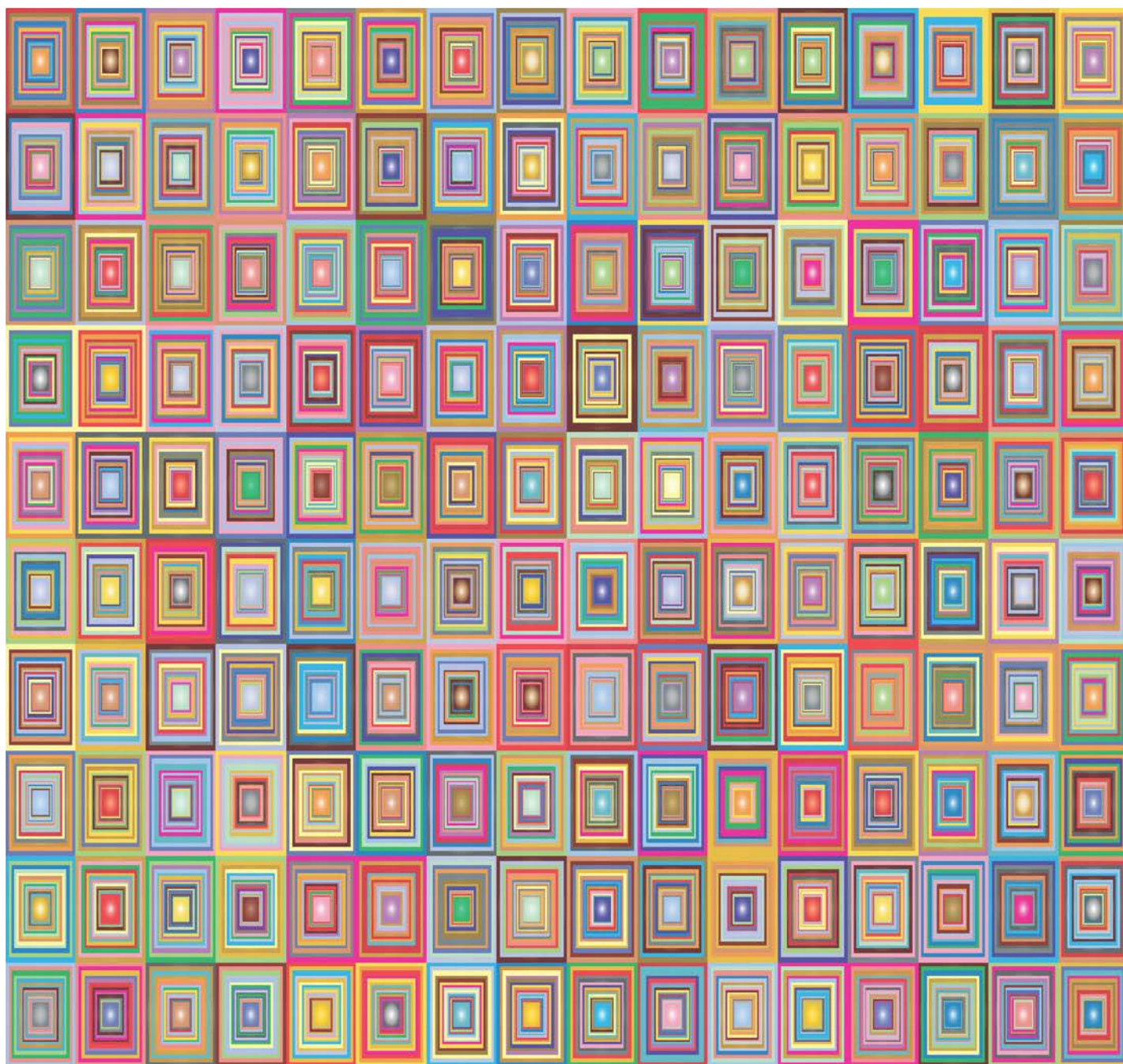
Desejamos a todas e a todos uma excelente leitura!

Cristiane Wosniak
Coordenadora do Dossiê
Editora Chefe dos Periódicos FAP

EIXO 1

AXIS 1

Reflexões sobre a Arte em contextos de Educação Formal e Informal
Reflections on Art in the context of Formal and Informal Education



ARTE-MEDIAÇÃO: UMA PEDAGOGIA DA DIVERSALIDADE PARA PENSAR O ENSINO DE ARTE¹

Kelly Queiroz dos Santos²
Marcos Antônio Bessa-Oliveira³

RESUMO: Este trabalho, situado epistemologicamente numa perspectiva descolonial, deseja apresentar a Arte-mediação como pedagogia da diversidade proposta para o ensino de Arte. Surge essa necessidade de pesquisa através de questionamentos a respeito do conceito de mediação cultural e da complexidade que poderia ser mediar culturas: entendendo que o que acontece é uma troca de conhecimentos entre saberes culturais. Diante desta primeira constatação, será necessário também (re)verificar os conceitos já estabelecidos de arte, cultura, educação e conhecimento na intenção de propor um pensamento *outro* acerca desses. Como artista-professora-pesquisadora, entendo que a mediação “cultural” se refere, em primeira instância, à criação de abordagens epistemológicas artístico-pedagógicas que visam à aproximação entre artista e espectador. O desejo, com este trabalho agora, tendo em vista o lugar de artista-professora-pesquisadora, é apresentar uma proposta de mediação como prática pedagógica que vai para além dos objetivos da aproximação do sujeito-estudante às obras artísticas e da sensibilização prévia para a apreciação de uma obra de arte. Logo, busca-se uma Arte-mediação como proposta pedagógica que se dá no ensino de Arte entre estudante, professor/a, conteúdo e contexto escolar possibilitando primeiramente aproximações entre esses, para depois proporcionar aproximações entre o estudante e os artistas com suas respectivas produções. Portanto, a pesquisa quer evidenciar a mediação, a arte, a cultura, a educação e os conhecimentos por uma perspectiva teórico-crítica cultural contemporânea ancorada na ideia de que todo sujeito, lugar e narrativa fazem emergir conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte-Educação Descolonial; Mediação; Cultura; Conhecimento.

ARTE-MEDIACIÓN: UNA PEDAGOGÍA DE LA DIVERSALIDAD PARA PENSAR EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE

RESUMEN: Este trabajo, situado epistemológicamente en una perspectiva descolonial, desea presentar la mediación del arte como una pedagogía de la diversidad propuesta para la enseñanza del arte. Esta necesidad de investigación surge a través de preguntas sobre el concepto de mediación cultural y la complejidad que podría estar mediando las culturas: entender que lo que sucede es un intercambio de conocimiento entre el conocimiento cultural. En vista de esta primera observación, también será necesario (re) verificar los conceptos ya establecidos de arte, cultura, educación y conocimiento para proponer un pensamiento diferente sobre estos. Como artista-profesor-investigador, entiendo que la mediación “cultural” se refiere, en primera instancia, a la creación de enfoques epistemológicos artístico-pedagógicos que tienen como objetivo acercar al artista y al espectador. El deseo, con este trabajo ahora, en vista del papel de artista-maestro-investigador, es presentar una propuesta de mediación como una práctica pedagógica que vaya más allá de los objetivos de llevar al sujeto-sujeto a trabajos artísticos y de una conciencia previa de apreciación de una obra de arte. Por lo tanto, la mediación del arte se busca como una propuesta pedagógica que ocurre en la enseñanza del arte entre el alumno, el maestro, el contenido y el contexto escolar, permitiendo primero aproximaciones entre ellos y luego proporcionando aproximaciones entre el alumno y los artistas con sus respectivas producciones. Por lo tanto, la investigación quiere resaltar la mediación, el arte, la cultura, la educación y el conocimiento desde una perspectiva teórico-crítica cultural contemporánea anclada en la idea de que cada sujeto, lugar y narración emergen del conocimiento.

PALABRAS-CLAVE: Arte-Educación Decolonial; Mediación; Cultura; Conocimiento.

1 Este texto está vinculado a uma pesquisa de dissertação de Mestrado – Arte-mediação: uma proposta *outra* para pensar a Mediação “Cultural” no ensino de Arte – em desenvolvimento no período 2019/2020 a ser defendida até março de 2021.

2 Licenciada em Artes Cênicas e Dança, Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Membro do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas; Bolsista Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação da UEMS; Artista; Atua como professora e mediadora desde 2014. E-mail: kellyq.santos@gmail.com.

3 Professor dos Cursos de Dança/Teatro/Artes Cênicas – Licenciaturas, na Cadeira de Artes Visuais, e do Mestrado Profissional em Educação/PROFEDUC da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS/UUCG. Doutor em Artes Visuais (IA-Unicamp) e Graduado em Artes Visuais. Líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E-UEMS/CNPq. Está realizando Estágio Pós-doutorado na FAALC/UFMS, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. E-mail: marcosbessa2001@gmail.com.

ARTE, CULTURA, CONHECIMENTO E MEDIAÇÃO CULTURAL PARA A OPÇÃO DESCOLONIAL DE ARTE-MEDIAÇÃO

Para falar com mais detalhes acerca da Arte-mediação como uma proposta de pedagogia da diversidade para o ensino de Arte, faz-se necessário fazer alguns apontamentos, ainda que de forma resumida aqui, mas já apresentada com mais detalhes em textos anteriores (SANTOS; BESSA-OLIVEIRA, 2019).

Bom, para mim é importante ainda começar trazendo a motivação das pesquisas que venho desenvolvendo nos últimos anos. Dou início à minha trajetória com a mediação cultural em 2014, por meio do Festival do Teatro Brasileiro (FTB); depois continuo desenvolvendo este trabalho em diversas instâncias e momentos até hoje; o que vai motivar posteriormente o meu trabalho de conclusão de curso (TCC) da licenciatura em Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), cujo título é “Mediação Cultural dialogando com a dança e a educação”. Após a apresentação do trabalho e arguição dos integrantes da banca, foram-me feitos questionamentos consideravelmente relevantes que me marcariam como pesquisadora.

As questões acerca do conceito de mediação cultural foram as motivadoras para minha pesquisa no Mestrado Profissional em Educação que têm gerado vários frutos, como este trabalho. Uma das autoras pesquisadas no TCC fazia a diferenciação entre mediação natural e cultural, que apesar de trazer detalhes que condizem com a prática, acaba por não considerar que toda mediação é cultural, tendo em vista que todos somos seres culturais, ainda que a mediação feita por nossos pais, professores, entre outros. E em casos mais delicados, mediar culturas pode dar a entender que uma determinada cultura precisa ser mediada pela sua “relevância”, ou pior, pela “irrelevância” de outra tal, ou seja, mediando uma cultura em detrimento de outra. Como o caso do discurso de que os estudantes/jovens/crianças “precisam de cultura”.

Para tratar dessa problemática foi necessário ir para a raiz, ou seja, para tratar e (re) verificar o conceito de mediação cultural era preciso também tratar dos conceitos de arte, cultura e conhecimento. Precisamos aprender a desaprender para reaprender (MIGNOLO) estes conceitos ainda enraizados num discurso de poder euro-norte-americano, moderno e pós-moderno.

É importante trazer também alguns apontamentos acerca da perspectiva norteadora deste trabalho, que é a perspectiva descolonial, para compreender melhor as propostas aqui feitas. A descolonização deseja se desprender de narrativas e perspectivas europeias e ocidentais, é uma terceira opção, cuja origem é o terceiro mundo, assim como a Arte-mediação e a mediação artística que emergem do terceiro espaço, entre estudante, conteúdo e contexto escolar, e entre público e artistas, respectivamente, de onde se deseja pensar possibilidades *outras* para promover aproximações (MIGNOLO, 2017) e conhecimentos por meio da Arte.

Terceira Opção. Terceiro Mundo. Terceiro Espaço. Terceira Margem. Terceira Pessoa. Corpo, Alma e Espírito. Deus, Jesus e Espírito Santo. Professor, Estudante, Conteúdos/Conhecimentos. Diretor, *Performer*, Espectador. O Arte-mediador está neste Terceiro, é como ponte que medeia às travessias dos estudantes, dos conhecimentos envolvidos no processo do ensino de Arte. Arte-mediador que ocupa o terceiro espaço, a ponte, propositor dos contatos entre os diferentes saberes e das diferenças que geram conhecimentos.

A modernidade estabeleceu determinado padrão de produção de conhecimento “racional”, um padrão pensado a partir do contexto europeu, com um desejo interior que visa à hegemonização mundial, com base em um padrão europeu e estadunidense. Padrão esse estabelecido pela colonialidade, na divisão da humanidade em raça e cor, e dentro disso, ditando e classificando, em dualismos, o que é bom ou não, arte ou não, cultura ou não, conhecimento ou não, superior ou inferior, além disso a divisão do mundo em Ocidente e Oriente.

Realmente há uma convicção de que a marginalidade social e sua experiência afetiva transformam estratégias críticas. É isso que dá força e motivação para olhar de uma perspectiva *outra* para o conceito de arte, de cultura e de conhecimento que vai além do que consideramos tal como. Por exemplo, ir ao museu ser um motivo para se ter cultura, ou dizer que os estudantes da educação básica precisam de cultura, ou que o estudante que escuta *funk* não tem cultura. “A cultura se adianta para criar uma textualidade simbólica, para dar ao cotidiano alienante uma aula de individualidade, uma promessa de prazer” (BHABHA, 1998, p. 240), uma cultura de sobrevivência. E Homi Bhabha continua dizendo que significar cultura é um assunto extremamente complexo.

A perspectiva descolonial deseja sempre revisar, resistir, reconhecer, propor olhares *outros* para o que está posto, considerando que a colonialidade e a modernidade estão arraigadas mesmo que no *imaginário social* (MIGNOLO). Nos conceitos já estabelecidos de arte, cultura, educação e conhecimento é necessária a (re)verificação, haja vista que as negociações e embates que envolvem “significados e valores diferenciais no interior da textualidade ‘colonial’, seus discursos governamentais e práticas culturais, anteciparam [...] muitas das problemáticas da significação e do juízo que se tornaram correntes na teoria contemporânea” (BHABHA, 1998, p. 242). Sobre a colonialidade do poder, Walter Mignolo cita Aníbal Quijano (2003, p. 41) para ilustrar que ela se constitui por meio de:

1. A classificação e reclassificação do planeta – o conceito de “cultura” torna-se crucial para essa tarefa de classificar e reclassificar.
2. Uma estrutura funcional institucional para articular e administrar tais classificações (aparato de Estado, universidades, igreja etc.).
3. A definição de espaços adequados para esses objetivos.
4. Uma perspectiva epistemológica para articular o sentido e o perfil da nova matriz de poder e a partir da qual canalizar a nova produção de conhecimento

A colonialidade do poder se articula para a produção de conhecimento, e nisso incluímos a produção também de arte e cultura e a noção desses conceitos aqui discutidos, que foram estabelecidos pelo eurocentrismo, que descrevem a colonialidade do poder. As histórias e saberes europeus foram considerados como projetos globais que definiam o que devia ser produzido de arte, cultura e conhecimento e, além disso, como deveria ser produzido.

Aníbal Quijano (2009, p. 74) diz que

Desde o século XVII nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder, [...] foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objectivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a *natureza* e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção. [...] Esse modo de conhecimento foi, pelo seu carácter e pela sua origem, eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema *da modernidade*.

À luz de Aníbal Quijano vemos que foi elaborado um modelo de produzir conhecimento e que reverbera ainda nos dias atuais quando colhemos dados, fazemos análises e apresentamos resultados, por exemplo, considerando um modelo padrão de

pesquisa; estamos fazendo medições, ou seja, dando conta ainda de um sistema capitalista. E esse molde de produzir conhecimento vale também para a produção de arte e cultura, assim como as concepções que se tem acerca desses conceitos, automaticamente também do conceito de mediação cultural que estão impregnados de um emblema, de origem eurocêntrica e por isso precisam passar por uma (re)verificação de ótica *outra*.

Os conceitos de arte, cultura, conhecimento e mediação cultural precisam ser (re)verificados porque são ainda conceitos que estão enraizados numa origem moderna eurocêntrica. E “a modernidade eurocêntrica acabou por ser admitido como uma das pedras singulares da racionalidade e que na produção do conhecimento concreto chega a ser actuado com a espontaneidade da respiração, ou seja, de maneira inquestionável” (QUIJANO, 2009, p. 83).

Apresenta-se a complexidade de mediar culturas, ao tratar do conceito de mediação “cultural”, ao entender que não se media culturas, o que acontece são trocas de conhecimentos entre culturas diferentes. Como dito anteriormente, mediar culturas pode dar a intenção da mediação de uma cultura específica com mais atenção e a mediação artística, como entendo, é a criação de abordagens epistemológicas artístico-pedagógicas que vai mediar o contato entre artista e espectador, diminuindo o divórcio que possa haver entre estes. E a proposta aqui de Arte-mediação, pensada a partir da mediação artística refere-se a um lugar de troca de conhecimentos entre professores e estudantes, levando em consideração conteúdos, artistas e práticas culturais diferentes às vezes até divergentes (porque não?!).

Devido ao desejo de realizar a mediação das diferenças no ensino de Arte com a Arte-mediação é que a trato como pedagogia da diversalidade, proposta e conceito apresentados e desenvolvidos por Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019), também considerando os sujeitos envolvidos nesse processo como sujeitos da diversalidade. Somos sujeitos da diversalidade. Os estudantes que encontrei nas escolas públicas, as crianças e adolescentes da instituição de acolhimento em que trabalho são sujeitos da diversalidade, da exterioridade, da diferença e tudo isso precisa ser levado em conta quando vou dar aula, quando olho para esses sujeitos preciso mediar essas experiências, as minhas e as que desejo propor como produção de conhecimentos. Preciso considerar porque acredito que

todos esses e essas são produtores de arte, de cultura e de conhecimentos, eles e elas também ocupam um lugar no mundo, um lugar de fala, ainda que a diferença colonial e a razão moderna digam o contrário.

O processo de construção da Arte-mediação como uma pedagogia da diversidade passa pelo reconhecimento da diferença colonial, pois o saber pedagógico, o ensino de Arte como ainda se encontram hoje, não dão conta de contemplar as diversidades e diferenças que os sujeitos envolvidos nesse processo demandam, porque ainda é um processo hegemônico, padronizador, moderno.

O processo de construção desta opção de pedagogias da diversidade, que não poderia ser pedagogia das diversidades, toma da ideia primeira dessa noção de reconhecer-se sujeito da diferença colonial exatamente porque um saber pedagógico (único, no singular) também não contemplaria essas múltiplas diferenças coloniais imagináveis: e que não podem ser sacrificadas a fim de um Outro alguém. Assim, antes de tomar da pedagogia como prática disciplinada, como método de ensinar e aprender unilateralmente, estou preferindo pensar nelas no plural (pedagogias), na pluriversidade, considerando que diversidade já traz no seu bojo de construção a multiplicidade de sujeitos, saberes, arte, cultura, conhecimentos, políticas, democratizações, corpos e sensibilidades não reconhecidos pelos projetos moderno e pós-moderno (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 68).

Assim, a Arte-mediação como proposta pedagógica reconhece a diferença colonial, a maneira como o ensino de Arte e os conceitos de arte, cultura e conhecimento estão arraigados num discurso de poder e de saber, para reaprender e sugerir propostas outras para o ensino de Arte. Uma proposta pedagógica contra-hegemônica que não deseja apenas transmitir conhecimentos acumulados historicamente, mas como dito antes, considera-se uma pedagogia da diversidade que reconhece os estudantes e o Arte-mediador como sujeitos da diferença, também produtores de conhecimento, de arte e de cultura. E a Arte-mediação como pedagogia da diversidade precisa passar por esse processo de reconhecimento e (re)verificação do ensino de Arte por causa da diferença colonial.⁴

4 Bessa-Oliveira ainda compreende a formulação da abordagem por meio da diversidade para além das conceituações de diversidade pós-modernas, por exemplo. Primeiro porque as ideias de diversidade estão ancoradas na pluriversidade que empreende sujeitos *transontológicos* e, por isso, sujeitos que precisam ser compreendidos por uma ótica não comparativa e horizontal que não é, em muitos casos, abordada pelas perspectivas que compreendem o conceito de diversidade verticalmente comparando culturas das diferenças. Assim, diversidade estaria na ótica do autor para uma perspectiva horizontal de compreensão das diferenças enquanto diversidade seria uma abordagem vertical, ainda comparativamente, que passa por uma cultura específica e não pelas especificidades culturais.

ARTE-MEDIAÇÃO NO TERCEIRO ESPAÇO: PROPOSTA DE APROXIMAÇÃO PARA O ENSINO DE ARTE

Através das discussões e da percepção do caráter pedagógico da mediação, assim como das (re)verificações do conceito, percebemos que a mediação poderia aproximar mais do que os estudantes e artistas e suas produções. Foi aí que emergiu o desejo de (re)verificar também as relações já postas entre sujeitos e as demandas atuais do ensino de Arte, sendo eles: o professor, o estudante e o conteúdo escolar; entendendo que a então proposta de Arte-mediação pode apresentar uma reflexão *outra* mediada sobre essa relação, propondo uma aproximação entre os sujeitos envolvidos – professor e estudante – e o conteúdo escolar.

Ainda encontramos noções de tais conceitos respaldadas pela modernidade/colonialidade, por um discurso instaurado pelo eurocentrismo, de uma perspectiva de conhecimentos específicos “que se torna mundialmente hegemônico colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (QUIJANO, 2005, p. 126). Já o conceito de modernidade aqui mencionado e inspirado por Aníbal Quijano (2005, 2009) está arrolado, no mundo capitalista, como única racionalidade válida, pensada e imaginada como experiência e produto exclusivamente europeus, de onde eles se imaginaram e pensaram toda a espécie humana, e como difundiram e estabeleceram essa perspectiva única como hegemônica dentro do padrão de poder mundial.

Encontramos reflexos da colonialidade/modernidade/eurocentrismo em currículos e referenciais do Ensino de Arte na Educação Formal. A História da Arte ainda referencia o trabalho dos professores de Arte do Estado de Mato Grosso do Sul, e assim não há um reconhecimento do estudante com o conteúdo ministrado. O Ensino de Arte, na maioria dos casos, ainda é realizado a partir do olhar do colonizador e dificilmente há espaço para o sujeito “subalterno” – aqui o estudante – produzir arte, cultura e conhecimento a partir de si. E como subalterna, como *outra*, disponibilizo-me a um lugar de desconstrução e (re) verificações desses conceitos e perspectivas ainda estabelecidos e que insistem em falar do meu lugar, considerando o proposto também por Edgar Cézar Nolasco (2010, p. 65) acerca de subalterno:

A palavra subalterno vem do latim 'subalternus', ou seja, aquele que depende de outrem: pessoa que é subordinada a outra. Nós (e aqui marcamos o lugar do discurso do sujeito que fala, que julga) da América Latina somos subordinados a quem? Quem fala por nós? Somos subordinados em qual sentido, em todos? Culturalmente, economicamente, socialmente etc.? Em todos os sentidos? Nosso lugar, a América Latina, não existiria sem o Outro? Estamos condenados a ser subalternos, marginais, fronteiriços, excluídos, fora do centro/lugar, carentes, não temos nosso próprio valor, periféricos, subdesenvolvidos, terceiro-mundistas, colonizados, restos da Civilização Ocidental? Parece-nos que não mais. Resta-nos, então, desconstruir o discurso acadêmico e disciplinar imperante.

A colonialidade do poder criou uma episteme sedutora, impondo uma colonialidade do saber sobre aqueles que não eram europeus, “evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 21). Deparamo-nos mais uma vez com a necessidade de pensar a Arte-mediação a partir da (re)verificação dos conceitos já postos, como visto, pela colonialidade do poder, de arte, cultura e conhecimento, a partir de uma perspectiva descolonial. Pois esses conceitos estão sempre pensados a partir de uma definição já instaurada pelo pensamento eurocêntrico, branco e fálico, no entanto, sem desejar que a descolonização seja uma metodologia, mas, sim, uma possibilidade.

Vemos o reflexo da noção de arte, de cultura e de conhecimento eurocêntricos na relação entre professor, estudante, conteúdo e contexto escolar tornando a relação entre esses cada vez mais distante. O professor está posto como o detentor de todo conhecimento e superior ao estudante, esse considerado papel em branco, sentado em cadeiras enfileiradas para apenas receber conteúdos e conhecimentos. Conteúdos que são enrijecidos e baseados numa noção eurocêntrica e hegemônica, distante da realidade dos estudantes, apresentada pela formação dos professores.

Bessa-Oliveira (2017, p. 1884) vai mais a fundo ao afirmar que

Para não continuarmos inscrevendo a Arte, a Educação e a Cultura em lugares desconhecidos, carecemos reconhecer o “nosso mundo”, ou os nossos muitos mundos; o lugar de onde falamos ou produzimos arte e conhecimentos, primeiro, e, por conseguinte, devemos compreender que cada um dos nossos alunos tem uma apreensão desse mundo pautada em seu universo particular.

Juliano Faria e Marcos Bessa-Oliveira (2019) apresentam uma outra perspectiva acerca da relação entre estudante, professor e conteúdo em que o estudante é o recipiente que será preenchido por determinado conhecimento, no caso, o científico, moderno, disciplinar; movimento de preenchimento a ser realizado pelo professor.

A pedagogia da perfeição é uma prática comum nas escolas, no ensino de arte, mas que é já falida, pois busca ensinar aos estudantes a (re)produzir “cópia=modelo” (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 73), a exemplo de artistas da História da Arte europeia. O educador é quem conduz o conteúdo ao estudante, que é visto como uma “vasilha” (FREIRE, 1987, p. 58), um recipiente vazio que deve ser “enchido” (FREIRE, 1987, p. 58), preenchido ou modelado com um conhecimento específico (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 399).

Percebemos ainda no discurso de professores a percepção de estudante como “papel em branco”, assim como já ouvi em muitas ocasiões, como vimos antes, como uma “vasilha”, condições que só terão conteúdos se forem preenchidos pelos conteúdos científicos. Afinal, o estudante enquanto “vasilha” e/ou “papel em branco” “precisa” dessa intervenção e preenchimento porque ele não tem nada e não carrega nenhum outro tipo de saberes, experiências, culturas.

Segundo Paulo Freire esta é uma prática de ensino bancária. Nesta prática o estudante vai aprender que o corpo que produzirá arte, cultura e conhecimento, é exclusivamente “o corpo branco heterossexual europeu, o corpo perfeito, e que para atuar em arte, este corpo deve saber desenhar apenas formas belas, calculadas; só assim a sua produção artística será vista e bem avaliada” (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 399). Todos os corpos diferentes desses padronizados aqui expostos, ditados pela colonialidade, serão corpos desconsiderados pelos colegas e pelos professores. Esses corpos estranhos não podem falar, já são rejeitados antes mesmo de serem considerados, ouvidos e sendo assim, não produzem arte, cultura e conhecimento.

A Arte-mediação, assim como a pedagogia da imperfeição, não deseja se apresentar como um novo método, como forma “inovadora” para a educação. A Arte-mediação é uma epistemologia *outra* a ser usada no relacionamento entre os sujeitos da educação (professor, estudante, conteúdo, contexto escolar), um olhar *outro* para o ensino de Arte por uma perspectiva descolonial, como o desejo de descolonizar o ensino de Arte. Tomo a Arte-mediação como caminho e reflexão para que o professor-artista-pesquisador a use em

suas práticas já desenvolvidas, reconhecendo que todo sujeito, todo corpo é produtor de arte, cultura e conhecimento a partir das *experivivências* impressas em seu corpo, seja ele o estereótipo, ou o visto como “estranho”.

Trazer essas reflexões e problematizações acabam por mudar nossa perspectiva sobre o Ensino de Arte, como está posto e como podemos trazer propostas *outras*, bem como refletir acerca da concepção que o professor tem de ensino/educação. Bessa-Oliveira (2017) após contextualizar o que entende por ensino, vai dizer que “ensinar/educar arte e cultura é completamente oposto à ideia de transferir conhecimento com arte e cultura”, e a partir daí, também vai afirmar que os professores não ensinam, mas realizam uma transferência/troca do conhecimento:

Nós transferimos, somos transferidos por, e conduzimos os conhecimentos com a arte e cultura para os alunos. Sejam os conhecimentos históricos, aqueles que estão postos pelos Referenciais Curriculares; sejam os conhecimentos produzidos a partir dos conhecimentos que os próprios alunos trazem de casa, cotidianos, das relações [de] seus mundos específicos. Sejam ainda os conhecimentos que nós professores/sujeitos temos do mundo (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 1881).

A reflexão de Bessa-Oliveira acaba por dialogar com a proposta aqui apresentada de Arte-mediação de que todo estudante é produtor de arte, cultura e conhecimento, e, principalmente, que ele produz a partir de suas *experivivências*. Com o proposto por Bessa-Oliveira de que transferimos e conduzimos conhecimentos, arrisco-me a dizer que o professor de Arte *media* conhecimentos, que ao invés de “educar” e/ou de “ensinar” arte, ele será um Arte-mediador, um sujeito que realizará a mediação de conhecimentos com a arte e a cultura. E para reforçar mais uma vez, entendo por conhecimentos os históricos e/ou de referenciais, assim como os dos estudantes e também os conhecimentos do Arte-mediador.

EXPERIMENTANDO A ARTE-MEDIAÇÃO COMO UMA REFEIÇÃO

Condizendo com o caminho de pesquisa e construção escolhido para este trabalho, gostaria de trazer algumas de minhas *experivivências* com a Arte-mediação e para isso farei o apontamento de alguns relatos dialogando também com proposições e provocações da crítica biográfica.

Para começar a contar estas *experivivências* gostaria de trazer a poética da escrita de Mirian Celeste Martins (MARTINS, in BARBOSA, 2008, p. 50) acerca do ensino: “Na instituição chamada escola, ensinar e aprender é fruto de um trabalho coletivo. Aprendizes e mestre celebram o conhecimento a cada dia, quando ensinam e quando aprendem. A aula é uma celebração, um banquete, uma confraternização amorosa, uma comunhão da inteligência”.⁵

Antes de compartilhar minha *experivivência* com a Arte-mediação, gostaria de fazer alguns apontamentos e esclarecimentos acerca da crítica biográfica.

A crítica biográfica é uma das diversas abordagens contemporâneas que acabaram por enfraquecer os territórios e limites disciplinares, aqueles postos pela modernidade/colonialidade, como já discutido anteriormente, que dita os *modus* de pesquisar, de ser, de sentir e de saber a partir de um padrão hegemônico. Essas abordagens *outras*, como a crítica biográfica, “provocam o questionamento dos lugares produtores de saber, assim como dos conceitos operatórios responsáveis pela produção de paradigmas e de metodologias críticas” (SOUZA, 2002, p. 111).

“Os estudos de crítica biográfica, ou melhor, os estudos de biografias, no Brasil, datam de alguns anos, levando-se em consideração a ‘redação biográfica’ mais tradicional, ou o que poderíamos chamar de levantamentos histórico-biográficos” (BESSA-OLIVEIRA, 2013, p. 59). E o autor se refere a tradicionais os estudos biográficos que dissertaram sobre determinados indivíduos e suas vidas.

Sobre a biografia, os estudos e realizações biográficas eram, antes de 1970, realização de obras escritas, assim como retratos de família, produções que elevavam o “autor” como sujeito para ser biografado. Vale ressaltar que eram necessários esses documentos para comprovar a relação daquele sujeito e sua condição social. Esse sujeito era biografado em retratos de parede preto e branco (inclusive minha tia, irmã da minha mãe, tem um quadro destes emoldurado e pendurado na sala, onde estão biografados meu avô, minha avó e meu segundo tio mais velho, pois o primogênito havia falecido).

5 A mestrande Ana Carolina dos Santos Pereira do PROFEDUC tem desenvolvido uma pesquisa cujo título é “SABERES CULTURAIS NO ENSINO DA CULTURA SUL-MATO-GROSSENSE: Educação, Arte e Gastronomia”, considerando a gastronomia também como produtora de conhecimento através do ensino de Arte, o que também dialoga com a proposta de Mirian Celeste Martins, ao fazer alusão do ensino de Arte como uma refeição.

Mas a crítica biográfica cultural de 1970 até o século XXI no Brasil passa a propor olhares *outros* para o que já havia sido feito e passa a enxergar e a ler o que nunca havia sido lido. Ela “passa a valer-se de recortes e colagens, conversas nos bastidores, relações de toda ordem que ocorreram às escondidas, além das “**aproximações**” desveladas pelas produções artístico-culturais, para falar também daquele sujeito autor da obra” (BESSA-OLIVEIRA, 2013, p. 63, grifo meu).

Muito rapidamente a palavra “aproximações” se conecta em meu corpo (em todos os sentidos) com tudo aquilo que venho construindo e propondo. Aproximações entre professor, estudante, conteúdos e contexto escolar (Arte-mediação); aproximações entre os conhecimentos da/o professor/a, das/os estudantes e os historicamente acumulados (Arte-mediador); aproximações entre produção artística, artista e espectador (mediação artística); aproximações entre a pesquisa e minha prática. Na crítica biográfica é provocado o “exercício de ficcionalização da crítica, no qual o próprio sujeito teórico se inscreve como ator no discurso e personagem de uma narrativa em construção” (SOUZA, 2002, p. 111).

Edgar César Nolasco (2010, p. 35) é mais minucioso ao dizer que “A maior quebra de paradigma da crítica biográfica nessa virada de século foi a inserção da figura do intelectual no ensaio crítico, a presença mesma de sua *persona*, a ponto de poder-se propor a réplica *existo, logo penso ao cogito cartesiano*”.

Dito isso, aproximo, construo pontes e proponho travessias entre minha prática como Arte-mediadora e a construção de uma narrativa, que é aqui a minha pesquisa, ao trazer experiências e propostas realizadas em sala de aula. “A crítica biográfica, por sua natureza compósita, englobando a relação complexa entre obra e autor, possibilita a interpretação da literatura além de seus limites intrínsecos e exclusivos, por meio da construção de pontes metafóricas entre fato e ficção” (SOUZA, 2002, p. 111).

Podemos falar da crítica biográfica então quando proponho produções de saberes *outros* para minhas crianças, saberes não considerados “disciplinares”, estimando a participação das crianças para essa produção de saberes, assim como a minha inserção na construção dessa narrativa e pesquisa. Para elucidar essas afirmações compartilho a seguir a escolha de propor uma aula diferente da que já estava prevista em meu planejamento ao escutar e perceber as inquietações das crianças em alguns encontros. “O campo do *bios*,

ou melhor, da crítica biográfica, é regido por um saber biográfico resultante da inter-relação entre vida, obra e cultura, tanto do sujeito analisando (escritor, artista, intelectual) quanto do analista (crítico, intelectual)” (NOLASCO, 2010, p. 36), e aqui, insiro como sujeitos a Arte-mediadora (eu) e as/os estudantes, ambos participantes e produtores de conhecimento.

Estava com uma questão me incomodando há algum tempo em sala de aula, como disse antes, num Grupo 04⁶ da Educação Infantil de uma Escola Municipal da Educação Infantil. Para realizar uma atividade de autorretrato levei uma caixa com um espelho dentro e disse para as crianças que ali tinha uma pessoa muito importante e muito especial, que eu iria mostrar para eles, um de cada vez. Depois de mostrar para todas as crianças, deixei o espelho na parede à disposição para que as crianças se olhassem para a realização de um registro gráfico-plástico de seu autorretrato. Uma das crianças daquela turma olhou muito rapidamente para a caixa, não acessou o espelho enquanto desenhava e quase não representou no desenho seus traços.

Com o passar do tempo, ela começou a apresentar outros sinais que demonstravam uma percepção negativa a respeito de sua imagem. Para realização da segunda atividade de autorretrato, tirei fotos das crianças, imprimi e coleí metade da foto numa folha A4 onde eles realizariam o desenho da outra metade da imagem. Essa criança não quis ir tirar foto, não queria se levantar, muito menos se olhar no espelho, então tirei a foto de onde ela estava sentada e mostrei a imagem a ela. No mesmo instante ela disse “Apaga isso, apaga isso logo!” Bastante irritada. Aquilo começou a me incomodar cada vez mais porque uma criança que antes brincava, colocava fantasias, fazia poses para fotos, era extremamente carinhosa passara a se sentar isolada, estava sempre irritada, alegando estar brava, falando baixo e sem muitos contatos até mesmo com a professora.

Perrenoud nos faz refletir sobre o papel do educador no espaço da mediação entre o objeto de conhecimento e o aprendiz. É preciso ter em vista este aprendiz dentro do quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho para elaborar situações em que a aprendizagem e o ensino possam de fato acontecer, possam ser avaliados e refletidos. Não bastam informações acabadas sobre o conteúdo da matéria, pois o processo de ensino/aprendizagem só será de fato possível se os conteúdos trazidos pelos aprendizes puderem estabelecer pontes para a construção do conhecimento fabricado artesanalmente, por professores e alunos (MARTINS, in BARBOSA, 2008, p. 53).

6 Com a mudança da BNCC os nomes utilizados para organização da Educação Infantil foram alterados, de Creche e Pré-Escolar para Grupos, estes estabelecidos por números de acordo com a divisão de idades. O Pré-Escolar I hoje é chamado de Grupo 04.

Mirian Celeste parafraseando Perrenoud entra em concordância com a proposta da Arte-mediação que, por meio do Arte-mediador, considera os conteúdos trazidos pelos estudantes. Ou seja, o Arte-mediador é essa figura da ponte, do terceiro espaço, que promove travessias para ambos os lados que a ponte conecta. Não se trata de uma ponte de mão única, mas uma via de mão dupla, é possível ir e vir, atravessar e ser atravessado. Realizar a travessia junto, ser afetado pelo processo de travessia.

Percebida a problemática fui buscar ajuda. Conversei com a coordenação, com a professora regente de sala e professoras anteriores que relataram a recorrência da situação, assim como conversei com colegas do Mestrado e acessei materiais disponibilizados pelas professoras Bartolina Catanante e professora Léia Teixeira na disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais no PROFEDUC.

Ao mestre cabe preparar a refeição. Sua tarefa é oferecer a comida que alimenta o aprendiz, é também organizar pistas, trilhas instigantes para descobertas de conhecimentos pelos alunos ou visitantes, alimentando-se também. Mas o que eles desejam comer? O que esperam desta nutrição? Como fazer com que o prato do conhecimento nem sempre saboroso ao primeiro olhar, seja metabolizado com o que já sabem? Por que oferecer determinado alimento? (MARTINS, in BARBOSA, 2008, p. 50-51).

Para escolher a refeição no processo de Arte-mediação é preciso que o Arte-mediador considere o que os estudantes desejam comer? Do que estão com fome? De quais nutrientes estão precisando? É preciso fazer essas perguntas e estar atento ao que os estudantes estão pedindo como refeição. Ao considerar os saberes dos estudantes, ao escutá-los e aceitar que eles são produtores de arte, de cultura e de conhecimento, carregados de *experivivências* é que o Arte-mediador pode pensar a escolha da refeição. E mesa é lugar de comunhão, não é uma só pessoa quem fala, é lugar de partilha. E isso foi feito para realização da atividade em sala de aula aqui escrita e registrada.

A partir da problemática comecei a pensar e escrever o projeto para o segundo semestre a ser aplicado na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) em que trabalhava como professora de Arte. Anterior às questões que surgiram eu já havia definido que trabalharia com os artistas da Cia Dançurbana⁷, e mais especificamente com o espetáculo

⁷ Companhia profissional de dança de Campo Grande/MS que surgiu em 2002 e hoje atua no cenário profissional da dança de MS, desenvolvendo espetáculos, circulações, eventos e aulas de dança. Já participou de circulações como SESC Amazônia de Artes e Palco Giratório.

“K-zuu” do Projeto Era uma Vez, contemplado pelo Fundo Municipal de Investimentos Culturais (FMIC) da Secretaria de Cultura e Turismo de Campo Grande (SECTUR), Mato Grosso do Sul, que seria apresentado na escola em Agosto.

Importante ressaltar aqui que o caminho que escolhi e escolho em meu trabalho como professora-artista-pesquisadora é o da Arte-mediação aqui apresentada e desenvolvida. Levo sempre artistas locais, ou seja, artistas de Campo Grande/MS, *lócus* em que nos encontramos, entendendo a importância das crianças terem acesso ao que é produzido aqui, que é produzido de perto, Ao local me refiro ao *lócus* em que o sujeito se encontra, como a noção de local apresentada por Edgar Nolasco (2010, p. 66): “Aqui o local é sempre ‘regionalista’, ou seja, próprio dele mesmo. Não é por acaso que é desse lugar que a criatura começa a falar, a engatinhar-se por dentro de seu território (casa)”.

Nesse trabalho com a Arte-mediação promovendo aproximações das crianças com artistas e suas produções locais, dou também preferência e ênfase para que as crianças tenham experiências com artistas de outras linguagens da Arte que não as Artes Plásticas, como as Artes Cênicas, reconhecendo-as como linguagem no ensino aprendizagem em Arte e como linguagem produtora de conhecimento.

Conheci o espetáculo “K-zuu” e o vi como uma potente possibilidade para a Arte-mediação nas minhas aulas na escola. Sempre que aprecio espetáculos de teatro e dança, meu olhar é direcionado a perceber quais procedimentos presentes ali que eu poderia usar para a criação de abordagens epistemológicas e pedagógicas para a mediação artística e levar à escola, à estudantes, seja como professora em sala de aula ou como parceira da Cia, realizando oficinas de mediação artísticas de seus trabalhos e projetos. Apreciei o espetáculo e fiz minhas anotações que depois foram tomando forma em conversas com a coordenadora pedagógica da EMEI em que trabalho, e que posteriormente se tornou o projeto de trabalho do segundo semestre.

Em conversa com a coordenadora da escola e com outros colegas, meus turbilhões de ideias começaram a tomar forma e comecei a visualizar meu projeto. Ele partiria da metamorfose da borboleta (inspirado no espetáculo “K-zuu”) que era uma temática acessível a eles, inclusive por termos sempre borboletas passeando pela escola, o que seria diferente se eu escolhesse trabalhar com um animal de outro continente, o que também seria um

processo de aprendizado, mas que se torna um pouco mais distante, o que não era a proposta deste trabalho. Falar sobre o tema gerou muita curiosidade nas crianças que estavam dispostas a descobrir mais e a vivenciar as experiências ali propostas.

E todo esse projeto foi tomando forma considerando o que aquelas crianças traziam: situações, sintomas, necessidades que eu enxergara/escutara, atenta para quais nutrientes elas estavam precisando, que é o papel do Arte-mediador. Célia Cristina Rodrigues de Donato (in MARTINS, 2014, p. 83-84) diz que “como educadores mediadores [Arte-mediadores] é imprescindível refletir e investigar sobre o repertório cultural dos alunos mediados, conhecer tal universo para abrir caminhos para outros mundos e experiências em arte e cultura”.

Depois de passar pelos processos da Metamorfose da Borboleta, em experiências corporais, plásticas, sonoras, levei para as crianças a história de “Romeu e Julieta” de Ruth Rocha, que conta a história de “um reino colorido e cheio de flores, onde as coisas são separadas pelas cores. Tudo muito lindo para cheirar e ver, mas quem mora ali nem pode se conhecer! Será que a cor das asas de Romeu e Julieta vai mesmo separar essas crianças-borboletas?”⁸.

A partir da história dei início aos trabalhos acerca da diversidade, ainda com a metamorfose da borboleta permeando o projeto, trazendo para as crianças a temática étnico-racial de forma lúdica e não impositiva, mas apresentando para as crianças referências *outras* acerca da identidade, mostrando a diversidade de pessoas que existem, assim como as borboletas da história que eram divididas pelas cores, mas que depois se misturaram. Com isso desejei promover com a arte e a cultura experiências para que as crianças construíssem imagens positivas a respeito de si, tivessem elas traços físicos de indígenas, afro-brasileiros, europeus ou nenhum desses, e que assim também construíssem imagens positivas e de respeito acerca dos *outros*.

O ensino aprendizagem se deu a partir de experiências principalmente com a Dança, mas também com experiências de Artes Plásticas. Esta última linguagem é fortemente presente no ensino de Arte tendo em vista a mostra de resultados do processo, e também como já fora desenvolvido no decorrer de outros trabalhos acerca da construção do ensino

⁸ Sinopse do livro disponível no site da autora. Disponível em <<http://www.ruthrocha.com.br/livro/romeu-e-julieta>> Acesso em: 01 set. 2009.

de Arte até os dias de hoje, pois o trabalho realizado no semestre precisa estar exposto na Mostra Cultural, evento já previsto no calendário da Escola. Além disso, o projeto prevê o trabalho que passa por experiências com a Música por meio do uso dos instrumentos do espetáculo para propor movimentos e fazer parte da composição cênica, assim como prevê a Contação de Histórias.

Vejam que minha formação é em Artes Cênicas e Dança, e o currículo do meu Curso não contava com disciplinas de Música, e somente duas disciplinas que contemplavam as Artes Plásticas/Visuais que foram História da Arte e Artes Visuais. O currículo da Educação Infantil, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está disposto em “Campos de Experiência”, e a escola entende que o ensino de Arte se faz presente diretamente no campo “Traços, Sons, Cores e Formas” e que contempla o ensino das Artes Visuais e da Música. Mas percebo que a Arte está presente em diversos outros campos, principalmente ao olhar para a BNCC a partir da minha formação que não é nem em Artes Visuais, nem em Música. Encontro-me quando o documento se refere ao teatro, ao faz-de-conta, expressão com o uso do corpo, dança, jogos teatrais, que são objetivos presentes em outros “Campos de Experiência” da BNCC da Educação Infantil. Mesmo assim me disponho a passar por outras linguagens da Arte e outros lugares de saberes na intenção de proporcionar às crianças experiências *outras* de aprendizagem.

E por falar em experiências *outras*, volto-me à atividade que me moveu a escrever esse artigo com relato. No desenvolvimento do projeto da Metamorfose da Borboleta, estávamos na fase da lagarta, uma semana depois de termos apreciado o espetáculo. Aliás, antes do espetáculo as intérpretes-criadoras propuseram uma oficina muito próxima à prática da mediação artística, trazendo para as crianças elementos e procedimentos utilizados no espetáculo. Arrisco-me a dizer que fizeram as escolhas por atravessamentos que foram se dando em nossas histórias e minhas experiências com a mediação em dança desde 2015, que se efetivaram com a Cia Dançurbana que até hoje a usa na maioria de seus projetos que escolhe trabalhar com a mediação. Além das meninas estarem presentes em várias oficinas que ministrei, tivemos várias conversas acerca do assunto, assim como com outros intérpretes da Cia (foi numa dessas conversas que um amigo disse que eu

precisava pesquisar e falar sobre mediação). Como em “Conversações entre Arte e Ciência” de Cassio V. Hissa (2011), as conversas com esses artistas e professores geraram saberes *outros*.

Depois de terem passado pela experiência do *fazer*, segundo Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, quando as crianças produziram registros gráfico-plásticos, conheceram músicas que tratavam do tema e fizeram a oficina, as crianças *apreciaram* o espetáculo. Já havíamos também *contextualizado*, tanto sobre o tema bem como sobre a Cia Dançurbana. *Apreciamos* alguns vídeos e imagens sobre a metamorfose da borboleta e voltamos para o *contextualizar* depois de terem *apreciado* o espetáculo para conversar sobre a experiência, entendendo que a Abordagem Triangular não atende a uma ordem específica de como deve se dar, mas está disponível para ser utilizada da forma que melhor atenda às demandas do professor e da turma.

Era visível durante a apreciação o reflexo do trabalho da Arte-mediação na reação das crianças que eram das minhas turmas. Eles iam construindo sentidos expondo em voz alta, falando o que estava acontecendo, como “A borboleta está saindo do casulo”, quando não corrigindo as crianças ao redor que diziam que era “minhoca” ao invés de lagarta. As crianças tinham entrado naquele universo imaginário, elas estavam fazendo parte de uma produção artística. Alguns estavam interessados na textura do tapete “fofinho”, outros de boca aberta e olhos fitados nos instrumentos, outros sorrindo e olhando para as intérpretes que dançavam, contavam histórias e encantavam.

Voltamos para o contextualizar quando sentamos para conversar sobre a apreciação. Quantos comentários. Até os nomes das intérpretes, que eu havia falado e mostrado no cartaz antes da oficina e da apresentação, eles se lembraram. Se lembraram de detalhes como as folhas que estavam costuradas nas almofadas disponíveis para eles se sentarem.

Se nada tivesse sido feito previamente à apreciação do espetáculo, as crianças teriam a oportunidade de apreciar o espetáculo, teriam o acesso físico, mas não garantia a oportunidade do acesso linguístico e a oportunidade de conversar sobre o que apreciaram ou aprenderam sobre o assunto que poderia lhes interessar. As crianças talvez não tivessem reagido com tanta naturalidade e interesse enquanto apreciavam o espetáculo e começavam a ver processos que tinham aprendido e vivenciado em sala de aula.

Durante nossa conversa sobre o espetáculo que assistiram, as crianças disseram muitas coisas. O comentário de uma delas chamou muito a minha atenção, a criança que não se olhava no espelho, uma menina negra. As três intérpretes-criadoras do espetáculo, integrantes da Cia Dançurbana eram negras. Essa menina, que estava sentada ao meu lado no círculo, disse bem baixinho que o que mais tinha gostado era da borboleta, quando a menina de tranças havia saído do casulo. Depois ela fez um comentário sobre meu batom, dizendo que eu estava muito bonita e que queria passar também.

Bom, a respeito do primeiro comentário, depois fizemos um registro gráfico-plástico do que mais tinha chamado a atenção no espetáculo e ela desenhou as três meninas, sendo que a que chamou sua atenção é a maior representada no desenho, e no desenho representou os cabelos respectivos aos das intérpretes. Considero um ganho, pois aquela menina se viu representada no espetáculo por aquelas mulheres, na cor da pele daquela intérprete-criadora, nos cabelos, e ela conseguiu levar isso para sua representação visual, visto que em nenhum outro momento no decorrer do ano havia desenhado aqueles tipos de cabelos, ao invés disso tinha dito que queria fazer seu autorretrato com um cabelo igual ao meu (liso).

Sobre a maneira como essa menina se sentiu representada, é possível dialogar com o que nos foi apresentado no curso de Formação de Relações Étnico-Raciais que aconteceu na EMEI. No texto da autora Lucimar Rosa Dias e durante a fala das professoras Bartolina Catanante e Sheila Azevedo fica evidente que é preciso apresentar para as crianças referências para que elas construam sua identidade, sem ditar quem ela é ou deixa de ser.

Também acreditamos que o lúdico é fundamental ao abordamos a diversidade étnico-racial na educação infantil; não se trata aqui de falar para os pequenos sobre os malefícios da escravidão no Brasil ou de como é feio discriminar, deve-se buscar no patrimônio cultural brasileiro referências que as levem a conhecer a história e a cultura afro-brasileira e indígena de modo que as valorizem. Trabalhar com esse patrimônio, com as suas diferentes linguagens, será de fato uma contribuição para se construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizadas no currículo da educação infantil (DIAS, 2012, p. 666).

O segundo comentário foi o que me despertou para realizar uma das atividades aqui compartilhadas, pois naquele momento e em outras situações que surgiram depois, acessei as *experivivências* que eu tivera até ali. Na semana anterior durante a formação sobre relações étnico-raciais na EMEI, no pátio da escola, antes de ir embora, conversei com a professora Bartolina Catanante sobre as experiências que estava tendo a respeito das relações étnico-raciais e ela sugeriu que eu fizesse um dia de penteado com todas as crianças, e foi isso que fiz após o comentário da menina acerca do meu batom.

Mudei meu planejamento da semana seguinte para incluir esse momento na aula, dando uma pausa no projeto que estávamos realizando. Levei uma maleta de maquiagem com espelhos, luzes decorativas, batons (inclusive o elogiado pela criança), gel comum e com *glitter*, pente, adesivos de rosto, *glitter* e elásticos de cabelo, quase tudo que eu já tinha em casa. Coloquei o espelho na parede, decorei com a luz e disse para as crianças que teríamos um dia diferente, um dia para nos amarmos mais, onde eu iria fazer penteados, passar batom e outras coisas.

A alegria das crianças foi muito grande, principalmente das meninas que não saíam de perto da mesa, um dos meninos da sala foi até perguntar se era só para as meninas ou se os meninos iam fazer também, então respondi que era para todos. Depois meninos e meninas iam até o espelho, se olhavam, brincavam, voltavam e se olhavam mais um pouco. Até deixei uma cadeira para eles sentarem e ficar um pouco mais confortáveis enquanto se apreciavam.

Foram marcantes os sorrisos das crianças antes, durante e depois da experiência proposta que pode ser contemplada pelo direito de aprendizagem da criança da educação infantil, segundo a BNCC, de Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 38). Um dos sorrisos mais marcantes para mim foi o da menina negra, aquela que não se olhava no espelho. Enquanto penteava seu cabelo o rosto ainda expressava um pouco de insatisfação, que inclusive fora comentado pela criança que tirou uma foto nesse processo. Quando terminei de pentear, deixei os cabelos com os cachos um pouco mais soltos e falei para ela olhar no espelho, mas ela se recusou alegando ter medo, então pedi para tirar uma foto, ela abriu um enorme sorriso e dessa vez ela não se recusou a olhar a imagem.

Terminei sua produção passando o batom, dizendo que era o batom que ela havia elogiado e que tinha dito que queria passar, coloquei os brilhos, disse para ela olhar no espelho e que se ela quisesse eu poderia ir junto, mas ela se negou mais uma vez. Enquanto eu produzia outra criança e os demais estavam concentrados, ela lenta e discretamente foi até o espelho. Quando a vi se olhando, peguei o celular para registrar, tirei fotos e filmei perguntando se ela era linda, e ela confirmou “eu sou linda sim”. Depois estava de frente para o espelho pegando em seu cabelo e se olhando. Daquele momento em diante ela já estava me pedindo para tirar fotos dela no espelho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – AFETOS E EXPERIÊNCIAS QUE AFETAM

Aquela menina que estava falando baixo, que quase não interagiu com outras crianças, naquele momento estava construindo outros sentidos e representações a respeito de si mesma, de sua imagem. Imagino que o mundo será uma luta para ela, pois virão informações de todos os lados ditando padrões eurocêntricos e norte-americanos de beleza, de corpo, de sujeito que tem direito de fala, mas naquele momento ela estava construindo uma imagem positiva de si. Conversei com as crianças e disse que aquele era um momento separado para que nos amássemos, nos olhássemos com carinho e que não iríamos a lugar nenhum, pois uma das crianças me perguntou onde iríamos para estar nos arrumando, mas que era um dia diferente. Motivei-os a se olharem no espelho sempre que possível e dizer: “Você é lindo(a)!”

Essa experiência já marcou minha história, pois até eu recebi palavras de amor e de motivação quando um dos meninos disse que eu estava muito bonita aquele dia, então perguntei o porquê, e ele respondeu: “Você ficou muito bonita com essa camiseta vermelha”. Imagino que não tenha sido a camiseta vermelha que chamara sua atenção, mas a maneira como eu estava olhando para eles naquele dia, a atenção diferente que eu havia dado para eles e a aproximação que a atividade tinha proporcionado.

Saí esgotada da sala, pois a experiência me demandou muita energia e esforço. Mas mais que isso, saí extremamente feliz e satisfeita, ainda mais depois de ver os registros lindos que as crianças tinham feito e os sorrisos que estavam registrados ali. Saí da sala

com a certeza de que estava num bom caminho enquanto artista-professora-pesquisadora, enquanto humana, como sujeito *biogeográfico*, considerando que alguma semente eu lançara na vida daquelas crianças.

Aquele momento só confirmara minha opinião e pesquisa acerca dos conteúdos que são apresentados em sala de aula, ou seja, os conteúdos disciplinares, científicos e modernos. E para confirmar minha opinião, Célia Cristina De Donato (in MARTINS, 2014, p. 84) diz que “Para tanto, é necessário abrir mão de conceitos e formas aprendidas, abrindo fendas para que novos conteúdos ou possibilidades surjam”.

A experiência que eu proporcionara às crianças não se referia a um conhecimento científico para o ensino aprendizagem, não faz parte da História da Arte, mas agora faz parte da história das crianças e da minha. A experiência foi pensada a partir do que as crianças apresentaram, aquilo que eu percebi, vi e ouvi ao estar com a escuta atenta para o que as crianças demonstravam, entendendo que elas são protagonistas das aulas, da história delas e do ensino e da aprendizagem. Era um aprendizado de valor, de valorização da vida. Se aquelas crianças não estavam amando a elas mesmas, como eu poderia esperar que me amassem ou amassem aos colegas de sala?

E esses saberes e conhecimentos (do professor, estudantes, disciplinares), que a Arte-mediação deseja mediar através do Arte-mediador como ponte, precisam de um olhar *outro*, como bem ilustra Mirian Martins (in BARBOSA, 2008, p. 52) dispensando comentários:

Mas é preciso saber ainda como mobilizar estes saberes, por se tratar de uma trama de transmissões, oriundas e tecidas não apenas por parte do professor de Arte, mas também pelos alunos, pelas mídias, por outras pessoas, pelo encontro cultural de professores e alunos, de instituições culturais, curadores, agentes culturais, monitores.

Estamos sendo mediados o todo tempo, em todo lugar. Em outros momentos estamos no terceiro espaço, na terceira margem, de um lado ou do outro da ponte, ou em sua travessia.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. Ed. – São Paulo. Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo, Perspectiva, 2008.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Clarice Lispector pintora: uma biopictografia**. Apresentação de Edgar Cézar Nolasco. Prefácio de Eneida Maria de Souza. – São Paulo: Intermeios 2013.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “Enquanto esse velho trem atravessa...” *Biogeografias para descolonizar o ser, sentir e saber no ensino de artes visuais*. **CONFAEB - XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil; V Congresso Internacional dos Arte/Educadores ; II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul**, 2017, Campo Grande, MS. XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil ; V Congresso Internacional dos Arte/Educadores ; II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017. v. 1. p. 1878-1890. <https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1510688060.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Pedagogias da diversidade. **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, MS, v.1, p. 61-68, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9691>. Aceso em: 18 ago. 2020.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 4a Reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/2019.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17, n. 51, set-dez 2012, p. 661-749. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpo estranho: o desamparado que encontra sua política de ser. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p.396-415, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 30 mar. 2019.

HISSA, Cássio E. Viana. (Org.). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. (Humanitas).

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

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad De-colonial. **Otros logos: Revista de Estudios Críticos**. Centro de Estudios y Actualización em Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue. Año I. Nro. 1, 2010, p. 8-42. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0001/Mignolo.pdf> - Acesso em: 25 jul. 2013.

NOLASCO, Edgar Cézar. **babeLocal: lugares das miúdas culturas**. Campo Grande, MS, Life Editora, 2010.

NOLASCO, Edgar César. Políticas da crítica biográfica. **Cadernos de Estudos Culturais: Crítica Biográfica**, v.1, n.4. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010, p. 49-72.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, 2005, p. 117-142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf – acessado em: 13 out. 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. **Epistemologias do sul**. MENESES, Maria P.; SANTOS, Boaventura de S. (Orgs). São Paulo: Cortez editora, 2009 (p. 73-118).

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. (Humanitas).

Recebido em: 19/06/2020

Aceito em: 31/07/2020

PRELÚDIO, FUGA E RITORNELLO: UMA DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA E A BNCC

Camile T. de Oliveira Pinto¹
Ana Paula Peters²

RESUMO: O ensino de música na escola no Brasil é marcado por mudanças, descontinuidades e alterações legais recentes que situam a educação musical escolar em um campo em construção. Neste artigo, buscamos investigar as diferentes concepções e prerrogativas que influenciaram a presença e as práticas em educação musical com ênfase no ensino básico, localizando questões que ainda necessitam de reflexão. Partindo de uma compreensão do percurso histórico, relacionamos os principais marcos legais desta trajetória e revisitamos criticamente as diferentes concepções sobre o ensino de música que pontuaram estes momentos. Desta forma, estabelecemos relações com o contexto atual, ressaltando aspectos que ainda permeiam o ensino de música na escola. Por fim, tratamos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento que norteia o ensino de Artes nas escolas do país. Destacamos o que a BNCC apresenta sobre o ensino de música, indicando os aspectos críticos que podem trazer implicações para a educação musical no ensino básico. Esperamos que a revisão histórica e crítica do ensino de música na escola contribua para a compreensão do contexto atual, sinalizando aspectos que possam retroceder a sua presença no ensino básico.

PALAVRAS-CHAVE: educação musical; música na escola; percurso histórico, BNCC.

PRELUDE, FUGUE AND RITORNELLO: THE MUSIC EDUCATIONS AT SCHOOL UNDER DISCUSSION

56

ABSTRACT: The school music education in Brazil is marked by recent changes, discontinuities and legal changes that place school music education in a field under construction. In this article, we seek to investigate the different conceptions and prerogatives that influenced the presence and practices in music education with emphasis on basic education, locating issues that still need reflection. From an understanding of the historical course, we set out to list the main legal milestones of this trajectory and to critically revisit the different conceptions about music teaching that marked these moments. In this way, we have established relationships with the current context, highlighting aspects that still permeate the teaching of music at school. Finally, we discussed the Common National Curricular Base (BNCC), which is the document that guides the teaching of Arts in schools in the country. We highlight what the BNCC presents about the teaching of music, indicating the critical aspects that may have an effect on music education in basic education. We expect that the historical and critical review of music teaching at school will contribute to the understanding of the current context, pointing out aspects that may set back its presence in basic education.

KEYWORDS: music education; music in the school; historical course, BNCC.

1 Mestre em Música/Cognição pela Universidade Federal do Paraná (2020). Professora do ensino básico e parte do grupo de pesquisa PROFCEM – Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical. E-mail: camiletatiane@gmail.com

2 Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (2013). Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNnespar – campus Curitiba I – EMBAP) nos cursos de graduação em Licenciatura em Música e no Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), na linha de pesquisa Música, Cultura e Sociedade. E-mail: anapaula.peters@unespar.edu.br

PRELÚDIO

A presença da música no currículo escolar é uma realidade que passou por alterações significativas recentes. Em um período de dez anos – de 2008 a 2018 –, a música esteve implícita dentro do componente curricular Arte³ (BRASIL, 1996), foi proposta como modalidade artística sem obrigatoriedade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1997, 1998), passou para conteúdo obrigatório do ensino de Arte (BRASIL, 2008) e atualmente está entre as quatro linguagens do componente curricular Arte (BRASIL, 2016) com objetos do conhecimento e habilidades próprias discriminadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017). Se antes a discussão buscava validar a presença do ensino de música na escola, a partir deste período as instituições de ensino superior, ensino básico, associações da área da educação musical, pesquisadores e demais profissionais da área passaram a debater sobre os modos de se pensar e fazer música na escola.

Essas importantes mudanças ampliaram sobremaneira o espaço da educação musical escolar, que de ausente ou implícita no currículo passou a configurar como parte da grade horária das escolas. Principalmente a partir de 2008, a comunidade escolar explorou um terreno esquecido, com diferentes expectativas sobre o que é a aula de música neste contexto. Essa geração de pais, crianças e professores que provavelmente não tiveram aulas de música durante o ensino básico começou a deslindar o que se faz em uma aula de música. Outras áreas já contam com um *corpus* de conhecimento escolar estabelecido, de forma que seus conteúdos podem ser presumidos por todos os que já frequentaram a escola. Com a música isso não ocorre, dada a sua presença descontínua e de forma não tão organizada na escola, muitas vezes sendo solicitada para animar festas ou memorizar conteúdos e comportamentos. Dessa forma, ainda não é raro ouvir, quando alguém diz ser professora de música e que atua na escola, perguntas como: “Você ensina aquelas

3 A Lei de Diretrizes e Bases, n. 9394/96, em seu artigo 26, parágrafo 2º, estabelece que “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996). Não há nenhuma especificação sobre quais linguagens artísticas deveriam ser trabalhadas, ficando a cargo das instituições essa escolha. Nos anos seguintes, os PCN apresentaram a música como uma das linguagens da arte, e incluíam orientações para o trabalho com as quatro linguagens. Até a publicação da Lei 11.796, ocorrida em 18 de agosto de 2008, eram estes os documentos oficiais que norteavam o ensino de Arte na educação básica. Até a publicação da lei 11.769/2008 em agosto de 2008, eram estas as regulamentações legais que dispunham sobre o ensino de música na escola.

bolinhas?"; "Mas qual instrumento você ensina?"; "É aula de coral?"; "Mas o que você faz?". Se antes a discussão buscava validar a presença do ensino de música na escola, a partir deste período as instituições de ensino superior, ensino básico, associações da área da educação musical, pesquisadores e demais profissionais da área passaram a debater sobre os modos de se pensar e fazer música na escola.

Em 2008, os sistemas de ensino encontravam-se em fase de implementação ou adaptação da música no currículo quando outra alteração na lei dispôs sobre o ensino de arte da escola e, em seguida, a Base Nacional Comum Curricular (2017) reforçou essas alterações. Do protagonismo em 2008 (Lei n.13.278/2016) para compor uma das quatro unidades temáticas da Arte em 2016, as mudanças legais situam as escolas e os educadores musicais em um espaço em construção, no qual se busca refletir sobre fundamentos, currículos e concepções que podem nortear as práticas pedagógico-musicais do professor.

Neste artigo, revisitaremos o caminho da educação musical no país com enfoque na escola e estabelecendo relações com questões recentes que contornam a música na escola. O percurso da educação musical escolar, seu início, permanência, discontinuidades, visões e os marcos legais que influenciaram e ainda influenciam políticas e práticas serão questões abordadas na sequência.

FUGA

Em relação à sistematização do ensino, os registros indicam que os jesuítas que vieram ao Brasil após a chegada dos portugueses iniciaram as primeiras práticas de educação musical. Essas experiências trouxeram práticas e valores que influenciaram a educação musical brasileira. A música era utilizada para incutir a religião e a cultura europeia aos meninos índios, e Fonterrada (2008) aponta o rigor metodológico e a imposição da cultura de Portugal como marcas do ensino de música daquela época. Durante o período colonial, estas práticas foram mantidas e o ensino de música – que naquela época se resumia à prática instrumental e vocal – continuou ligado à Igreja, aos preceitos básicos (ordenação progressiva dos conteúdos, repetições, memorizações e averiguações) e a imposição do repertório europeu.

A vinda da família real, de Portugal ao Brasil em 1808, fez com que a prática musical, antes restrita à Igreja, estivesse presente também nos teatros, que recebiam grupos musicais estrangeiros (FONTERRADA, 2008). Apesar dessa abertura, o modo de ensinar música continuou o mesmo: métodos progressivos, ênfase na memorização e comparação entre os objetivos propostos e os alcançados, tudo a partir do repertório europeu.

Segundo Fonterrada (2008, p. 210), “foi dentro desses princípios racionais e metodológicos que, provavelmente, se instalou, no Brasil, a primeira proposta pedagógica em educação musical”. Em paralelo, a prática informal da música popular começava a constituir de modo espontâneo e independente das regras do método europeu, sobre o que explica Fonterrada: Em paralelo, a prática informal da música popular começava a constituir de modo espontâneo e independente das regras do método europeu, sobre o que explica Fonterrada:

Em paralelo, a prática informal da música popular começava a se constituir de modo espontâneo e independente das regras do método europeu, como explica Fonterrada:

Ao mesmo tempo, firmava-se no país a prática informal da música popular, que não se moldava pelo conjunto de regras disciplinares de inspiração pragmática ou jesuítica, mas se constituía de maneira espontânea, valorizando a habilidade instrumental e a improvisação (FONTERRADA, 2008, p. 210).

No contexto escolar, o primeiro registro sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola aconteceu ainda no século XIX com o decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que instituiu oficialmente o ensino de música nas escolas públicas do Brasil (FIGUEIREDO, 2013). O decreto previa o ensino em dois níveis: noções de música e exercícios de canto. Outro Decreto Federal, de 15 de novembro de 1890, exigia formação especializada do professor, estabelecendo a profissão do professor de música. Em um primeiro momento, essa obrigatoriedade do ensino de música na escola pode significar a ampliação ao seu acesso; porém no sentido de compreender o contexto do decreto, Figueiredo ressalta que:

É importante destacar que a escola no século XIX era acessível para uma parcela muito limitada da população brasileira. Ao identificarmos a presença da música na formação escolar daquele tempo significa, também, identificarmos o caráter elitista da educação musical que só estava disponível para uns poucos privilegiados que frequentavam a escola. Neste sentido, a história nos ensina que este caráter elitista vem sendo superado a partir da responsabilidade do Estado brasileiro com relação

à gratuidade da educação, viabilizando escolas para todos os cidadãos, reduzindo imensamente o caráter exclusivo da educação no passado (FIGUEIREDO, 2013, p. 31).

Em relação às disposições legais sobre a formação de professores para atuação na escola, é oportuno ressaltar que, em 2008, o parágrafo 2 da lei n.11.769 que versava sobre a obrigatoriedade da formação específica em música foi vetado; da mesma forma, a versão final da BNCC suprimiu o texto sobre a necessidade da formação específica dos professores de cada linguagem da arte⁴. As discussões e consensos sobre a formação do professor de música que atua na escola não são recentes, e refletem as concepções das políticas públicas das épocas em que se inserem.

No início do século XX, novas ideias influenciaram a educação em geral e também a educação musical brasileira, como as do filósofo norte-americano John Dewey (1890-1952). O compromisso de Dewey “com a democracia e com a integração entre teoria e prática foi, sobretudo, evidente em sua carreira de reformador da educação” (TEIXEIRA et. al., 2010, p. 11). Para ele, os ideais democráticos e a articulação da filosofia com a prática conduziam a uma vida comunitária de interações entre interesses diversos, sendo a arte um desses espaços de compartilhamento. Para a educação musical, sua teoria ofereceu uma revisão da cultura musical para algo que todas as pessoas pudessem desfrutar e compartilhar⁵, (VAKEVA, 2012). Teórico e idealizador de grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX, Anísio Teixeira foi discípulo de John Dewey e a sua proposta da Escola Nova influenciou a educação musical no Brasil, propondo que “Na escola, o ensino de música não deveria restringir-se a alguns talentosos, mas acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano” (FONTERRADA, 2008, p. 210). Este princípio continua a nortear a educação musical e a presença da música na escola nos dias de hoje, dialogando com esta concepção de que o seu ensino seja acessível a todos.

4 O texto inicial apresentado no capítulo “Fundamentos do componente” da segunda versão revista da BNCC dizia que: “O componente curricular Arte, engloba quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, **com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada**” (BRASIL, 2016, p. 112, grifo nosso).

5 Dewey’s theories offer to “revision” musical culture as something all people can enjoy actively in a shared realm of negotiated cultural values. Thus, music education benefits everyone, taking as its point of departure individual situations that promote creative agency. (VAKEVA, 2012, p. 105).

A função social da música, o valor do folclore e da música popular foram aspectos que prevaleceram na década de 1920, onde a identidade brasileira começava a conquistar seu espaço entre os educadores musicais brasileiros. Nesse contexto, Heitor Villa-Lobos, compositor brasileiro, nascido no Rio de Janeiro em 1887, instituiu o canto orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras. Baseado na proposta nacionalista de Zoltán Kodály, músico húngaro nascido em 1882, o canto orfeônico privilegiou os grandes agrupamentos corais e a identidade musical do folclore brasileiro. A disciplina denominada “música e canto orfeônico” tornou-se obrigatória no currículo do ensino público primário e secundário do país e serviu ao propósito nacionalista, patriota, moral e cívico do governo Vargas da época (FUCCI-AMATO, 2008). Essa proposta de educação musical, que esteve em vigor durante as décadas de 1930 a 1950, buscou uma abrangência nacional. Possuía conteúdos, metodologias e materiais didáticos específicos, além de prever cursos para formação de professores. O material organizado por Villa Lobos incluía o “Guia Prático”, “Solfejos” e “Canto Orfeônico”, onde constavam canções folclóricas infantis nacionais e estrangeiras, hinos patrióticos e escolares, música sacra e profana, cantigas de roda, exercícios vocais, ditados, e canções diversas (idem, 2008).

O esforço de sistematizar uma proposta nacional de educação musical escolar, de promover a formação específica de professores, o desenvolvimento de metodologia e de materiais didáticos específicos para isso são pontos pertinentes do canto orfeônico. Este momento da história da educação musical brasileira pode, atualmente, contribuir para a reflexão sobre o uso da arte e o oportunismo político, e a sua influência na elaboração de políticas públicas para a educação e, também, para o ensino da Arte.

O canto orfeônico foi substituído pela educação musical nos anos 1960, com uma proposta muito semelhante à anterior (FONTERRADA, 2008). Nessa época, a educação musical brasileira começou a receber influências dos educadores musicais que revolucionavam essa área na Europa e que pregavam a “desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento na percepção auditiva” (FONTERRADA, 2008, p. 214). Essas influências atingiram o ensino público de modo indireto pelo fato de que, em geral, os professores que

tinham acesso a essas ideias atuavam em escolas especializadas de música. Este fato pode ter contribuído para que estas propostas não encontrassem muito espaço no ensino básico da época.

De modo semelhante, a atuação no ensino público continua a não ser a prioridade dos licenciados em música, como mostram as pesquisas de Del-Ben, Kandler e Pereira (2019) e Gomes (2016). Turmas numerosas, a falta de valorização da música no currículo escolar, poucos recursos materiais, espaço físico inadequado, a pouca carga horária destinada às aulas de música – que pode fazer com que os(as) professores(as) atuem em várias escolas – são características da música na escola que podem tornar a docência escolar uma atividade profissional pouco atrativa (DEL-BEN t. al., 2019).

Em 1971, a lei n.5692/71 substituiu a educação musical pela educação artística. Essa mudança enfraqueceu e quase extinguiu o ensino de música nas escolas. O professor de educação artística deveria, durante o período do curso de licenciatura, dominar as quatro áreas da arte: música, teatro, artes plásticas e desenho, depois substituído pela dança. Não havia, na formação do professor, tempo suficiente para aprofundamento em qualquer uma das áreas de Arte e as aulas nas escolas caracterizavam-se pela ausência de planejamento e pela preocupação de não tolher a expressão de seus alunos (FONTERRADA, 2008). A formação polivalente e a desvalorização do planejamento são pontos questionáveis desta educação artística. Entretanto, o uso da criatividade e da autonomia expressiva são questões importantes para a educação musical atual, em contraponto a visão conservatorial empedernida que ainda persiste em muitos cursos de licenciatura em música (PEREIRA, 2014).

Durante a década de 1990 houve uma reforma educacional com o objetivo de acompanhar as transformações que ocorriam na economia, na política e na sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96 (BRASIL, 1996) trouxe oficialmente a Arte como campo de conhecimento, como uma parte importante do currículo escolar. E com ela surgiram o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997). Esses documentos compreendiam os segmentos da educação infantil até o ensino superior, com o objetivo de

oferecer princípios gerais normativos para a prática dos profissionais da educação. Estes documentos contemplavam, na disciplina Arte, as diversas linguagens artísticas, inclusive a música.

Sobre a música, os documentos tratavam da integração da vivência musical do aluno ao processo pedagógico por meio do fazer, apreciar e refletir. Apesar dos PCNs e do RCNEI tratarem da inserção da música no ambiente escolar, eles não garantiam a sua presença na escola. Esta garantia só aconteceu em agosto de 2008, quando a Lei n.11.769 estabeleceu a obrigatoriedade do conteúdo de música:

§ 6o A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008) (BRASIL, 2008).

A relevância da referida lei é devida ao fato de ter sido, após décadas de ausência, um marco importante na garantia do espaço da música na escola. A partir da lei n. 11.769 houve a ampliação do mercado de trabalho para os licenciandos em música, tanto na rede de ensino privado quanto na rede pública (FIGUEIREDO, MEURER, 2016; DEL-BEN et. al., 2016; WOLFFENBÜTTEL et. al., 2017). Entretanto, oito anos depois, com a aprovação da Lei. n. 13.278/2016 e a revogação da Lei n.11.769/2008, ampliou-se o componente curricular de Arte. Agora, as artes visuais, a dança, a música e o teatro linguagens deste componente curricular. Sobre a implantação desta nova Lei consta que:

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. (BRASIL, 2016).

Em dezembro de 2017, uma resolução do Conselho Nacional de Educação instituiu a Base Nacional Comum Curricular. A BNCC, de caráter obrigatório e normativo, tornou-se a referência nacional para a formulação dos currículos e dos projetos político pedagógicos das escolas. Nela estão previstas as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas durante a educação básica. No segmento da educação infantil, a música aparece em meio aos campos de experiências, entendidos como campos nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Os campos de experiência apresentam objetivos de aprendizagem e desenvolvimento divididos em três grupos de faixas etárias; entre eles, há

objetivos que se relacionam com a música. No segmento do ensino fundamental, a música aparece primeiramente como uma das linguagens, inserida no componente curricular Arte, da seguinte forma:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas (BRASIL, 2017, p. 193).

A música é entendida como uma das linguagens do ensino da Arte, devendo compor o currículo das instituições de ensino básico do Brasil. Considerando também a Lei n.13.278/2016, bem como o prazo de adaptação para que o componente curricular Arte compreenda as quatro linguagens artísticas, é possível entender o presente momento como uma reorganização dos sistemas educacionais, a partir do qual as instituições de ensino devem adaptar-se às disposições legais. Questões sobre a carga horária de cada linguagem da Arte e sobre qual professor irá ministrá-las continuam em aberto, acarretando diferentes interpretações e aplicações. É possível encontrar editais de concursos públicos para o cargo de professor de Arte com diferentes exigências de formação, e professores formados em música que atuam ministrando linguagens que não são a de sua formação. (DEL-BEN et. al., 2016; DEL-BEN et. al., 2019).

Com a intenção de resumir o percurso da educação musical no Brasil e de destacar as influências e marcos legais dessa trajetória, com ênfase na música na escola, apresentamos o seguinte gráfico:

Figura 1 - Percurso Da Educação Musical No Brasil



FONTE: Oliveira Pinto (2020)

RITORNELLO

A presença da música enquanto área do conhecimento na educação básica nacional é pautada por disposições legais, conforme tratado anteriormente. A partir disso, os órgãos federais, estaduais e municipais são os encarregados da elaboração de documentos que regulamentam e normatizam o ensino de música na escola. Os documentos oficiais para a educação revelam concepções, fundamentos, objetivos, conteúdos – entre outros – que devem nortear o ensino de todas as instituições públicas ou privadas, incluindo o currículo e o projeto político pedagógico.

A Base Nacional Comum Curricular é o documento de referência a ser utilizado pelos sistemas educacionais na elaboração dos currículos e projetos pedagógicos das escolas. De caráter obrigatório, a BNCC normatiza e define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver nas etapas da educação básica, a saber, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A BNCC não é um currículo, e sim a base a partir da qual cada escola – pública ou privada – deve construir o seu currículo.

A elaboração de um documento que assegure uma formação básica comum e que determine conteúdos mínimos está prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)⁶, na LDB de 1996⁷ (BRASIL, 1996) e reiterada pelo Plano Nacional de Educação⁸, promulgado pela lei n. Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). No entanto, ela começou a ser elaborada em 2015 e após duas versões preliminares, a versão final da educação infantil e ensino médio foi disponibilizada e homologada em dezembro de 2017 (SANTOS, 2019). A versão final do ensino médio foi aprovada em dezembro de 2018. Neste artigo, examinaremos a BNCC localizando o que ela apresenta em relação à educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Arte é parte do conjunto de aprendizagens apresentadas na BNCC, inserida em quatro dos cinco campos de experiência⁹ da educação infantil e como linguagem do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Nesta etapa, a música é parte do componente curricular Arte, junto com as artes visuais, a dança e o teatro. A Arte, por sua vez, é parte da área do conhecimento de linguagens, junto com a língua portuguesa, educação física e língua inglesa.

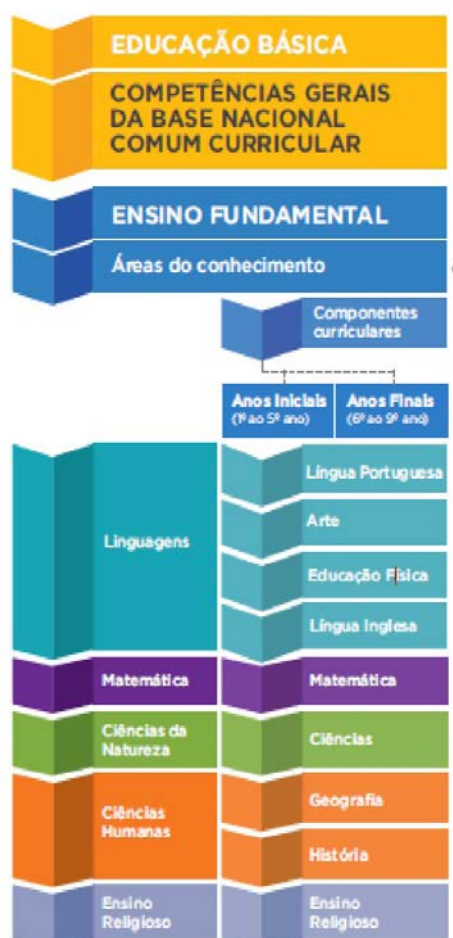
6 Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1998).

7 Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

8 Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

9 “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38).

Figura 2 – Competências Gerais Da Bncc



Fonte: Brasil (2017)

O capítulo 4.1.2 da BNCC é sobre a Arte no ensino fundamental e suas linguagens e, conforme visto anteriormente, a música está inserida neste componente curricular. A cada parágrafo, o texto discorre, de modo não aprofundado, sobre as formas de expressão, concepções, contribuições, objetos, possibilidades, organização dos conhecimentos e modos de produção em Arte. São apresentadas nove competências específicas da Arte para o ensino fundamental, explicando que cada linguagem artística é entendida como uma unidade temática; estas, por sua vez, apresentam objetos de conhecimento que se relacionam com seis dimensões do conhecimento. Adiante – quando o documento apresenta o quadro das competências e habilidades – a música passa a ser nomeada como uma “área temática” da Arte.

Explicadas em poucas linhas, as seis dimensões do conhecimento “caracterizam a singularidade da experiência artística” (BRASIL, 2017, p. 192), e devem ser trabalhadas em todas as linguagens: criação (criar, produzir), crítica (estabelecer e propor relações), estesia (sensibilidade, percepção), expressão (exteriorizar e manifestar), fruição (deleite, prazer) e reflexão (argumentar e ponderar). O texto afirma que essas dimensões objetivam “facilitar o processo de ensino e aprendizagem em arte” (BRASIL, 2017. p. 193), pois uma vez que a Arte é constituída por materiais verbais e não verbais, deve-se então considerar a sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva (BRASIL, 2017).

A concepção, características, possibilidades e fazeres relacionados às quatro linguagens são então brevemente apresentados. A música é entendida da seguinte forma:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2017, p. 194).

São estabelecidas nove competências específicas de arte para o ensino fundamental, que revelam as concepções sociais e políticas que fundamentam o capítulo Arte neste segmento. As competências possuem um caráter crítico, multicultural, experiencial:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes (BRASIL, 2017, p. 196)

Além disso, são apresentados os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º). Cada linguagem da arte passa então a ser designada pela nomenclatura “Unidades temáticas”. A unidade temática música possui cinco objetos de conhecimento: contexto e práticas, elementos da linguagem, materialidades, notação e registro musical e processos de criação. Para cada objeto do conhecimento está descrito, junto a um código de referência, um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme consta abaixo. O mesmo procedimento é seguido em relação aos anos finais do ensino fundamental.

Quadro 1- Objetos do conhecimento e habilidades de Música do 1º ao 5º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Música	Contexto e Prática	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
	Elementos da linguagem	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
	Materialidades	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
	Notação e registro musical	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
	Processos de criação	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017)

Verifica-se, nos objetos do conhecimento e habilidades em música, a referência a conteúdos curriculares e metodologia de ensino, de caráter direcionado e específico, como por exemplo “Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical” (BRASIL, 2017). Neste exemplo, são indicados os conteúdos “altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo” como também a metodologia a ser utilizada para ensinar este conteúdo, “por meio de”. A BNCC é um documento que deve fundamentar os currículos do país, o que requer que seja abrangente, e não prescritivo de conteúdos ou metodologias (DEL-BEN; PEREIRA, 2019).

Ao longo das dez páginas destinadas às quatro linguagens do componente curricular Arte no ensino fundamental 1, não há indicações sobre qual habilidade ou linguagem deve ser trabalhada em qual segmento do ensino fundamental, progressões entre os objetivos e nem orientações sobre a carga horária. Consta ainda: “Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (BRASIL, 2017, p. 195). Essa abertura pode ser interpretada como uma flexibilidade necessária em um país com tamanha extensão territorial e diferenças culturais e socioeconômicas evidentes como o Brasil; que preserva as características ou necessidades educacionais de cada região e de cada escola.

A Música, na BNCC, é tratada com ênfase no seu caráter experiencial, conforme observado nos verbos utilizados nas habilidades a serem desenvolvidas no ensino fundamental 1: identificar, apreciar, perceber, explorar e experimentar (BRASIL, 2017, p. 201). Os aspectos crítico, contextual, autônomo, diversificado, interdisciplinar e lúdico também estão presentes, indicando uma abordagem não conservatorial ou exclusivamente reproducionista da Arte. Entretanto, alguns pontos do documento merecem atenção em relação a possíveis interpretações ou influências.

As artes integradas são inseridas, em momentos pontuais, como uma das linguagens da Arte. Elas não são citadas ou especificadas em nenhum momento até que, na página, 195, aparecem como uma unidade temática, que **“explora as relações entre as diferentes linguagens e suas práticas**, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação ou comunicação” (BRASIL, 2017, p. 195, grifo nosso). Uma

nova referência aparece na página 200, no quadro de unidades temáticas, acompanhada de objetos do conhecimento e habilidades próprias¹⁰. As artes visuais, a dança, a música e o teatro são nominalmente abordados, explicados e respeitados em suas especificidades. Ainda que o texto frise a necessidade de “Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluído e desfragmentado entre as linguagens artísticas” (BRASIL, 2017, p. 194), de modo que as linguagens não sejam compartimentadas, a possibilidade de uma polivalência é um alerta que emerge das artes integradas. A valorização das especificidades da música, dança, artes visuais e teatro como integrantes do componente curricular Arte é uma conquista recente. É necessário afastar os resquícios da educação artística polivalente nos moldes de 1971 e garantir que as linguagens sejam articuladas e trabalhadas preservando suas potencialidades e características. Dessa forma, o documento apresenta uma lacuna crítica relacionada a definições consistentes, concepções e domínios das artes integradas.

A ausência de referenciais, autores ou fontes que fundamentam as concepções da BNCC é outra questão que provoca reflexões. Além das leis e disposições legais que se relacionam com o documento, não há menção a pensadores da educação, filosofia, Arte. Por outro lado, no capítulo “Os Fundamentos Pedagógicos da BNCC” consta um alinhamento com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no sentido de que as “decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017, p. 13). Pode-se perceber uma valorização do “saber fazer”, que se relaciona com a preparação para o mercado do trabalho:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

10 Habilidades: (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais. (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística.

Durante a elaboração da BNCC foram realizadas consultas públicas, discussões e seminários nas quais professores, pesquisadores e universidades puderam oferecer suas contribuições. Especificamente a segunda versão contemplavam o resultado desse esforço coletivo, mas a versão final aprovada foi desenvolvida apenas por integrantes do Ministério da Educação, utilizando as revisões de instituições internacionais. (PERONI, CAETANO, AVELARO, 2019, p. 42). Entre as alterações relacionadas à música, estão a já citada retirada da formação específica em cada uma das linguagens da arte, o surgimento das artes integradas, a alteração do entendimento da música como linguagem para área temática, a mudança de “direitos de aprendizagem” para “competências e habilidades” e, no volume do ensino médio, a retirada da obrigatoriedade curricular da Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física. Este último ponto denota a valorização da preparação para o trabalho (PERONI, CAETANO, AVELARO, 2019) e, portanto, a não consideração da Arte como parte deste mercado.

O exercício profissional em Arte deve ser considerado no ensino médio, assim como o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania devem incluir a relação com a Arte em todos os segmentos da educação. A preparação para o mercado de trabalho é um dos objetivos da educação básica, e não sua finalidade única, conforme garante o artigo 205 da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Entre outras questões que rondam a educação pública brasileira (Escola sem Partido, congelamento nos investimentos) (PERONI, CAETANO, AVELARO, 2019), a potencial desvalorização das linguagens artísticas requer um olhar atento. No contexto atual, uma escola que opte por contratar quatro professores de Arte – um especialista para cada linguagem – é um cenário improvável e distante inclusive, na rede privada. Como este breve percurso da educação musical brasileira mostra, a tentativa de integrar as artes resultou não em um fluxo artístico compartilhado, e sim na ausência de 30 anos do ensino

de música na escola. Que a combinação entre os interesses mercadológicos da preparação para o trabalho, a desconsideração da Arte enquanto profissão e as artes integradas não culminem novamente na desvalorização da educação musical escolar.

CODA

Ao longo desta breve trajetória, podemos perceber como a educação musical escolar foi reflexo tanto de valores sociais e educacionais quanto de políticas públicas muitas vezes circunstanciais. Conforme explica Kraemer (2000), “Justamente as convicções políticas têm um papel significativo na discussão sobre a definição de objetivos, interpretação e concepção de educação e formação musical” (KRAEMER, 2000, p. 57). Desde o primeiro decreto sobre sua obrigatoriedade até a BNCC de 2017, faltam abertura, reflexão e diálogo entre gestores políticos e profissionais da área, no sentido de construir uma educação musical escolar consistente, cuja presença e objetivos não estejam exclusivamente voltadas às inclinações políticas circunstanciais.

A continuidade da educação musical na escola perpassa também o exercício crítico de nós professores, pensarmos o que pretendemos com a música na escola. Concordando com a postura multiculturalista de Penna (2008), “A educação musical na escola básica tem como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano” (PENNA, 2008, p. 89). Para ela, as práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva multicultural ~~devem~~ podem ampliar e contextualizar a diversidade das manifestações artísticas, e “Como consequência dessa postura, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, que se enraíza na cultura europeia” (PENNA, 2008, p. 88). Incluir a diversidade cultural brasileira é também outra questão a ser pensada na educação musical escolar, que de acordo com Fucci-Amato (2012) “A própria música popular brasileira, em sentido amplo, ainda não é explorada em toda a sua potencialidade pedagógica” (FUCCI-AMATO, 2012, p. 117). Além da postura multiculturalista e de considerar a diversidade cultural brasileira, incluímos ainda o exercício criativo e a autonomia expressiva como propósitos da música na escola. Conscientes de nosso papel, podemos nos fortalecer enquanto área,

pleiteando a nossa contribuição na “(...) formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7), ou seja, parte da educação básica do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9394/96**. Brasília: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, p. 27.833-27.841, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª)**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª)**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Lei 11.769** de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (2014-2024): Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei número 13.278**, 2 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar, 2ª versão revisada. Brasília: MEC, abril de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, dezembro de 2017.

DEL-BEN, L. ET AL. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. **OPUS – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)**, Goiânia. V. 22, n. 2: 2016. (p. 543-567). Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2019b2507>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

DEL-BEN, LUCIANA. ET AL. Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores (as) de música. **OPUS – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)**. V. 25, n. 2: 2019. (p. 144-173). Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2019b2507> . Acesso em 25 jul. 2019.

FIGUEIREDO, Sergio. Luiz. Ferreira. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Campo Grande. V.19, n 37: jan-jun, 2013. (p. 29-52). Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2360>. Acesso em 20 jun. 2019.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Opus**. V. 22 (2): 2016. (p. 515-542). Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414>. Acesso em: 08 ago. 2019.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. VILLA-LOBOS, nacionalismo e canto orfeônico: projetos musicais e educativos no governo Vargas. **Revista HISTEDBR on-line, Campinas**. N. 27: 2009. (p. 210-220). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art17_27.pdf. Acesso em 15 dez. 2019.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. **Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes**. Campinas: Papirus Editora, 2012.

GOMES, Solange. Maranhão. **A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná**. 2016. 241f. Tese (doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, V.11, n. 16/17: abr-nov, 2000. (p.50-73). Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/9378>. Acesso em: 03 dez. 2019.

OLIVEIRA PINTO, Camile Tatiane de. **O choro na educação básica: a construção do conhecimento musical por meio da apreciação do repertório do choro**. 2020. 23f. Dissertação (mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2020.

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

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**. V. 22, n. 32: jan-jun, 2014. (p. 90-103). Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464/388>. Acesso em: 05 mai. 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros; Del-Ben, Luciana. Música e educação básica: sentidos em disputa. In: Silva, Fabiany de Cássia Tavares; Xavier Filha, Constantina (Org). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019 (p. 189-209).

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE. V. 35, n. 1, 2019. (p. 35- 56). Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094>. Acesso em: 04 jan. 2020.

SANTOS, Micael Carvalho. A educação musical na base nacional comum curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da ABEM**. v. 27: jun. 2019. (p. 52-70). Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/799/542>. Acesso em: 30 jan. 2020.

TEIXEIRA, Anísio Teixeira; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane; WESTBROOK, Robert. **John Dewey**. Coleção educadores MEC, Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Editora Massangana, 2010.

VAKEVA, Lauri. PHILOSOPHY OF MUSIC EDUCATION AS ART OF LIFE: A DEWEYAN VIEW. IN: BOWMAN, WAYNE; FREGA, ANA. LUCIA (EDS.). **THE OXFORD HANDBOOK OF PHILOSOPHY OF MUSIC EDUCATION**. Oxford: Oxford University Press, 2012 (p. 86–110).

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; BRAUN, Christian Miquéias; DA COSTA ALMEIDA, Bruno Felix. Concursos Públicos para Professores de Música no Rio Grande do Sul: Uma Análise Político-Educacional de 2008 a 2017. In: XXIII **Congresso Nacional da ABEM**. 2017. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/view/2679/1448>. Acesso em 10 jun. 2019.

Recebido em: 21/06/2020

Aceito em: 31/07/2020

GROTOWSKI DENTRO DA ESCOLA PÚBLICA: O TRABALHO COM NÃO ATORES A PARTIR DA PEDAGOGIA PARA O ATOR

Cleyton Alves¹

RESUMO: Este artigo analisa a reverberação de um processo artístico-pedagógico, voltando o olhar na participação de alunos da escola pública, em uma vivência cênica não obtida anteriormente. Suas evoluções, a partir da preparação do ator, dentro e fora do âmbito escolar, ampliam seus acervos culturais, proporcionando resoluções de problemáticas interpessoais, norteadas pela exaustão física e a pedagogia do ator, conduzindo-os a uma nova visão de mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Exaustão; Formação do ator; Grotowski; Organicidade; Via Negativa.

GROTOWSKI INSIDE THE PUBLIC SCHOOL: WORKING THE ACTING PEDAGOGY WITH NON-ACTORS

ABSTRACT: This article analyzes the effects of an artistic-pedagogical process focusing on the participation of public school students in a scenic experience they had not tried previously. Their evolution inside and outside the school environment using the actor's training as a starting point guided by physical exhaustion and the actor's pedagogy, expand their cultural repertoire providing solutions to interpersonal problems and leading them to a new world view.

KEYWORDS: Exhaustion; Actor training; Grotowski; Organicity; Negative technique.

¹ Formado em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Ator formado na Escola Técnica de Artes (ETA) da mesma instituição. E-mail: cleytonalvesator@gmail.com

ONDE E COM QUEM REMAMOS

Com a finalidade de compartilhar as experiências e reflexões vividas pelos alunos do ensino médio da escola pública Julieta Ramos Pereira – Paripueira/AL, engajados junto aos bolsistas e discentes do curso de Licenciatura em Teatro e Música no projeto “Tragédias e Cenas: Pedagogia e encenação na escola pública”, vinculado à Universidade Federal de Alagoas - UFAL, a partir do edital ProCCAExt: Programa Círculos Comunitários de Atividades Extensionistas. Aborda-se a análise dos participantes/atores/não atores, suas descobertas internas e externas, o autoconhecimento, o novo acervo cultural (graças aos estudos dos clássicos gregos) e a uma visão de mundo diferenciada, conectando-se com suas emoções e dissipando tensões, a partir da vivência cênica e da prática teatral dentro da escola pública, com base na exaustão física e na pedagogia de Grotowski² para o ator.

O foco desta pesquisa está na reverberação dos exercícios aplicados aos participantes e seus relatos pós-atividade. Vale a pena frisar que esses alunos não eram providos das práticas teatrais antes da iniciação desde projeto.

A utilização da exaustão física como fio condutor para o posterior alinhamento entre mente e corpo, com a utilização, também, da bioenergética, proporciona o rompimento das barreiras psicológicas e sociais, uma vez que o ser humano é moldado de acordo com o seu ciclo social e com os padrões impostos por grande parte da sociedade, ocasionando tensões e bloqueios de suas emoções.

O processo citado utiliza em conjunto a *via negativa*, permitindo acessar o ponto mais íntimo e problemáticas desses participantes, retirando deles suas máscaras cotidianas e os alocando em um estágio de prontidão para a cena e, conseqüentemente, para a vida. Desconstruímos para em seguida construirmos. Ou, como diz o pedagogo polonês, “renascemos”.

[...] não pretendemos responder as perguntas do tipo: “Como se demonstra raiva? Como se anda? Como se representa Shakespeare?”. Pois estas são as perguntas usualmente feitas. Em vez disso, devemos perguntar ao ator: “Quais são os obstáculos que lhes impedem de realizar o *Ato Total*, que deve engajar todos os seus recursos psicofísicos, do mais instintivo ao mais racional?”. [...] eu quero

2 Jerzy Grotowski (1933 - 1999) - Diretor de teatro polaco e figura central no teatro do século XX, principalmente no teatro experimental ou de vanguarda. Seu trabalho mais conhecido em português é “Em Busca de um Teatro Pobre”.

eliminar, tirar do ator tudo que seja fonte de distúrbio. [...] deve-se encontrar solução para a eliminação desses obstáculos, que variam de ator para ator. Isto é o que quero dizer quando falo em *via negativa*. (GROTOWSKI, 1992, p. 108, 180)

Constatamos também, em meio a execução do projeto, que o estudo dos clássicos gregos e suas origens permitem aos alunos que nunca tiveram contato antes com o teatro usufruírem das essências e ritos vivenciados em outros tempos, percorrendo a cronologia teatral desde a Grécia Antiga até os dias atuais, isto é, o caminhar do teatro com suas transformações e modificações ao passar dos anos.

PRINCÍPIOS ÉTICOS NA PRÁTICA ATORAL

Adentramos no trabalho do ator e em sua pedagogia. O início se deu a partir do esclarecimento aos participantes sobre uma visão errônea e de senso comum em parte da sociedade, segundo a qual o ofício do ator se restringe a simplesmente decorar textos e apresentar espetáculos para o público e, conseqüentemente, tendo melhor desenvoltura em cena aquele ator que tiver *mais talento*. Vários dos grandes pesquisadores do teatro já abordaram algo a respeito do *talento*, como Grotowski que, em uma de suas escritas nominada “Holiday”, disse: “O talento em si não existe, apenas a ausência dele”. Explica: “Quando alguém faz algo que não lhe cabe, isto é, falta de talento”. (GROTOWSKI apud SLOWIAK, 2013, p. 113)

A distorção da profissão do ator, ocorre também em muitas escolas de artes cênicas que comprometem o entendimento das pesquisas de alguns dos grandes diretores, encenadores, pesquisadores e pedagogos do teatro, como: Constantin Stanislávski³, Antonin Artaud⁴ e Jerzy Grotowski, utilizando-as de formas diluidoras. Dessa maneira, impedindo que ocorra o trabalho pelo conjunto da obra dramática, pela organicidade e espontaneidade do ator em cena, deixa-se de lado o treinamento e preparação do ator, dando espaço a uma construção rasa e imediatista em seus processos artísticos. Essas utilizações equivocadas ocorrem há muitas décadas.

3 Constantin Stanislávski (1863 - 1938) – Foi ator, diretor, pedagogo e escritor russo de grande destaque entre os séculos XIX e XX. É mundialmente conhecido pelo seu “sistema” de atuação para atores e atrizes, onde reflete sobre as preparações e os procedimentos de ensaios.

4 Antonin Artaud (1896 - 1948) - Foi um poeta, ator, escritor, dramaturgo, roteirista e diretor de teatro francês de aspirações anarquistas. Ligado fortemente ao surrealismo, foi expulso do movimento por ser contrário à filiação ao partido comunista.

Stanislávski estudou certos aspectos concretos do nosso ofício para reencontrar a precisão e, por meio da precisão, um terreno fértil. Outros se escondem atrás de seu nome para fazer algo que aparentemente é similar, mas que é na realidade, estéril. Vocês podem encontrar grandes *especialistas* nesse campo: imitam somente a aparência das coisas e evitam todas as dificuldades fundamentais [...], assim se auto hipnotizam por meio de uma espécie de engano psíquico e acham que isso seja trabalho. [...] eis o que se faz em nome de Stanislávsk. (GROTOWSKI in FLASZEN, 2010, p. 166)

A partir desses estudos, o projeto não pretendia seguir o caminho dos demais *especialistas* que se apropriam desses nomes em suas escolas, como forma de marketing no intuito de encher os olhos dos interessados, porém ingênuos, jovens com curiosidade na carreira de ator, pois:

Talento é a feliz combinação de muitas faculdades criadoras numa pessoa, dirigida por sua vontade geradora. [...] em nossa arte é muito perigoso amadurecer rápido demais, [...] sem esforços decididos. [...] O talento pode não ser nada além de uma bela tagarelice. (STANISLAVSKI, 1997, p. 179, 180)

Então, o esclarecimento dessa visão errônea sobre o trabalho do ator encontrou-se como ponto de partida. Um foco para ajustar a visão turva do trabalho que estávamos iniciando. Nossos encontros semanais, com seis horas de duração, em média, sempre foram divididos em dois momentos: o debate e reflexões das aulas anteriores, a partir dos *protocolos*, e, logo em seguida, os exercícios.

O que vem a ser protocolo? [...] esse documento, que não tem que obedecer à rigidez formal de uma ata ou de um relatório, é o ideal para que se tenha a noção de continuidade do processo, sem que seja necessário o emprego de tempo demasiado em sua elaboração. [...] protocolo, registro das ações, que se tem revelado um apoio significativo na condução de uma prática educativa menos severa, sem deixar de ser eficiente. (SANTIAGO, In KOUDELA, 1992, p. 94, 95)

Os relatos rotineiros desenvolvidos pelos alunos foram utilizados como também propõe Bertolt Brecht⁵ no uso dos protocolos na peça didática: “[...] como um *contínuo*, mediante o qual esse trabalho é avaliado cotidianamente, permitindo-nos, [...] além de avaliá-lo, tomá-lo como modelo”. (SANTIAGO, In KOUDELA, 1992, p. 94,95).

5 Bertolt Brecht (1898 - 1956) - foi um destacado dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX. Seus trabalhos artísticos e teóricos influenciaram profundamente o teatro contemporâneo, tornando-o mundialmente conhecido.

UMA POSSÍVEL DIDÁTICA GROTOWSKIANA

Os exercícios contêm o propósito de chegar na eliminação dos obstáculos e no despertar da organicidade cênica. A prática permeia pela desconstrução, *via negativa*, identificando, em meio há exercícios, os corpos dos participantes e como futuramente responderão aos estímulos da cena, após o estágio da exaustão física. Exercícios aeróbicos acompanhados de jogos teatrais adaptados, guiados e prolongados por um determinado tempo, seguido das investigações corpóreas, direcionam o participante para a exaustão. O lugar que buscamos.

Caminhar pelo espaço disposto ao processo, percebendo como o corpo de cada um, em sua totalidade, reagem aos exercícios. Atenção aos comandos: correr, andar, parar, pular, deitar, agachar, abraçar, gritar, entre outros. Números que simbolizam ações pré-concebidas. Níveis/planos: andar abaixado, curvado, de pé, quatro apoios. O silêncio, o mapeamento corporal. As posturas do gato. A prática da respiração curta e longa. São alguns dos exercícios, atrelados há músicas, que conduzem os participantes aos primeiros rompimentos dos bloqueios e tensões, permitindo habitar em um novo universo interno, reverberando o instinto do corpo e o estar presente na vivência cênica.

Alguns trechos de protocolos podem ilustrar a reverberação desses instrumentos didáticos que proporcionam o estágio de exaustão física nos integrantes:

Eu achei muito legal essas aulas aos sábados e muito interessante também. Gostei bastante da aula teórica, pois aprendi e vi coisas novas. [...] Na minha opinião, a melhor parte é a aula prática, pois vamos tentar executar o que aprendemos na teoria". [...] "Para mim, foi ótimo! Pois antes me sentia fechado e com vergonha. A partir que isso passou, percebi que as coisas ficaram mais fáceis, como se fossemos uma máquina e cada um de nós, as suas engrenagens. Quando nos concentramos, geramos uma energia positiva. (ALVES, 2018, p. 24, 25)

Os encontros iniciavam sempre com os mesmos *rituais*⁶: arrumação e limpeza da sala, formação de um círculo, o esfregar das mãos e o contato com os demais, passando energia de mãos em mãos, leituras dos protocolos, debates de assuntos e o iniciar da prática. O aquecimento, parte relatada anteriormente, permeava por aproximadamente quarenta minutos. Logo após, vinham os alongamentos e, em seguida, iniciava-se o

6 Ritual - é um conjunto de gestos, palavras e formalidades, geralmente imbuídos de um valor simbólico, cuja performance é, usualmente, prescrita e codificada por uma religião ou pelas tradições da comunidade.

trabalho respiratório, em busca da respiração total⁷. Percebíamos como estavam após todo o percurso aeróbico. Vale a pena salientar que, antes, a hiperoxigenação⁸ ou hiperventilação sempre era utilizada nesse processo como parte crucial no trajeto da exaustão.

O trabalho com a voz era desenvolvido a partir de canções e projeções de vogais entre os participantes espalhados no espaço do laboratório cênico.

Tenho repetido aqui, diversas vezes, porque acredito ser essencial, que se deve ser rigoroso no próprio trabalho, e que se deve ser organizado e disciplinado, e o fato de que o trabalho cansa é absolutamente necessário. Muitas vezes, tem-se de estar totalmente exausto para quebrar a resistência da mente e começar a representar com autenticidade. (GROTOWSKI, 1992, p. 197)

Assim como Grotowski, caminhamos pelos mesmos pensamentos: o homem é moldado pelas *máscaras cotidianas*, tornando-se alguém que precisa representar diversas personagens todos os dias nos vários ambientes em que transita. Portanto, para que em cena ocorra a imersão, é necessária a retirada dos bloqueios e máscaras, percorrendo um passeio pela *via negativa*, proporcionando, posteriormente, uma vivência orgânica.

Um homem descansado depois de um banho se arruma, veste-se e sai de casa. Ao abrir a porta, depara-se com um gramado. Se este homem tivesse a necessidade de sentar naquele momento, sentaria na grama? Possivelmente não! Buscaria qualquer outro lugar para sentar-se, pois pensaria imediatamente que poderia sujar suas roupas, além de se preocupar com os olhares alheios e perguntas como: o que um homem tão arrumado faz sentado numa grama? Porém, se este mesmo homem, voltando para casa, exausto, passa pela mesma grama e sente a necessidade de sentar-se, não pensaria duas vezes e nem passaria pela sua cabeça se as pessoas iriam comentar ou não. Ele sentaria! A diferença está em um detalhe, a exaustão! O corpo exausto encontra-se instintivo; ele externa seus sentimentos e desejos mais íntimos, sem se preocupar com as máscaras e com os filtros. A mente se alinha com o corpo. Ocorrendo o sentir/externar.

Se só nos entregarmos superficialmente neste processo de análise e abandono – e isto pode produzir amplos efeitos estéticos –, quer dizer, se retirarmos nossa máscara cotidiana de mentiras, então testemunharemos um conflito entre a máscara e nós mesmo. Mas se este processo é levado ao seu limite extremo, poderemos,

7 Respiração total – que começa no abdômen, alargando as costelas e depois, sutilmente, emprega o peito em um segundo nível.

8 Hiperoxigenação - modalidade terapêutica que consiste na respiração de oxigênio puro a pressões maiores que a pressão atmosférica.

conscientemente, tirar a máscara cotidiana, sabendo agora a que objetivos ela serve e o que ela ocultava. Esta é uma confirmação não do negativo que existe em nós, mas do positivo, não do que é pobre, mas do que é mais rico. (GROTOWSKI, 1992, p. 40)

A exaustão eleva nosso corpo e mente a um novo lugar que, quando ativo, guia-nos dentro de um processo de descoberta e autoconhecimento. “O estado necessário da mente é uma disposição passiva a realizar um trabalho ativo, não um estado pelo qual *queremos fazer aquilo, mas desistimos de não fazê-lo*”. (GROTOWSKI, 1992, p. 15).

[...] no momento que senti o outro junto à música, me bateram lembranças tristes, mas a energia que sentia era tão acolhedora que me trouxe paz como nunca havia sentido; [...] eu explodi! Meus olhos não seguraram as lágrimas. [...] ali eu estava presente não havia pudor em tocar os corpos. O ritmo contínuo do grupo pulsava. Nós éramos um. (ALVES, 2018, p. 33, 34)

É perceptível, no relato, o estado de permissão para com o outro após os rompimentos dos bloqueios e as caídas das máscaras, através de um simples tocar de corpos, o expressar dos sentimentos mais íntimos. O encontro entre eles.

De olhos vendados, os integrantes tocam os seus próprios corpos, com o objetivo conhecê-los e senti-los sem receios nessa investigação. A busca que iniciará no seu corpo, transfere-se para um outro corpo... e para um outro... e para um outro.

Assim, duplas que, aos poucos se tornam grupos e logo após em um único grupo, sustentando uma energia suspensa e fina, permitindo a presença de um grande corpo pulsante. O individualista não existe, mas sim o conjunto. Os participantes permanecem presentes, livres. Estão ali de verdade, unidos entre si, juntos à energia e à música que ambienta. “A essência do teatro que procuramos é pulsar, movimento e ritmo”. (GROTOWSKI in FLASZEN, 2010, p. 39).

Frisarmos, mais uma vez, que, após a retirada das *máscaras*, permite-se acessar um estado psicofísico de desnudamento. Essa vivência orgânica proporciona, posteriormente, o acesso do *Ato Total*.

[...] através do canal da consciência e do pensamento, até aquele ápice tão difícil de definir e onde tudo transforma-se numa doação do eu que atinge os limites da transgressão das barreiras [...] chamo isto um ato total. Se o ator age desta maneira, transforma-se numa espécie de provocação para o espectador. (GROTOWSKI, 1992, p. 105)

Normalmente, em atividades como essas, os participantes que vivenciam esse estágio psicofísico alargam suas sensações e, conseqüentemente, enlaçam aqueles que à assistem. “A energia emanada é tão pura e forte que contagia até quem simplesmente vê!” (ALVES, 2018, p 35). A fala de um espectador que, após observar algumas horas da preparação, nos presenteia com um pequeno poema:

Tua energia forte, doce. Pulsa e profana em mim derrama, me perde, me localiza.
Me leva a sentir uma bela dança. Sei o quão tão belo és, sabes o quão tão belo eu sou, bebo do teu interior profundo, embriagado de ti estou. (ALVES, 2018, p 35)

Ao utilizarmos o termo energia, explicamos para o leitor que o estágio alcançado oriundo da exaustão e da busca do alinhamento entre mente e corpo, dão-se por meio de uma investigação interior, permitindo a humanização, o autoconhecimento e o olhar diferenciado para o mundo/sociedade entorno do participante, diluindo todas as visões errôneas sobre o trabalho do ator e sua arte. Percebemos nos protocolos anteriores e futuros, como esse estado de encontro consigo permite estar presente e confiante naquilo que se pretende na vida e nos palcos.

[...] senti emoções das quais eu nunca vou esquecer [...] na maior parte elas batiam exatamente com o que estávamos sentindo internamente; e, após passarmos por elas, era como se algo ruim tivesse sido rompido, era como se eu estivesse mais leve e relaxada. Também devo dizer que nunca abracei tanta gente na vida”. [...] sei que depois de todo o sacrifício e a motivação para não desistir... só sabia sorrir e pensar em tudo que eu quero alcançar. Foi uma energia maravilhosa.[...] comecei a escutar a música e fazer com que ela tocasse em meu interior... o primeiro sentimento foi de “sentir e externar”. (ALVES, 2018, p. 35)

No último trecho do relato, ressaltam duas questões: a primeira se refere ao envolvimento com a música. Esse é promovido através de comandos precisos. Quando se realiza o pedido: - *ouçam*, automaticamente e inconscientemente, nós tangemos uma concentração. Ao contrário de quando se diz: - *Concentrem-se*. A concentração ocorre a partir do momento que ela não é o nosso objetivo final. “Quando existe a doação, existe concentração”. (GROTOWSKI in FLASZEN, 2010, p. 210). O ouvir, neste caso, seria a doação. Assim, semelhante ao comando *ouçam*, outras verbalizações existiam para a implementação de vários guias, conduzindo estímulos para experimentações em sentimentos, situações, sensações etc. Todos unidos à respiração.

Já a segunda questão, refere-se ao uso do termo *sentir e externar*, citados anteriormente, que, ao “limite” do trabalho físico e, conseqüentemente, do psicofísico, o instinto do corpo e da mente se colocam em uma posição de alinhamento e não de resistência. O resultado é: “A eliminação do lapso do tempo entre impulso e reação exterior, de modo que o impulso se torna já uma reação exterior”. (GROTOWSKI, 1992, p. 14).

Trabalhando com os participantes sempre no limite atual de suas possibilidades, permite que o processo permeie pelo caminho da lealdade e do relacionamento, no sentido da vivência entre estes dois seres: o ator e o diretor/preparador. Se o ator não é leal e livre junto ao diretor e vice-versa, ambos não poderão evoluir. “O diretor só pode ajudar o ator nesse processo completo e agônico, se for tão emocional e ardorosamente aberto para o ator quanto o ator o é em relação a ele”. (GROTOWSKI, 1992, p. 41). O relacionamento deve ser honesto, pois o trabalho se constitui no acesso de lugares íntimos. Portanto, para que possamos acessar e eliminar esses bloqueios, é necessário o encontro.

Há algo de incomparavelmente íntimo e fecundo no trabalho com o ator[...] o seu crescimento é seguido com observação, estupor e desejo de ajudá-lo; o meu crescimento é projetado sobre ele, ou melhor, é *descoberto nele* – e o nosso crescimento comum torna-se revelação. Isto não é instruir um aluno, mas total abertura a uma outra pessoa onde se torna possível o fenômeno de um “nascimento duplo ou compartilhado”. O ator renasce, não somente como ator, mas como homem – e com ele, eu renasço. É um modo desajeitado de exprimi-lo, mas o que se obtém é a aceitação total de um ser humano por parte de um outro. (GROTOWSKI in FLASZEN, 2010, p. 112)

Além proporcionarmos com o projeto a prática teatral na escola, o intuito também, e não menos importante, consistia na evolução dos alunos como seres humanos dentro e fora de cena. A utilização do teatro como forma de alargar suas visões para o mundo, para a vida e para o conhecimento, trabalhando diretamente com suas essências, possibilitando outros rumos em seus caminhos ou, como disse Grotowski, “possibilitando o renascimento” (GROTOWSKI in FLASZEN, 2010, p.112) autoconfiança, perseverança, otimismo e a crença em conquistas futuras. Eles tinham algumas alavancas que necessitavam de ativação, e aqui está o trabalho de ator para ativá-las.

Ainda no caminhar de nossos encontros e após vários dias trabalhando com a exaustão física, adentramos nos exercícios de bioenergética⁹. A vibração, “grounding”, o soltar da barriga, contato com o solo, entre outros exercícios utilizados no decorrer de duas horas diárias de prática de bioenergética, o estar presente, o se fazer vivo, vibrante e em prontidão.

De tal modo, o sentir e externar transmitido pelo relato do participante anteriormente, torna-se uma atividade contínua sem espaço para a desconexão. O alinhamento entre mente e corpo e seus processos energéticos junto à respiração permanecem intactos e firmes por um longo tempo.

O FIM QUE GERA UM NOVO COMEÇO

Como culminância deste projeto, montamos e conduzimos a público o espetáculo Édipo Rei de Sófocles, lido e pesquisado anteriormente em aula e escolhido pelos participantes.

Agregando a disposição espacial, permitimos ao público estar próximo aos atores, com seus assentos colocados em volta do semicírculo de areia do mar e com incensos naturais em todo o ambiente. O objetivo era trazer os expectadores para dentro da obra, transportá-los para esse universo e a partir dos atores, acessar também suas emoções. Eles, então, seriam mais um Édipo, Tirésias, Coro, Corifeu ou quaisquer uma das personagens da obra, tornando-os o que suas emoções lhes proporcionassem ser, a partir da cena assistida e vivida pelos atores.

O espetáculo cria uma espécie de conflito psíquico com o espectador. Trata-se de uma modificação e de uma violência, mas só pode ter algum efeito quando baseado num interesse humano e, mais do que isso, num sentimento de simpatia, num sentimento de aceitação. (GROTOWSKI, 1992, p. 41)

Na estreia, além da superlotação da escola, os familiares dos alunos se surpreenderam com a dedicação e com a carga dramática obtida por eles, que, em outrora, nunca haviam participado de uma experiência ou processo teatral. Vimos os familiares e

⁹ Bioenergética – é uma técnica corporal desenvolvida pelo psicanalista estadunidense Alexander Lowen, a partir dos estudos de Wilhelm Reich. Ela tem uma função terapêutica imprescindível para o homem moderno, pois, através do corpo conecta, novamente, o indivíduo com suas emoções.

os atuais atores envolvidos em lágrimas e extasiados pelos resultados após o percurso de oito meses de trabalho. Todavia, o mais importante não foi a execução do espetáculo, mas a reverberação desse processo em suas vidas e, conseqüentemente, abrangendo a cena.

Em uma sequência de protocolos escritos posterior à estreia, notamos a modificação dos participantes:

[...] muito obrigada por trazer o teatro para minha vida e por me fazer vencer graças a ele. [...] o teatro me transformou em uma pessoa melhor! Hoje sou mais humana. Eu descobri um novo eu. [...] ali estava eu... a menina calada que ninguém acreditava ser capaz de fazer qualquer coisa. Eu só me sentia sufocada, sendo uma pessoa que não sou por conta dessa imposição alheia. Quando eu entrei nesse novo mundo, descobri que era muito mais do que eles diziam. [...] enquanto as pessoas nos aplaudiam, eu lembrei de tudo que nós passamos desde o começo. Dos risos, gritos, estresses, dores... eu nunca me imaginei sendo capaz de algo assim. [...] na semana antes da estreia, nosso orientador nos preparou de uma forma extraordinária, principalmente na exaustão física e na bioenergética [...] o que nos fez enxergar o que sempre esteve a nossa frente, nos fez encarar nossos medos. [...] sou muito grata por essa oportunidade de me preparar perante os meus medos, meus pensamentos negativos, a nunca pensar em desistir e acima de tudo sempre acreditar que sou capaz de conseguir tudo o que eu almejar. (ALVES, 2018, p. 45)

“Reconhecer que são capazes de driblar os obstáculos que possam vir pela frente e acreditarem em seus potenciais”. A importância de utilizar a pedagogia do ator de Jerzy Grotowski, a exaustão física, a via negativa, a bioenergética e todos os meios citados ao longo da escrita no processo artístico das vivências cênicas, proporcionam a retirada das máscaras, das tensões emocionais e seus bloqueios, conduzem a um abandono da visão alienada imposta pela sociedade.

A certeza de que eles mostram em suas escritas, enaltece a transformação e a contribuição no seguimento de suas vidas, a partir do processo e da prática teatral. Esse caminho da preparação para cena, que permeia a desconstrução e reconstrução do ator para a construção da personagem, pôde nos dar a constatação do poder da arte no engrandecimento humano. Aqui, buscamos o encontro do indivíduo com ele mesmo para, posteriormente, encontrar-se com a personagem e a cena. A exaustão, a respiração, a “bio” e a pedagogia do ator revelam o reconhecimento de seus potenciais ocultos, alargando novas visões de mundo fora da caixa da alienação que a sociedade nos impõe a cada dia,

conduzindo-nos para o uso das máscaras cotidianas e nos bloqueando de diversas formas. Entretanto, o teatro existe e, se usado sabiamente com ética, essência e respeito, ele pode transformar realidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cleyton. **Formação Teatral na Perspectiva para o ator: Uma vivência com a Tragédia Grega na Escola Pública**. 2018. 59 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Teatro) - Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Maceió, Alagoas, 2018.

BERTHOLD, Margot. Grécia. In: BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**; 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014 (p. 103-137).

FLASZEN, Ludwik. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969**. Textos e materiais de Jerzy Grotowski e Ludwik Flaszen com um escrito de Eugenio Barba; curadoria de Ludwik Flaszen e Carla Pollastrelli com a colaboração de Renata Molinari; tradução de Berenice Raulino. 2 ed. São Paulo: Perspectiva SESC, 2010.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca do Teatro Pobre**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

LOWEN, Alexander. **Exercícios de bioenergética: o caminho para uma saúde vibrante**. 1 ed. São Paulo: Ágora, 1985.

SANTIAGO, Socorro. O protocolo: Instrumento de trabalho de Bertolt Brecht, um recurso metodológico. In: KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um vôo berchtiano: Teoria e Prática da Peça Didática**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992.

SLOWIAK, James e CUESTA, Jairo. **Jerzy Grotowski**. 1 ed. São Paulo: É Realizações, 2013.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do Ator**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Recebido em: 25/10/2019

Aceito em: 30/07/2020

POR UMA ESCOLA SEM LGBTIFOBIA: PROPOSTA TEATRAL DESENVOLVIDA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Claudemar Pedroso Lopes¹
Guaraci da Silva Lopes Martins²

RESUMO: O presente artigo resulta do interesse em analisar as contribuições do teatro na escola para a desestabilização de discursos excludentes associadas à construção de gênero e sexualidades. Para tanto, utilizou-se da pesquisa com abordagem qualitativa que associou a fundamentação teórica à pesquisa de campo. O estudo teórico se pautou nos autores com pesquisas voltadas para a pedagogia teatral e também para o processo construído das identidades de gênero. A pesquisa de campo ocorreu com estudantes do Ensino Médio inseridos em escolas da rede pública paranaense. No percurso desta investigação foi possível constatar o desenvolvimento da percepção dos participantes envolvidos, no que tange às configurações de gênero e o leque de multiplicidades e de enfrentamentos que envolvem esta temática, ainda hoje marcada por estereótipos. Destaca-se, o interesse em contribuir para evidenciar a importância do teatro no processo de desenvolvimento da capacidade do estudante/cidadão de se expressar e intervir em seu próprio contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Ensino médio; Pedagogia do teatro; LGBTIfobia.

FOR A SCHOOL WITHOUT LGBTIPHOBIA: THEATRICAL PROPOSAL DEVELOPED WITH HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: This article is the result of an interest in analyzing the contributions of theater to the destabilization of exclusionary discourses at school, associated with the construction of gender and sexualities. That was achieved with the use of qualitative approach associated with the theoretical foundation to field research. The theoretical study was based on authors whose researches are focused on a theatrical pedagogy and also on the constructed process of gender identities. The field research was carried out with high school students from public schools in Paraná. In the course of this investigation, it was possible to observe the development of the participants' perception in reference to gender configurations and the range of multiplicities and confrontations that involve this theme, still marked by stereotypes. The interest has also been to highlight the importance of theatre in the process of development of the students/citizens capacity to express themselves and intervene in their own context.

KEYWORDS: School; High school; Theater pedagogy; LGBTIphobia.

1 Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Norte Paranaense (UNINORTE); Licenciado em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Curitiba II; Especialista em Arte Educação e Terapia pela Faculdade São Braz; Especialista em Gênero e Diversidade Escolar pela Faculdade São Braz, Professor Pedagogo na Secretaria da Educação e do Esporte no Estado do Paraná (SEED/PR). E-mail: crauddy_lopes@hotmail.com

2 Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UT); Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/ Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Membro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada (Unespar/CNPq). E-mail: guaraci.martins@gmail.com

Esta pesquisa busca investigar o impacto da produção cênica *Por uma escola sem LGBTIfobia* na formação de estudantes do ensino médio e participantes de um projeto pedagógico comprometido com o aprofundamento da reflexão sobre os discursos que permeiam o processo de construção das identidades de gênero e sexualidades³. Para tanto, recorri à pesquisa com abordagem qualitativa fundamentada, sobretudo em autores com estudos voltados para as configurações de gênero e a pedagogia teatral. O escopo teórico foi associado à pesquisa de campo, pois me utilizei da análise do processo teatral desenvolvido com o grupo *Teatrando na Escola* que envolveu no ano de 2016 estudantes do ensino médio matriculados em dois colégios estaduais da região sul de Curitiba, lembrando que em um deles atuei como professor pedagogo e no outro exerci a ação docente na disciplina Arte. Esclareço que fizeram parte integrante da coleta de dados o diário de bordo, entrevistas semi-estruturadas, depoimentos e registros fotográficos, recursos estes que foram devidamente arquivados para posterior análise.

Em função da minha orientação sexual vivenciei diversas situações discriminatórias, experiência esta fundamental no interesse do questionamento de discursos determinantes nos processos de discriminação e de exclusão de sujeitos com base em uma marca anatômica. Mais precisamente no ano de 2009, quando ainda cursava o terceiro ano do curso de Pedagogia fui à procura de instituições de ensino para a realização do estágio obrigatório na educação infantil. Este curso é majoritariamente realizado por mulheres, por esta razão, inúmeras barreiras dificultaram o meu acesso às escolas como estagiário. Além deste fator, a minha orientação sexual também interferiu nesta minha etapa acadêmica, pois em uma das instituições a direção geral argumentou sobre a impossibilidade da realização do estágio na escola por não aceitarem gays naquele espaço educacional. Diante do exposto, retirei-me imediatamente da sala, sem qualquer questionamento contra o pré-conceito vivenciado naquele momento.

Contudo, gradativamente envolvi-me em variadas ações voltadas para o enfrentamento de situações marcadamente discriminatórias contra sujeitos que desafiam a heterossexualidade hegemônica e potencializam oportunidades críticas de questionar os

3 O termo LGBTIfobia se refere a um variado leque de fenômenos sociais relacionados ao pré-conceito, à discriminação e à violência contra as pessoas – lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersex e demais orientações sexuais e identidades de gênero- que manifestam a sua orientação de gênero e/ou sexual diferente dos padrões estabelecidos pela heteronormatividade.

limites que governam as noções culturalmente inteligíveis de se estar no mundo. Importa mencionar que, desde o ano de 2017 exerço o cargo de secretário executivo dos direitos LGBTI+ da APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná, atualmente o maior sindicato deste estado. Também, atuo na defesa dos direitos humanos e exerço função de vice presidente do Conselho Permanente em Direitos Humanos no Estado do Paraná. Movido pelos compromissos assumidos busco contribuir na luta contra todo e qualquer tipo de violência e discriminação LGBTIfóbica. A partir do meu envolvimento com a Secretaria Executiva da Mulher Trabalhadora e Direitos LGBTI+, tive a oportunidade de promover espaços de debate em diversas escolas da rede pública de ensino, municipais e estaduais, sobre as idealizações estabelecidas aos gêneros. Esta mesma Secretaria vem proporcionando o debate mais amplo sobre o assunto, por meio de seminários, encontros e formações com educadores de variadas regiões do estado. O intuito é contribuir para ampliar os conhecimentos e as habilidades necessárias destes docentes, para melhor lidarem com o processo construído das identidades, sobretudo no que tange aos aspectos sociais e culturais envolvidos.

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2008, p. 28).

De acordo com Martins (2009), a base da desigualdade não se encontra na diferença biológica entre os sexos, mas nos significados construídos culturalmente sobre estas diferenças. Ou seja, a partir da diferença sexual se desenvolvem expectativas sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, processo este que, desde os primeiros meses de vida, tende à definição de padrões de comportamento e papéis sociais. Neste contexto, as distintas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero, sobretudo por meio de estratégias que reiteraram identidades e

práticas hegemônicas. Por outro lado, o sistema de educação é um espaço político, capaz de manter ou de modificar a apropriação de discursos, com os saberes e os poderes que eles carregam consigo.

Assim sendo, é de suma relevância que a Escola se articule com as novas situações e reformule as diretrizes de seus objetivos, para viabilizar resultados além das competências cognitivas e intelectuais para atingir também o espaço que permita o repensar da própria conduta e do contexto sociocultural no qual estamos inseridos. Para exemplificar, ainda hoje as formas de representações de mulheres e homens divergentes dos arranjos sociais estabelecidos no tecido social, permanecem sob o estigma da doença, do anormal, impróprio e nocivo. Acrescento a importância do teatro na escola, área de conhecimento que, assim como os demais campos do saber que compõem a matriz curricular do ensino básico, também contribui no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo porque propicia o desenvolvimento das capacidades criativas, críticas e reflexivas do indivíduo. .

Segundo Spolin (1992, p. 3) “Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo”. De fato, o teatro propicia espaços férteis para que os estudantes desenvolvam processos criativos propícios à novos olhares sobre as inter-relações sociais e, concordando com Boal (1991, p. 17), “a alfabetização teatral é necessária porque é uma forma de comunicação muito poderosa e útil nas transformações sociais”. Acrescento que, todas as pessoas — independentemente de serem ou não profissionais do teatro — podem levar para o espaço cênico, as múltiplas possibilidades de se manifestar por meio da representação teatral, recriando e expandindo as suas capacidades expressivas, críticas e criativas.

O trabalho desenvolvido com o grupo *Teatrando na Escola* surgiu da necessidade de dialogar com os estudantes a temática LGBTIfobia, sobretudo em função dos inúmeros casos de violência contra as pessoas que atravessam as fronteiras estabelecidas pela heteronormatividade. Para melhor compreensão, no início do ano letivo de 2016, na sala dos professores do Colégio onde atuei como pedagogo, utilizei-me do intervalo das aulas para solicitar a atenção dos presentes. O intuito foi alertá-los sobre as inúmeras situações LGBTIfóbicas ocorridas até aquele momento, fator este gerador da evasão escolar de

estudantes que não encontraram outra alternativa senão o abandono daquela escola específica. Também, aproveitei a oportunidade para evidenciar a importância de uma ação pedagógica voltada para este assunto na sala de aula.

Após a minha explanação, uma das professoras presentes e responsável pela disciplina Arte, convidou-me para desenvolver um trabalho com o teatro, informando ainda a sua disponibilidade no sentido de ceder a sua carga horária em sala de aula no período da manhã entre os meses de abril e junho daquele mesmo ano letivo. Prontamente aceitei o convite. A partir de então, passei a orientar três turmas, cada qual composta de mais ou menos 35 (trinta e cinco) estudantes, sob a responsabilidade da professora titular que também participou das discussões. Informo a utilização de variados recursos didáticos, tais como, textos, recortes de jornais, documentários e filmes para estimular esta discussão com base neste campo do saber para estimular a reflexão dos participantes, sobre o processo construído dos corpos, das identidades e das diferenças, trazendo ao centro de análise as relações de poder e as representações políticas identitárias que normatizam/normalizam as experiências de gênero e sexualidades.

A inserção efetiva da pedagogia do teatro no âmbito escolar está associada ao compromisso com o desenvolvimento artístico e estético do estudante. Cumpre notar que, muitas vezes é na escola que ocorre o primeiro contato das crianças e dos adolescentes com a prática do teatro. No entendimento de Ferreira (2006, p. 12), “embora haja algumas crianças que frequentem salas de teatro com seus familiares desde muito cedo, é na escola que a prática de ver e também de fazer teatro passa a existir na vida da maioria das crianças espectadoras”. Esclareço que em sua maioria, os participantes desta pesquisa, jamais tiveram a oportunidade de se envolver em processos cênicos quer seja na escola ou fora dela.

Diante dessa constatação, durante os encontros semanais, convidei-os para participarem de atividades práticas mediadas pelo teatro sob a minha coordenação. O total de 30 (trinta) deles demonstraram interesse em participar da proposta lançada, além de mais 10 (dez) participantes matriculados no outro Colégio onde atuei como professor na disciplina Arte. A partir de então, realizei um planejamento organizado em dois encontros semanais com carga horária total de oito horas no contraturno da escola. Estes encontros

ocorreram entre os meses de abril e outubro em um dos espaços cedido pelo próprio colégio. Desta maneira, 40 (quarenta) estudantes matriculados em ambos os Colégios, tiveram a oportunidade de participar de uma proposta pedagógica com enfoque em processos cênicos pautados nas relações de gênero e sexualidades. Após algumas discussões, todos decidiram que o título *Teatrando na Escola* poderia definir o grupo composto por estudantes movidos pelo interesse em participar de um projeto associado ao teatro no ambiente escolar.

Concordo com Boal (2007) segundo o qual o debate, o conflito de ideias, a dialética, a argumentação e a contra-argumentação são elementos comuns em um processo cênico-criativo, na medida em que estimulam, aquecem, enriquecem, preparam as pessoas nele envolvidos para agirem na vida em sociedade, em processos de mudança. Entendo que o teatro comprometido com processos de transformação social deve preparar os estudantes e futuros cidadãos para atuarem com autonomia e responsabilidade em seu próprio contexto. Acrescento o potencial desta área da arte, no sentido de ampliar a percepção das capacidades expressivas; estimular o trabalho coletivo/colaborativo; o hábito à leitura e o pensamento investigativo sobre as questões que envolvem a própria vida cotidiana e o contexto social mais amplo.

Arte é forma de conhecimento, pois envolve a história, a sociedade, a vida. Não está apenas ligada a ideia de prazer estético, contemplação passiva, mas ao contrário, é dinâmica e representa trabalho já que possui forças materiais e produtivas que impulsionam as relações históricas e sociais e levam o homem à compreensão de si mesmo e da sociedade. A arte proporciona prática criadora à luz das relações sociais, culturais e estéticas levando em conta as transformações nas novas configurações de tempo e espaço. Compreendê-la como processo social, é, portanto, chamá-la de produção cultural e conhecimento humano. (CAVASSIN, 2008, p. 49)

Ao longo dos encontros, distintas atividades teatrais, incluindo improvisações, jogos dramáticos e jogos teatrais foram propostas com o intuito de desenvolver o potencial artístico e estético dos participantes, assim como, ampliar a compreensão dos mesmos sobre o processo construído das identidades. Para as práticas teatrais recorri ao Teatro do Oprimido de Augusto Boal, ao sistema desenvolvido por Viola Spolin e às proposições do estímulo composto desenvolvido por John Somers na Inglaterra e divulgado no Brasil pela professora Dra. Beatriz Cabral.

Nos primeiros encontros, frases que retratam conceitos demarcadores dos limites de fronteira entre os sujeitos masculino/feminino, heterossexual/homossexual e normal/anormal foram frequentemente manifestadas no espaço da cena e também nas discussões sobre o tema. Para exemplificar, destaco algumas delas:⁴ “Tudo bem ser lésbica, mas precisa se vestir como homem”; “Eu não tenho problemas com lésbicas. Inclusive, adoro vê-las se pegando”; “Que desperdício ele ser gay” e “Ter filho gay é falta de porrada”. De acordo com Mott (2003), os sujeitos que atravessam as fronteiras instituídas pela heteronormatividade são as principais vítimas de processos discriminatórios nas distintas instituições sociais: dentro de casa, na escola, no local de trabalho, na rua, nas igrejas, na polícia, no exército, nos meios de comunicação.

Por outro lado, concordo com Martins segundo a qual (2009, p. 85), “educar para a diversidade significa educar pessoas para o efetivo reconhecimento das diferenças comuns entre os indivíduos, de modo a reduzir um número significativo de discursos de exclusão”. Desta maneira, cabe à escola o investimento em projetos pedagógicos voltados para o desenvolvimento das capacidades críticas sobre as relações de poder, marcadas pela desigualdade entre homens e mulheres nos diversos períodos da História.

Ao longo dos encontros, o grupo foi orientado na criação coletiva do texto dramático intitulado *Por uma escola sem LGBTIfobia*, processo este que culminou na produção do espetáculo teatral apresentado em diferentes espaços culturais. Ou seja, com o texto já elaborado, passei a reservar os encontros aos ensaios e à produção teatral que contou com a contribuição de todos os estudantes que se envolveram na criação do cenário, figurino, iluminação e sonoplastia. As improvisações foram fundamentais na composição das cenas do espetáculo marcado por situações relacionadas à homofobia. Neste momento, considero importante a descrição de uma das cenas apresentadas por dois estudantes envolvidos em uma relação homoafetiva.

Pois bem: na saída da escola ambos manifestaram aos demais companheiros a decisão de um deles em revelar aos seus pais a sua orientação sexual. Um dos colegas ali presente estimulou a resolução ao informar que fizera o mesmo, quando foi surpreendido com a reação positiva dos seus pais. Após se despedir dos presentes, o estudante se retirou

⁴ As frases selecionadas não há identificação dos estudantes, pois algumas destas foram manifestadas pelos mesmos aleatoriamente nos encontros.

em direção à sua casa movido pelo interesse em contar o que mantinha em segredo no seio familiar. Ao chegar, os pais e dois irmãos, encontravam-se na sala assistindo televisão. Neste momento, o jovem pediu a atenção de todos e demonstrando um certo receio se manifestou dizendo: “quero que todos saibam que sou homossexual”. Imediatamente, o pai avançou contra o filho e nervosa a mãe tentou acalmá-lo. Furioso, o pai solicitou para que o jovem se retirasse imediatamente de casa gritando a seguir: “prefiro ter um filho ladrão a ter um filho homossexual”. Com profunda tristeza, demonstrada principalmente, por meio da expressão facial e corporal, o estudante se retirou para um outro espaço da sala, afastando-se de sua família.

É oportuna a consideração de que ao se reconhecerem no terreno de feminilidades e masculinidades de forma diversa das hegemônicas e assumirem esta condição, muitas pessoas são estigmatizadas como anormal ou mesmo uma aberração, pois interrompem a linha de continuidade e de coerência que se supõe natural entre corpo, sexualidade e gênero. Desta maneira, a atitude de assumir os próprios desejos, contrários às expectativas sociais, pode ser compreendida como uma ação política por excelência, mas “nas atuais condições, um ato que ainda pode cobrar o alto preço da estigmatização”. (LOURO, 2001, p. 31). Acrescento que a frase “prefiro ter um filho ladrão a ter um filho homossexual” é comumente manifestada em nas diversas instituições sociais, incluindo-se a instituição familiar que reflete ideias cristalizadas pautadas em conceitos naturalizantes.

Os homossexuais continuam sendo as principais vítimas do preconceito e da discriminação em todos os segmentos sociais: dentro de casa, na escola, no local de trabalho, na rua, nas igrejas, na polícia, no exército, nos meios de comunicação. (MOTT, 2003, p. 197)

Quando a teoria *queer* estende a hipótese da construção social para o domínio da sexualidade ela problematiza a identidade sexual considerada normal: a heterossexualidade compulsória da sociedade. De acordo com Silva (2005) esse campo teórico surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra, expressando, na língua de origem, uma ambiguidade explorada pelo movimento *queer*. Historicamente, essa teoria tem sido utilizada para fazer

referência, de forma depreciativa, às pessoas homossexuais, sobretudo do sexo masculino. Significa também, de forma não necessariamente relacionada às suas conotações sexuais: estranho, esquisito, incomum, fora do normal, excêntrico.

Movido em uma reação à histórica conotação negativa do termo, o movimento homossexual recuperou-o como uma forma positiva de auto-identificação. Por meio da estranheza, esse movimento tem como proposta a contestação da identidade sexual considerada *normal*, qual seja, a heterossexualidade. Ainda segundo o mesmo autor, assim como a teoria *queer* de forma mais geral a pedagogia *queer* também tem como proposta estender a sua compreensão e análise da identidade sexual e da sexualidade para a questão mais ampla do conhecimento. Esta pedagogia, cujo foco se concentra em uma metodologia de análise e compreensão do conhecimento e das identificações sexuais, fundamenta-se na radicalização da possibilidade do livre trânsito entre as fronteiras da identidade.

Especialmente no final do século XX surgiram em vários países, reivindicações pelo direito de se viver sem constrangimento, outras formas de se exercer a própria sexualidade para além da heterossexual-reprodutiva. De acordo com Mott (2003), no ano de 1984, a Associação Brasileira de Psiquiatria, assim como, as suas filiadas aprovaram a resolução que passou a considerar que a homossexualidade não implica em prejuízo do raciocínio, estabilidade, confiabilidade ou aptidões sociais e vocacionais. Em 17 de maio de 1990, a homossexualidade foi retirada da lista de doenças mentais na Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Em sua pesquisa sobre as novas famílias, Luiz Mello (2005) trata sobre o aumento gradativo de *gays* e *lésbicas* que decidem de variadas formas tornar pública a sua orientação sexual, “não omitindo de seus parentes, amigos, vizinhos e colegas de trabalho, a existência de um cônjuge do mesmo sexo em suas vidas, numa atitude claramente política” (Ibid, p. 21). As lutas políticas dos homossexuais em relação ao reconhecimento de suas relações afetivo-sexuais estáveis como sendo de ordem familiar, é o resultado de questionamentos e transformações importantes para a dissociação da sexualidade e do desejo das demais esferas do casamento e da reprodução. A crítica feminista tem exercido um papel de grande relevância na desmistificação da família normatizada a partir de uma rígida estrutura

estabelecida pelo vínculo de natureza conjugal, formado por um homem e uma mulher. Neste modelo, até recentemente concebida como ideal cristão, todas as demais formas de vivência familiar são definidas como incompletas, desorganizadas, ilegítimas.

Para o aprofundamento da reflexão sobre a importância do teatro no processo de desestabilização de discursos sobre o que é ser homem ou mulher, novamente recorro a uma das encenações apresentadas pelos estudantes que, assim como o grupo anteriormente mencionado, também evidenciaram a potencialidade desta área da arte, no sentido de direcionar o olhar do estudante para além de uma visão pré-determinada e estabelecida da realidade. Assim sendo, orientado pelo sistema de Viola Spolin, mais precisamente pelas proposições QUE? (ação) ONDE? (espaço no qual ocorre a ação) e QUEM? (papeis criados) solicitei a subdivisão das turmas em pequenos grupos e, após alguns minutos de ensaio para a apresentação cênica, um deles tratou sobre o desafio enfrentado por aqueles que assumem a sua sexualidade e o seu desejo em contraposição ao seu sexo biológico.

A cena específica se desenvolveu em uma festa organizada por jovens em um ambiente com música e muita diversão entre os mesmos⁵. Em um determinado momento, um deles solicitou silêncio caminhando a seguir à frente dos colegas que, naquele momento já se encontravam congelados no fundo do palco. Em seguida, aquele personagem que se afastou dos demais revelou em alto som: “eu sou gay”! Diante desta revelação, os estudantes ainda no fundo do palco entoaram aleatoriamente diferentes frases, tais como: “quero ser livre”, “quero ser amado”, “não sou a ovelha da família”, “eu sou o que sou”, “eu quero respeito”, “não sou uma aberração”. A encenação que se propôs à uma crítica social, encerrou-se com o jovem que saiu do “armário” observando a plateia por alguns segundos e dizendo a seguir: “eu só quero a felicidade de ser”. Nos debates sobre a cena acima descrita, alguns dos estudantes manifestaram que, muitas vezes, até mesmo a instituição familiar deixa de ser um local de apoio para aqueles que decidem assumir a sua homossexualidade. Concordando com a autora abaixo:

O indivíduo se torna inteligível quando o seu gênero está em conformidade com os padrões normativos que o definem. Esses padrões pressupõem uma experiência coerente e uma continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. (BUTLER, 2003, p. 15)

⁵ Para a sonoplastia da cena um dos estudantes recorreu ao seu próprio celular.

Por outro lado, entendo que o efeito e o impacto das experiências daqueles que rompem as fronteiras estabelecidas ao gênero são fortemente políticos, pois este deslocamento repercute também na vida de seus contemporâneos. Desta maneira, as pessoas que se constroem no espaço da resistência às normas regulatórias, “afetam, assim, não só seus próprios destinos, mas certezas, cânones e convenções culturais” (LOURO, 2008, p. 24-25). Neste sentido, elas evidenciam a pluralidade de interpretações e de construções de subjetividade com significados múltiplos, em oposição à discursos que apostam no caráter monolítico e coerente das identidades.

Frequentemente os educadores e as educadoras se posicionam, quase sempre, desafiados diante de questões sobre as quais mantêm respostas seguras e discursivamente construídas sobre as configurações de gênero. Neste sentido, a ação docente mediada pelas configurações de gênero precisa estar associada à pesquisa, à auto-observação e também à própria ação, para que o professor, co-responsável pela formação dos estudantes, possa reelaborar os próprios conceitos sobre o assunto. Afinal, de acordo com Freire (2004, p. 95), “como professor, não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”. Ou seja, uma pedagogia comprometida com o conhecimento do estudante está intimamente atrelada à adequada formação do professor: um ser do e no mundo e que expressa a sua interação e influências adquiridas nas relações sociais.

É possível conceber a escola como um local de suma importância no processo de interação social, especialmente por ser um espaço no qual as pessoas convivem com a multiplicidade dos eixos de diferenciação pelos quais os indivíduos são atravessados, a exemplo da etnia, nacionalidade, sexualidade e classe social. Sabe-se que as instituições escolares são produtoras e reprodutoras de padrões sociais pré-estabelecidos no sistema social no qual estamos inseridos. Por outro lado, este mesmo ambiente também é um espaço cultural profícuo para a reflexão e o questionamento do sistema atual de dominação e submissão no qual estamos inseridos. É oportuna a consideração de que o teatro na escola se refere a uma área de conhecimento essencial em todas as propostas pedagógicas comprometidas com a apreciação estética da realidade. Em seu artigo sobre o ensino do

teatro na escola, Carmela Soares (2006) nos ensina que o verdadeiro aprendizado se encontra no campo das relações, no enfrentamento de mundo e de valores diferentes, na negociação de ideias, no redimensionar constante de si mesmo e do seu entorno.

O teatro contribui para uma discussão efetiva e responsável entre os sujeitos sobre as mais diversas questões e valores humanos encontrados no contexto sociocultural. Destaco a sua potencialidade, no sentido de contrapor a rede de mecanismos estrategicamente desenvolvidos para nomear, descrever e conferir aos corpos sexuados, lugares sociais distintos. No entendimento de Duborgel (1992), a arte é sempre colocada sob suspeita e vigilância na educação, pela sua capacidade de permitir que sujeitos imaginativos transgridam o sistema estabelecido nas diversas instituições sociais. Para reforçar o entendimento do autor seleciono abaixo determinadas falas de alguns dos estudantes integrantes do grupo de teatro *Teatrando na Escola*, por meio das quais é possível observar que, gradativamente eles desenvolveram um novo olhar sobre a temática trabalhada.

- Nossa! Muitas vezes humilhei meu irmão por ser gay. As atividades de teatro e os debates que realizamos aqui me fez entender que o meu irmão é apenas diferente. (estudante 5)⁶
- Eu tinha muito medo de dizer oi pra você Felipe, simplesmente por ser gay. Hoje você me deu um abraço e foi muito bom. (estudante 15)
- Professor gostaríamos de pedir desculpas, pois muitas vezes nas suas costas te chamamos de viadinho. (estudante 38)

Os inúmeros relatos similares aos acima mencionados foram fundamentais para o enriquecimento do debate nas rodas de conversas e do processo de criação das cenas que culminaram no espetáculo *Por uma escola sem LGBTIfobia*. Esta montagem marcou a sua estreia no mês de novembro do ano de 2016 nos Colégios Estadual Rodolpho Zaninelli e Guilherme Maranhão aos estudantes, à comunidade escolar e ao público em geral. Após este momento, com o apoio da direção e de toda a equipe de professores e funcionários destas mesmas instituições de ensino, o referido espetáculo foi apresentado também no Teatro do Canal da Música, o qual teve como público alvo, estudantes e professores de diversas escolas da rede estadual, mais precisamente da região sul de Curitiba.

⁶ Buscando preservar a identidade dos estudantes me utilizei do código numérico entre 01 a 40, de acordo com o total destes participantes do grupo "Teatrando na Escola".

Destaco a relevância da experiência com o trabalho realizado na produção desse espetáculo, sobretudo pela constatação das contribuições do ensino do teatro na escola para o debate sobre questões sociais que ainda permanecem à margem dos debates em sala de aula, em especial no que tange ao processo de construção das identidades de gênero e sexuais. Em seu dinamismo o teatro ampliou a percepção de todos os envolvidos, especialmente professor e estudantes, sobre a vida em sociedade, relação esta que requer constante negociação entre sujeitos. Em tempos de avanço do conservadorismo é imprescindível o investimento de espaços de debate sobre todos os aspectos que contrariam os princípios de um estado democrático de direito, cabendo à Escola contribuir no processo de mudanças, em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 10 ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2007.

_____. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. In: **Revista Científica/FAP**. v. 3: jan/dez, 2008. (p.39-52) ISSN: 1980-5071.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FREIRE PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: (orgs.) LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e a teoria *queer*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: Guacira Lopes Louro (org.). **O corpo Educado: pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. **“Encontro Marcado”**: um trabalho pedagógico com performances teatrais para a discussão das sexualidades. 2009. Tese de Doutorado em Artes Cênicas - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, UFBA, Salvador/BA.

MELLO, Luiz. **Novas famílias. Conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

MOTT, Luiz. **Crônicas de um gay assumido**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOARES, Carmela. Teatro e educação na escola pública: uma situação de jogo. In: TAVARES, Renan (org.). **Entre coxias e recreios**: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro. Rio de Janeiro: Yendis, 2006, p. 97-112.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 9 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Recebido em: 26/11/2019

Aceito em: 20/07/2020

**A RESPIRAÇÃO NO TRABALHO DO ATOR: UM ESTUDO
A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM ATORES DO GRUPO
DE TEATRO ESTUDANTIL RAVE THEATRE**

**Larissa Merlo¹
Elvira Fazzini da Silva²**

RESUMO: O presente artigo busca compreender o papel da respiração na criação cênica, considerando a relação entre respiração e emoções e como isso colabora para a interpretação do ator. Para tanto, foi realizada uma oficina intitulada *Respiração e criação cênica: um caminho para as emoções* nos dias 09, 16 e 23 de maio de 2019, com carga horária total de seis horas, público alvo atores amadores do grupo de teatro estudantil Rave Theater e faixa etária entre 14 e 18 anos. A oficina teve por objetivo o desenvolvimento de uma cena da obra *Antônio e Cleópatra*, de William Shakespeare, cujo disparador para a criação foram exercícios respiratórios. As concepções de teóricos do teatro, como Antonin Artaud e Yoshi Oida; da neurociência, como Antônio Damásio e Mariana Zuanazzi Cruz e da fonoaudiologia, como Mara Behlau, Paulo Pontes e Eudósia Acuña Quintero, servem de referência para a elaboração e para a análise das experiências da oficina, resultando em reflexões acerca do potencial criativo da respiração como disparadora cênica.

PALAVRAS-CHAVE: teatro; respiração; emoções; criação artística

**BREATHING AT ACTOR'S WORK: A STUDY BASED ON THE EXPERIENCE
OF ACTORS OF THE STUDENT THEATER GROUP RAVE THEATER**

ABSTRACT: The present article seeks to understand the role of breathing in the scenic creation, considering the relationship between breathing and the emotions and how this collaborates for the actor's interpretation. For that, one workshop entitled "Breathing and scenic creation: a way for the emotions" was held on May 9th, 16th and 23rd, 2019, with a total workload of six hours, targeted at an audience of amateurs actors from the student theater group Rave Theater and a age group between 14 and 18 years old. The workshop aimed to develop a scene of William Shakespeare's *Antônio and Cleópatra*, developing the scene from the breathing exercises. The conceptions of theater theorists, such as Antonin Artaud and Yoshi Oida; of neuroscience, Antônio Damásio and Mariana Zuanazzi Cruz and the speech therapy, and Mara Behlau, Paulo Pontes and Eudósia Acuña Quintero, are the references for the elaboration and analysis about the workshop experiences, resulting in reflections about the creative potential of breathing for the scene creation.

KEYWORDS: theater; breathing; emotions; artistic creation.

1 Graduada de Licenciatura em Teatro na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Campus Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Email: merlo.larissa@gmail.com

2 Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2008). Graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1987) e atualmente é professora assistente do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Campus Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Email: elvira_fazzini@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A respiração é um dos processos fundamentais para a manutenção do corpo humano e da qualidade vocal. É por meio dela que as pregas vocais são capazes de produzir sons, os quais, em cena, podem ser utilizados pelo ator para transmitir imagens e sensações ao público. Para Antonin Artaud (1896-1948), ator e diretor de teatro francês, “não há dúvida de que a cada sentimento, a cada movimento do espírito, a cada alteração da afetividade humana corresponde uma respiração própria” (ARTAUD, 1999, p.152). Assim, pode-se dizer que o estado corporal que um indivíduo apresenta e todas as sutis mudanças nesse estado se relacionam intimamente com mudanças na respiração. Conforme também pondera António Damásio, neurocientista português, “os sentimentos são constituídos, sobretudo, pela percepção de um certo estado do corpo” (DAMÁSIO, 2004, p. 96). Portanto, as alterações na respiração podem ter relação com alterações nas emoções e isso pode ser percebido corporalmente, ou seja, cada alteração emocional e respiratória provoca uma alteração no estado do corpo, por exemplo, relaxamento ou tensão corporal.

Sob essa perspectiva, compreender como a respiração interage no trabalho do ator colabora para a formação do profissional das artes cênicas e de todos que se interessem pela arte da palavra. Dessa forma, analisa-se possíveis relações entre as ideias teatrais e as ideias neurocientíficas relacionadas a respiração e a criação artística, mais especificamente no que diz respeito às emoções e sentimentos que cada exercício de respiração suscita, pois entende-se que a respiração altera estados fisiológicos do corpo e cada estado fisiológico relaciona-se com uma emoção. Para tanto, foi elaborada e aplicada uma oficina intitulada *Respiração e criação cênica: um caminho para as emoções*, durante os dias 09, 16 e 23 de maio de 2019, com duração total de seis horas e público alvo os atores do grupo de teatro estudantil Rave Theatre, Grupo de Extensão de Teatro do Instituto Federal (IF) - Campus Pinhais, no estado do Paraná, cujos membros têm faixa etária entre 14 e 18 anos. Durante as aulas, os atores realizaram a interpretação de um excerto de um texto dramático a partir de estímulos da respiração. O trecho escolhido foi retirado da cena II, ato V, da peça *Antônio e Cleópatra*, escrita por William Shakespeare. Ao longo da oficina, os alunos registraram suas percepções pessoais sobre as práticas em um diário de

bordo, todas as citações dos participantes apresentadas ao longo do texto foram retiradas desse material³ e de anotações pessoais da autora e servem de suporte para as reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo.

OFICINA RESPIRAÇÃO E CRIAÇÃO CÊNICA: UM CAMINHO PARA AS EMOÇÕES

A oficina teve início no dia 09 de maio de 2019, com a proposta de uma análise colaborativa dos órgãos que compõe o sistema respiratório, por intermédio de um atlas de anatomia, com o intuito de mostrar aos participantes qual o formato de cada órgão e onde eles se localizam no corpo; seguido de um debate sobre as principais diferenças entre o atlas de anatomia e o corpo humano, dentre as quais as imagens anatômicas serem desenhadas bidimensionalmente enquanto o corpo é tridimensional, mesmo assim, o atlas ajudou na percepção de onde se localizam órgãos importantes para a respiração, como o diafragma, os pulmões, a traqueia e a laringe, além dos demais órgãos que participam do sistema respiratório.

K, de 15 anos, escreveu “consegui imaginar melhor meu corpo por dentro”, demonstrando que mesmo o atlas de anatomia não sendo tão preciso, como os alunos mesmo apontaram, ele auxiliou na percepção corporal interna e na reavaliação da imagem corporal, visto que “nossos sentidos são responsáveis pela transmissão ao nosso consciente da imagem tridimensional que temos a respeito do nosso corpo” (QUINTEIRO, 2007, p. 29).

A seguir, falou-se sobre o processo respiratório, o qual apresenta “duas fases, separadas entre si por um pequeno intervalo: a inspiração e a expiração” (BEHLAU; PONTES, 1995, p. 107). Sendo que a inspiração é a fase eminentemente ativa do ciclo, pois é nela que o diafragma sai momentaneamente de sua posição natural, o que possibilita o aumento do volume da caixa torácica; e a expiração é “um processo passivo, resultante do relaxamento do diafragma e da elasticidade das paredes musculares da caixa torácica, o que provoca a expulsão do ar armazenado” (BEHLAU; PONTES, 1995, p. 108). Logo, temos no processo respiratório dois momentos principais, a inspiração e a expiração e um intervalo de tempo entre eles. Conforme analisa Yoshi Oida, ator e diretor japonês, esses momentos também aparecem na relação respiração e criação cênica:

³ Optou-se por inserir as anotações dos participantes como eles as escreveram, sem correção ortográfica ou de concordância, a fim de respeitar a voz e os modos de expressão dos envolvidos na oficina.

Esses três padrões básicos de respiração (inspirar, expirar e parar de respirar) são os que empregamos na vida diária e, uma vez que o propósito do teatro é evocar uma experiência genuína da vida real, esses são os padrões que empregamos no palco (OIDA, 2007, p. 116).

Um dos exercícios que ajudam a perceber os movimentos respiratórios é observar o ar no diafragma posicionando as mãos na barriga, percebendo o movimento abdominal. Esse movimento é sutil, portanto, é normal não percebê-lo logo nas primeiras práticas, entre os participantes alguns perceberam facilmente o movimento abdominal durante a respiração, outros perceberam apenas o movimento torácico; alguns participantes também perceberam uma diferença entre a respiração diafragmática e a respiração torácica, como R., o qual registrou ter sido “muito interessante perceber os vários caminhos que a respiração pode passar conforme o modo de respirar, seja ele mais abdominal ou torácico”. Como o intuito do exercício era ampliar a percepção de si, todas as percepções estão corretas.

O exercício seguinte partiu de uma ponderação de Oida, segundo o qual “a primeira coisa que o ator precisa aprender é a geografia do corpo” (OIDA, 2007, p. 36). Para tanto, foi proposta uma meditação guiada com o objetivo de proporcionar aos alunos ampliar sua consciência corporal. Sobre esse momento, M. escreveu que o exercício o ajudou a “sentir mais o corpo”, enquanto T. ponderou que esse momento foi “relaxante e deu uma sensação de leveza no corpo”. Além, vários participantes relataram terem parado de ouvir as orientações após de um tempo de meditação, o que é normal na prática meditativa utilizada.

A proposta seguinte foi explorar a expansão da respiração pelo corpo, brincando de levar o ar até pontos localizados guiado por um colega. Assim, formaram-se duplas na qual uma das pessoas deveria tocar em pontos nas costas do outro, demonstrando o ponto para o qual a pessoa tocada tentaria levar o ar. Por exemplo, se uma pessoa fosse tocada no centro das costas, ela tentaria levar o ar até o ponto em que houve o toque; a pessoa que tocava tentava perceber o ar chegando em sua mão. A seguir, eles sentaram de costas um para o outro e continuaram levando o ar para pontos diversos das costas ao mesmo tempo em que buscavam perceber para onde a outra pessoa estava levando o ar. Sobre esse momento, uma das participantes relatou:

A facilidade de sentir a respiração da outra pessoa é bem maior no contato mão e costa, quando é costa com costa é muito difícil perceber, mas quando você tranca sua respiração a sensação de percepção fica bem parecida com a da mão (contato mão e costas) (D., 15 anos)

D. propôs, portanto, estratégias criativas para ampliar as sensações suscitadas pelo exercício, cujos objetivos eram contribuir para a ampliação da percepção corporal, para o relaxamento de forma ativa e para o controle respiratório.

Refletindo sobre a perspectiva de quem estava sendo tocado, uma das participantes relatou sentir que a dinâmica a “ajudou a regular os batimentos cardíacos ao mesmo tempo que os interligava com a respiração”. (B, 17 anos) essa observação intuitiva vai de encontro com os estudos de Marina Zuanazzi Cruz, os quais afirmam: “ritmos cardíacos e respiração se relacionam entre si, revelando uma influência mútua entre esses sistemas” (CRUZ, M.Z., 2016, p. 39). Isso permite associar a influência entre esses sistemas corporais à percepção tida por B. sobre o seu espaço interno ser modificado juntamente com a modificação da respiração.

No âmbito do teatro, compreender que “as emoções são percepções mentais associadas a estados corporais” (DAMÁSIO, 1996) e que esses estados estão, entre outras coisas, associados a respiração, pode ser um caminho para que os atores possam explorar as emoções que precisam desencadear no processo de construção da personagem, por exemplo.

Partindo do pressuposto que “cada minúsculo detalhe do corpo corresponde a uma realidade interior” (OIDA, 2007, p.36) e que a percepção dessas realidades interiores que se alteram com facilidade, “exige uma consciência desperta” (OIDA, 2007, p. 36), foram propostos exercícios retirados da obra de Oida, na qual são apresentados exercícios de treinamento para o corpo e para a respiração do ator, sempre ressaltando que se está “treinando o “corpo do ator”, o qual é maior e tem mais ressonância que o “corpo cotidiano” (OIDA, 2007, p. 62).

Alguns dos exercícios propostos foram caminhar pelo espaço pensando em ligar o corpo à respiração, “por exemplo, inspirar antes de caminhar, expirar enquanto caminhamos” (OIDA, 2007, p. 117); falar partes do texto de *Antônio e Cleópatra* experimentando outros padrões respiratórios, por exemplo inspirar para depois dizer as palavras lentamente

enquanto expira (OIDA, 2007, p. 117). A proposta era de que o foco da atenção durante a prática estivesse nas sutis mudanças internas relacionadas a cada mudança respiratória, tendo em vista que todos os exercícios selecionados investigam qual sentimento ou ânimo cada padrão respiratório suscita no ator, pois Oida defende que “mudanças de respiração causam impacto interno” (2007, p. 116) e esse impacto é percebido pelo público. Portanto, “por mais que a ação externa não tenha mudado, a modificação interior é claramente visível para o espectador” (OIDA, 1999, p. 139).

Estudos provenientes da Yoga, presentes nos livros *Terapias Quânticas* e *Asana Pranayama Mudra Bandha*, também trazem a relação entre os diferentes padrões de respiração (*pranayamas*) e as reações internas que cada padrão suscita. Por exemplo, a respiração *Bhastrika* (*fole*) fortalece e equilibra o sistema nervoso e aumenta o calor no corpo (ARORA, H. L., 2013, p. 78), ou seja, a respiração afeta e se relaciona com outros sistemas do corpo, além do sistema respiratório. Pensando isso para o teatro, ter mecanismos para equilibrar o sistema nervoso, como é o caso do exercício citado anteriormente, pode ajudar o ator a se preparar para o momento de entrar em cena.

Outra dinâmica vivenciada durante a oficina, foi uma investigação da relação corpo-respiração-objeto proposta por Lygia Clark, artista visual brasileira que tem uma série de trabalhos com objetos relacionais, e consistia em usar pedras e sacos plásticos para perceber o peso do ar, componente fundamental do processo respiratório.

Inicialmente, cada pessoa encheu uma sacolinha com ar como se estivesse enchendo um balão; a primeira etapa da dinâmica foi equilibrar a pedra em cima da sacola. A segunda, foi formar grupos de quatro pessoas e retirar duas pedras do grupo, para que eles percebessem se havia diferença entre manter a dinâmica da sacola com e sem a pedra. A etapa final, foi uma troca de massagem, na qual um dos participantes ficava no meio do círculo enquanto os outros o massageavam com o intermédio da sacola.

Sobre esse momento, K. relatou perceber uma conexão entre a pedra e seu coração, e a sacola e seus pulmões. O objetivo desses exercícios era fomentar outras percepções sobre os aspectos do ar, como o seu peso, a sua densidade, o seu ritmo, a sua relação com os sistemas corporais, entre outros. Muitos participantes relataram que o processo foi muito relaxante, gerando um estranhamento agradável; outros disseram ter

no início do processo uma sensação de sufocamento durante a massagem mas, conforme o estranhamento inicial passou, conseguiram relaxar durante o exercício. Sobre esse momento, T. relatou, “quando a sacolinha passava pelo corpo era como se estivesse tirando toda a tensão e o nervosismo” e quando ela passava a sacolinha em outra pessoa, buscava perceber como a outra pessoa reagia. Esse ato de se conectar também com a experiência do outro e permitir ser afetado por ela demonstra uma qualidade muito potente no teatro: a relação ator-espectador. Conforme Roubine (1995, p. 87), “só existe efetivamente arte dramática quando há ao menos um espectador olhando para ao menos um ator”, assim sendo, quando T. se colocou como espectadora permitiu que um acontecimento efêmero, surgido pela dinâmica da massagem com a sacola, fosse também um acontecimento com fagulhas de teatralidade.

Após a experiência material com a sacola, os participantes foram instruídos a caminhar pelo espaço como se estivessem dentro de um saco preenchido por ar e depois, como se eles próprios fossem feitos de ar. A partir dessa dinâmica surgiram movimentos extras cotidianos, com ritmos e qualidades de movimento diferentes das habituais. Sobre esses momentos, JF relatou que sentiu uma “liberdade de movimento, contudo existia um senso de cuidado”, pois ele se colocou como se fosse a sacola cuidando da pedra; J. acrescentou que descobriu movimentos novos, enquanto G. reparou que a respiração pode ditar os movimentos de seu corpo, conforme também pondera Artaud (1999, p. 152), no ator o movimento é apoiado pela respiração.

O próximo passo foi experimentar os sons que surgiam a partir do movimento de um corpo feito de ar: sons extras cotidianos, ou seja, vindos de algum outro lugar que não o habitual. JF registrou que sua voz “saiu vociferando no início e delicada no fim, como se o ar quisesse sair a todo custo e fosse domado pelo corpo se tornando dócil, aos poucos”. Essa imagem foi também a que se percebeu observando os atores na dinâmica, suas vozes tinham tonalidades distintas, ritmos que se alteravam com o ritmo da respiração; suas palavras saíam algumas vezes graves, outras agudas, lentas ou rápidas, mas todo o processo parecia muito orgânico e vivo, indo de encontro ao que Artaud supôs, “pela

acuidade aguçada da respiração o ator cava sua personalidade” (ARTAUD, 1999, p. 155), ou seja, a respiração é intrínseca ao trabalho do ator e contribui para que cada criação tenha um traço genuíno do ator/atriz que a propõe.

A proposta seguinte foi interligar o movimento da respiração com o movimento das articulações, deixando a respiração se expandir para as articulações do corpo, permitindo e criando um movimento alinhado ao ritmo da respiração. A partir desse impulso inicial, intuitiva e organicamente, surgiram micro movimentos. Sem buscar controlar seus gestos, os participantes permitiram que os micros movimentos adquirissem uma potência vibrante e completamente única. Para o espectador, que nesse caso era a ministrante da oficina, pareceu que os participantes estavam explorando a consciência do mundo afetivo, como sugere Artaud (1999, p.153), fazendo surgir, nesse momento, uma força afetiva que unia quem via o acontecimento com o acontecimento em si.

O último dia da oficina começou com um exercício retirado do livro de Eudósia Acuña Quinteiro, que propõe o uso de toques sutis para provocar o surgimento do reflexo respiratório, o qual ajuda o ator a tomar consciência da sua respiração natural. Para realizar esse exercício, senta-se no chão com as pernas esticadas e levemente afastadas, mantendo os olhos fechados, em seguida, coloca-se suavemente os dedos das mãos sobre os ombros, na região conhecida popularmente como “saboneteira”, sem exercer qualquer pressão; se permanece nessa postura por alguns instantes, observando a respiração e a soltura dos músculos do corpo (QUINTEIRO, 2007, p. 84). Para Quinteiro, “além do relaxamento muscular que o exercício provoca, o fato que mais nos interessa é a deflagração do reflexo respiratório, que ocorre de maneira ideal para o trabalho respiratório do ator”. (QUINTEIRO, 2007, p. 85). No decorrer da aula foram repetidos alguns exercícios já mencionados visando a interpretação do trecho de *Antônio e Cleópatra*, dramaturgia de William Shakespeare. Efetivamente a interpretação da cena não ocorreu a ponto de se ter uma montagem que pudesse ser reapresentada, mas ocorreram construções de outros conhecimentos, sobretudo relacionados com a percepção de si mesmo e das potencialidades criativas que exercícios de respiração podem resultar, demonstrando a relação entre a respiração e a criação artística.

RESPIRAÇÃO, RELAXAMENTO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA

Um ponto unânime entre os participantes foi a percepção do poder terapêutico que há nos exercícios de respiração. Muitas pessoas relataram sobre o relaxamento intenso que surgiu a partir das dinâmicas, “em geral, todo exercício é muito relaxante”, escreveu L.; M. anotou que conseguiu “prestar atenção em como o ar entra no corpo e vai se espalhando pelo corpo, e quando ele sai o corpo todo relaxa”. Para Saraswati, “a consciência do processo de respiração, em si mesma, já é suficiente para desacelerar o ritmo respiratório e estabelecer um padrão mais relaxado” (SARASWATI, 1969, p. 378), portanto, o ‘terapêutico’ a que uma das estudantes se referiu também se dá por conta da dinâmica de focar sua atenção em si mesmo com a qual a respiração acaba contribuindo.

Além disso, a respiração também constitui um caminho para a criação artística, pois os exercícios respiratórios ajudam a despertar a consciência de que estamos vivos, estamos respirando e isso vai além de levar o ar para dentro das células, “a respiração não representa apenas um mecanismo fisiológico para a captação de oxigênio e eliminação de gás carbônico” (BEHLAU; PONTES; 1995, p. 107), ela “reacende a vida, atíça-a em sua substância”. (ARTAUD, 1999, p. 155). Assim, a respiração pode ser um dos caminhos possíveis na busca de um corpo desperto e presente em cena pois, conforme nos diz Oida (1992, p.136), “[diariamente] utilizamos as três maneiras [de respiração: inspiração, expiração e retenção do fôlego respiratório] sem nos dar conta. Mas um ator tem necessidade de estar consciente de cada uma das três”.

Portanto, exercícios respiratórios são fundamentais no trabalho do ator, pois colaboram no desenvolvimento da consciência respiratória, no relaxamento corporal ativo e, consecutivamente, em uma criação artística única. No teatro, é a respiração que provoca “uma reaparição espontânea da vida” (ARTAUD, 1999, p.155) pois é ela própria a nossa conexão com a vida: respiramos ao nascer e nosso último suspiro é também a nossa despedida.

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ARORA, Harbans Lal [et. al]. **Terapias quânticas**: cuidando do ser inteiro. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2013.

BEHLAU, M; PONTES, P. **Avaliação e tratamento das disfonias**. São Paulo: Ed. Lovise, 1995.

CRUZ, Marina Zuanazzi. **A respiração como ferramenta para a autorregulação psicofisiológica em crianças pré-escolares: um estudo baseado na variabilidade da frequência cardíaca**. 2016. 99 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Faculdade de Medicina, UNESP, Botucatu, São Paulo, 2016.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

OIDA, Yoshi. **O ator invisível**. São Paulo: Via Lettera, 2007.

OIDA, Yoshi. **Um ator errante**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999

ROLNIK, Suely. **Breve descrição dos objetos relacionais**. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/descricaorelacionais.pdf>>. Acesso em 09/06/2020.

ROUBINE. **A arte do ator**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

SARASWATI, Swami Satyananda. **Asana Pranayama Mudra Bandha**. Edição da Bihar School of Yoga, 1969.

Recebido em: 13/06/2020

Aceito em: 31/07/2020

CORAL INFANTIL AQUARELA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE A PRÁTICA DE CANTO CORAL INFANTIL NA CIDADE DE QUATRO BARRAS (PR)¹

Caroline Karasinski Barros²
Solange Maranhão Gomes³

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a prática de um projeto de Canto Coral Infantil na cidade de Quatro Barras (PR) ministrado pela autora (regente do Coral). A pesquisa foi realizada entre Março e Outubro/2019. Os objetivos específicos buscaram: realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o tema com publicações no período de 2009 até 2019; categorizar as pesquisas da área do Canto Coral Infantil; relatar sobre os principais aspectos ocorridos nos ensaios durante o período da pesquisa; e discutir sobre a literatura encontrada em conjunto com a reflexão da prática pedagógico-musical da regente. A fundamentação teórica desta pesquisa teve por base as reflexões sobre o cantar (LEMOS & GOMES 2006; 2005), a canção (KATER & LOBÃO, 2001) e as relações entre ser humano e música, desdobradas entre criança e música e adulto e música (PAREJO, 2011; MADALOZZO, 2019). Embasam também este trabalho autores que discutem a relação entre professor de música e famílias (ILARI, 2011; SUZUKI, 1994). A metodologia escolhida para essa pesquisa foi o Relato de Experiência. Investigar a prática pedagógico-musical da regente trouxe a possibilidade de refletir sobre a valorização da pesquisa na formação de professores de música, aos coralistas e as famílias, pois mostra as diferentes visões de mundo sobre a Música enquanto área de conhecimento. Conclui-se que a pesquisa, a divulgação e o apoio, tanto de parte dos coralistas e de suas famílias ao Projeto são elementos essenciais para a continuidade do Coral.

PALAVRAS-CHAVE: Canto Coral Infantil; Educação Musical; Prática Pedagógico-Musical.

AQUARELA CHILDREN'S CHOIR: AN EXPERIENCE REPORT ABOUT CHILDREN'S CHOIR SINGING PRACTICE IN THE CITY OF QUATRO BARRAS (PR)

114

ABSTRACT: This research had as main objective to investigate the practice of a children's choir project in the city of Quatro Barras (PR) ministered by the authoress (the choir conductor). The survey was conducted between March and October/2019. The specific objectives sought to: carry out a bibliographic survey on the subject with publications from 2009 to 2019; categorize the researches in the area of children's choir; report on the main aspects that occurred in the rehearsals during the research period and discuss the literature found together with the reflection of the conductor's music instruction. The theoretical foundation of this research was based on reflections on singing (LEMOS & GOMES 2006; 2005), the song (KATER & LOBÃO, 2001) and the relations between human beings and music, divided between children and music and adults and music. (PAREJO, 2011; MADALOZZO, 2019). This work is also based on authors who discuss the relationship between music teacher and families (ILARI, 2011; SUZUKI, 1994). The methodology chosen for was the Experience Report. Investigating the conductor's music instruction brought the possibility of reflecting on the valuing of research in the training of music teachers, choristers and families, because it shows the different worldviews about Music as an area of knowledge. It has been concluded that research, dissemination and support, both by the choristers and their relatives to the project, are essential elements for the continuity of the choir.

KEYWORDS: Children's Choir; Music Education; Music Instruction.

1 Pesquisa realizada para a disciplina *Seminário de Pesquisa em Educação Musical: Tópicos Especiais*, do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

2 Bacharel em Musicoterapia (2015) e Licenciada em Música (2019), ambas pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Especialista em Artes Híbridas (2017) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Email: carolinekarasinski@gmail.com

3 Orientadora. Professora adjunta do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestre em Música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É integrante do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada (Unespar/FAP/CNPq). Email: solange.maranhao@unespar.edu.br

O que se faz agora com as crianças é o que elas farão depois com a sociedade.

Karl Mannheim

INTRODUÇÃO

O interesse por esta pesquisa surgiu a partir de um projeto de Canto Coral Infantil denominado *Coral Infantil Aquarela* (usarei a sigla PCIA no decorrer do texto) e ministrado por mim (autora e regente do Coral) na cidade de Quatro Barras, região metropolitana de Curitiba (PR). A ideia surgiu em 2018, quando trabalhei como professora de música estagiária na Prefeitura Municipal de Quatro Barras. Minha intenção era organizar um Coral Infantil da cidade e, a princípio, eu esperava um apoio da Prefeitura Municipal da cidade para o investimento do PCIA, mas encontrei alguns impasses, como a falta de apoio dos setores envolvidos, envolvendo dificuldades burocráticas e hierárquicas, a falta de flexibilidade de horários, tanto de minha parte quanto de parte do órgão público, além da falta de um espaço físico adequado que pudesse atender a um projeto de Canto Coral Infantil.⁴

Sendo assim, rescindi o contrato de estagiária com a Prefeitura Municipal e convidei as crianças e seus responsáveis a participarem do PCIA de maneira independente e particular em um espaço físico denominado *Ateliê Pauta do Saber*⁵ e regularizado como Microempreendedor Individual (MEI).

Mesmo com as dificuldades financeiras e pelo baixo número de participantes me senti motivada em continuar com o andamento do PCIA. Então, percebi a necessidade de ter um processo contínuo de atualização musical, teórica e habilidade em trabalhar com as pessoas associado à motivação. De acordo com Fucci Amato e Neto (2009) a motivação é um aspecto a ser desenvolvido primeiramente pelo regente, e que envolve uma rede de relações interpessoais que liga as crianças, os responsáveis e o (a) mantenedor (a) do Coral.

4 Para a organização do Coral na Prefeitura realizei no ano de 2018 audições nas escolas municipais da cidade onde foram selecionadas 43 crianças entre 7 a 12 anos interessadas em participar do Coral.

5 O Ateliê Pauta do Saber é uma empresa criada em Fevereiro/2019 a fim de atender a demanda artística da região de Quatro Barras (PR) com aulas de Música, Musicalização, Canto Coral e sessões de Musicoterapia. Este espaço é administrado por mim no qual atuo como Musicoterapeuta (CPMT/PR 303/16), Professora de Música e Musicista.

Outro interesse por esta pesquisa surgiu da oportunidade de escrever sobre minha própria prática. Meus trabalhos anteriores foram exclusivamente de investigações teóricas acerca de temas abordados em meu artigo do Programa de Iniciação Científica (PIC) 2014-2015 da UNESPAR/FAP⁶ quando eu ainda era graduanda do curso de Musicoterapia, além de minha pesquisa de conclusão de curso da Graduação em Musicoterapia⁷ e da Especialização em Artes Híbridas⁸.

Além dos aspectos relacionados à Educação Musical, tenho me preocupado com aspectos que podem ser considerados terapêuticos oriundos da minha formação enquanto musicoterapeuta, na qual alia uma estimulação ao envolvimento com a Música, a relação coralista e regente, coralista e coralista e o envolvimento das famílias dos coralistas.

Desta maneira o desenvolvimento das potencialidades através do canto, “é uma atividade que apresenta inúmeras vantagens. [...] Quando em conjunto, desenvolve a inter-relação pessoal, a sociabilidade entre os membros do grupo, a disciplina espontânea, a ordem, o senso de responsabilidade, etc.” (LEINIG, 2008, p. 440).

Porém, é importante salientar que tanto o PCIA quanto esta pesquisa estão totalmente voltados para a área da Educação Musical e não possuem nenhum vínculo musicoterapêutico, apenas algumas observações pertencentes ao ramo da Musicoterapia devido à minha formação acadêmica, para que possam colaborar para o desenvolvimento do trabalho.

Por essas razões, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a minha prática pedagógico-musical como regente do PCIA. Para tanto, a metodologia utilizada foi o Relato de Experiência, que trouxeram constantes reflexões para a minha prática. Os objetivos específicos buscaram: realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o tema com publicações no período de 2009 até 2019; categorizar as pesquisas da área do Canto Coral Infantil;

6 BARROS, Caroline Karasinski; CUNHA, Rosemyriam. Intervenções em grupo no contexto da Musicoterapia Social: Revisão Sistemática. **Anais do XVI Fórum Paranaense de Musicoterapia**. – Associação de Musicoterapia do Paraná (AMT-PR). – V. 16, p. 26-36. Curitiba: 2015. Disponível em: https://055b1521-9fff-46a1-87d7-f732367761b7.filesusr.com/ugd/4d3564_bf6d379df2434bb6a0ae75_a1e4614356.pdf

7 BARROS, Caroline Karasinski; ANSAY, Noemi Nascimento. A experiência da composição musical na Musicoterapia: Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Musicoterapia**. – Ano XVIII, n. 20, p. 117-140, 2016. Disponível em: <http://www.revistademusicoterapia.mus.br/wp-content/uploads/2016/10/6-A-experi%C3%Aancia-da-composi%C3%A7%C3%A3o-musical-na-musicoterapia-revis%C3%A3o-de-literatura.pdf>

8 BARROS, Caroline Karasinski; GRECA, Juliana. Indefinindo fronteiras na Música: uma análise sobre o Grupo Uakti. **ARTEFACTUM – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**. Ano X, n. 1, 2018. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1638/759>

relatar sobre os principais aspectos ocorridos nos ensaios durante o período da pesquisa; e discutir sobre a literatura encontrada em conjunto com a reflexão da minha prática pedagógico-musical.

REVISÃO DE LITERATURA

Com o objetivo de pesquisar sobre o Canto Coral e Canto na área da Educação Musical encontrei trabalhos em português publicados em Revistas Científicas (ABEM e PERMUSI), Anais e Congressos (SIMPOM e ABEM), Dissertações de Mestrado e Tese de Doutorado, Monografia de Graduação e Especialização, livros e artigos de revisão bibliográfica sobre o tema no período de 2009 a 2019. O papel principal de uma revisão de literatura é ampliar um assunto a ser pesquisado, principalmente em livros e artigos científicos, para que seja feita uma categorização de diversos pontos de vista sobre um mesmo tema (GIL, 2008).

Mateiro, Vechi e Egg (2014) salientam que o Canto Coral traz à tona, além do simples ato de cantar, um desenvolvimento musical em habilidades como ritmo, afinação e percepção, cuidados com a voz e interação em grupo. Essas habilidades foram investigadas na pesquisa de Silva (2010) por meio de um Relato de Experiência em aulas de Canto Coral Infantil no projeto ADOTE-RN⁹ e verificou-se que podem ser desenvolvidas tanto em contextos escolares, como em contextos de ONGs e Projetos Sociais, que tem como objetivo na Educação Musical trazer “uma perspectiva para o ensino e aprendizagem da música, seja de forma teórica, prática ou sensitiva, [...] que visa o aluno a sentir música e interpretá-la” (SILVA, 2010, p. 13).

No estudo do processo criativo aliado ao movimento corporal como recurso pedagógico Góes (2017) concluiu que para se chegar a estes aspectos é importante que o regente valorize o histórico-musical do aluno, suas escutas e vivências musicais, além de aspectos de sua própria cultura que podem estar inseridos desde o seio familiar, trazendo sua individualidade, expressão e interação com os outros e com o material sonoro-musical trazido pelo regente para o desenvolvimento no coro.

9 Esta pesquisa feita na Associação de Orientação a Deficientes do Rio Grande do Norte (ADOTE-RN) teve por objetivo fazer um Relato de Experiência com análises metodológicas e didáticas das aulas de Canto Coral Infantil realizadas por meio do Programa Ateliê de Talentos.

Ao refletir sobre novas demandas que influenciam o perfil de um regente no contexto de Terceiro Setor, cabe ao regente

oferecer não apenas uma atividade recreativa ou lúdica em si, mas através do caráter recreativo e pedagógico do coro, sensibilizar as crianças coralistas para o aprendizado formal [da música], para o desenvolvimento da autoestima e para educação para a cidadania” (UTSONOMYA, 2011, p. 41).

Portanto, através desta revisão foi possível compreender a minha prática no PCIA enquanto regente e dialogar com as pesquisas sobre o tema, além de trazer referências acerca de um trabalho de Coro Infantil como um direcionamento para todos os envolvidos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta pesquisa se deu em torno do cantar, da canção e das relações ser humano e música, desdobradas entre criança e música e entre adulto e música (incluindo o professor de música e as famílias), com o objetivo de investigar os aspectos existentes acerca desses assuntos presentes em minha prática pedagógico-musical.

Todas as práticas musicais do PCIA são mediadas por mim como regente e, dentro dessa perspectiva, “o canto desenvolve habilidades específicas como a oralidade, a acuidade auditiva¹⁰, a expressividade, a aceitação do outro e de si mesmo, além de fomentar a criatividade e a possibilidade de [...] entrar no universo da arte” (LEMOS & GOMES, 2006, p. 144), como também estabelece os seguintes princípios:

1. O ato de cantar é direito de todas as crianças;
2. A escolha de repertório é democrática e baseada em pesquisa da música brasileira [e de outros povos e/ou países];
3. Integração da Música a outras formas de expressão artística;
4. Respeito aos limites e habilidades individuais (LEMOS & GOMES, 2005, p. 11-14).

Entretanto, para se desenvolver um trabalho de Canto Coral é importante considerar os seguintes critérios presentes na canção, segundo Kater e Lobão (2001, p. 3-4):

1. Originalidade criativa e vigor estético [poética];
2. Adequação do texto à faixa etária proposta [qualidade e alcance do entendimento do conteúdo da canção];

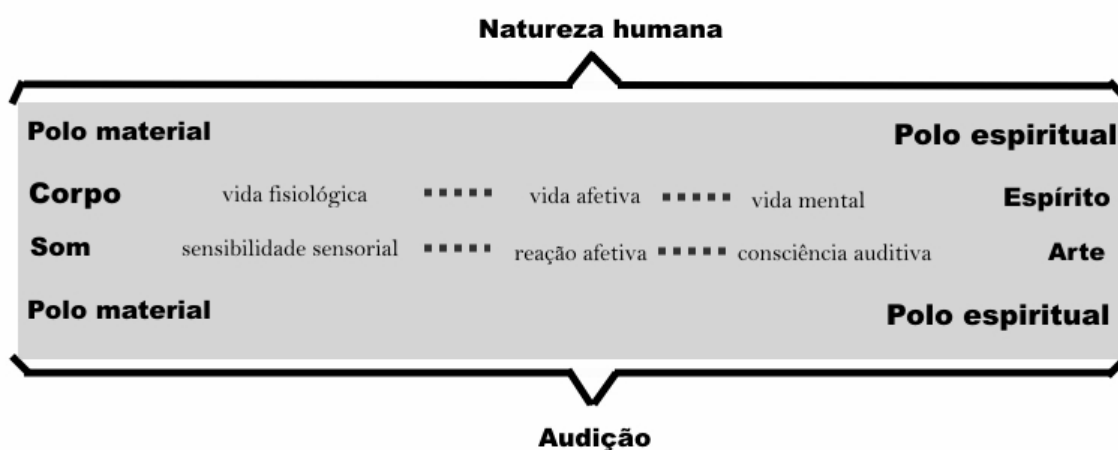
¹⁰ “Qualidade de agudo; agudez. Agudeza de percepção; perspicácia” (FERREIRA, 2008, p. 93). Desenvolvimento da percepção auditiva.

3. Média dificuldade musical ou de execução [condições de interpretação musical];
4. Valor musicológico e histórico [importância da canção para a época, para o estilo e/ou para o compositor];
5. Possibilidade de elaboração de uma atividade criativa particular [exploração das habilidades dos coralistas].

Ao se pensar a relação íntima entre a música e a natureza humana o educador musical Edgar Willems (1890-1978) acreditou que toda obra musical apresenta uma unidade de vida interior, cujo objetivo é estimular a produção musical humana, evidenciando dois polos que são opostos e complementares ao mesmo tempo: a matéria sonora e o espírito artístico. A música possui o papel principal de *instruir* as crianças, dando-lhe a possibilidade da investigação sonora através de adaptações musicais, e não propriamente a imitação de uma obra, construindo uma *consciência musical* e integrando a música como um valor humano. Desta forma, é possível desenvolver correlações em que o ritmo envolve a fisiologia e o corpo, a melodia envolve a afetividade e a emoção, e a harmonia envolve a cognição e a racionalidade, conforme disposto no seguinte paralelo:

Figura 1- Princípios essenciais para se pensar a Educação Musical, segundo Edgar Willems, transcrito por mim

Paralelo entre a natureza, o homem e a música



Fonte: (PAREJO, 2011, p. 93.)

Tais ações atribuem sentidos que Madalozzo (2019) descreve como dois conceitos chamados de sentidos musicais e sentidos sociais.

Os sentidos musicais dizem respeito às relações estabelecidas entre as crianças e a música [relação criança e criança], em situações mediadas pelas adultas-professoras; os sentidos sociais são aqueles das relações entre as crianças e as adultas [relação adulto e criança], mediadas pela música (MADALOZZO, 2019, p. 97).

Pensando na potencialidade da música para a vida humana o educador musical Shinichi Suzuki (1898-1998) desenvolveu sua proposta de *Educação do Talento*, cujo nome é usado “para designar uma proposta de educação musical [...] inicialmente pensada para o ensino e aprendizagem da música (do violino) por crianças, no contexto japonês” (ILARI, 2011, p. 187). O talento, segundo Suzuki, é uma consequência de um estudo sistemático e pode ser desenvolvido em um ambiente estimulante e dentro de uma instrução apropriada. Portanto, sua proposta se baseia em adaptações instrumentais que podem ser reformuladas para uma adaptação musical, dependendo do contexto estudado, com o foco na formação integral do ser humano, além do apoio mútuo desenvolvido em uma relação triádica entre a família, a criança e o professor que é essencial para a aprendizagem da criança, visto que a família possui um importante papel na motivação, pois “[...] qualquer aprendizado é vagaroso, até que o “broto da capacidade” se estabeleça. [...] Tudo se baseia então na paciência e na repetição” (SUZUKI, 1994, p. 15).

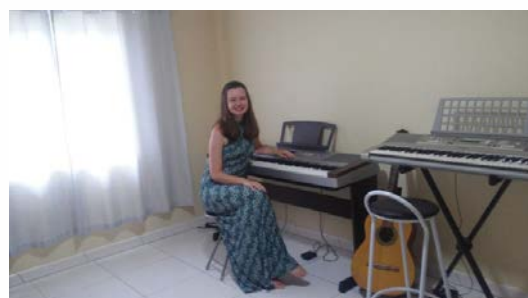
METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa foi por meio do Relato de Experiência para a investigação de minha prática, cujo processo passou pela identificação do problema de pesquisa, a implementação de um plano de ação para a avaliação de resultados e o surgimento de novas reflexões e ações (*feedback*) por meio de registros feitos em fotos e vídeos e um diário de campo. Esta metodologia propiciou uma constante reflexão de minha prática colocando-a “em sua concretude como fonte [de pesquisa]” (SEVERINO, 2007, p. 123) durante o período investigado (Março a Outubro/2019). Esta ação se configurou a partir de uma organização (neste caso, o *Ateliê Pauta do Saber*), cujo propósito é trazer maior acesso à Música a todos os envolvidos (coralistas, regente e famílias) por meio do PCIA.

ASPECTOS DA PRÁTICA

O PCIA iniciou suas atividades em Março/2019 como um projeto do *Ateliê Pauta do Saber*, com ensaios realizados aos sábados pela manhã (10:00 – 12:00) no primeiro semestre e aos sábados à tarde no segundo semestre (14:00 – 16:00), a pedido dos responsáveis dos coralistas e nas seguintes dependências:

Figuras 2 e 3 - Logo oficial do Ateliê Pauta do Saber (à esquerda) e suas dependências, juntamente com a proprietária do espaço (à direita).



Fonte: acervo da autora (2019).

Figuras 4 e 5 - Dependências do Ateliê Pauta do Saber.



Fonte: acervo da autora (2019).

Para que as crianças pudessem participar do PCIA organizei um contrato individual com cada responsável em nome do *Ateliê* (Pessoa Jurídica) autorizando o uso de imagem para fins de pesquisa e divulgação do trabalho, e também o pagamento de uma taxa mínima por mês a fim de angariar custos básicos devido à falta de incentivo. Desta forma, 10 crianças iniciaram o projeto em meu próprio espaço, sendo que no decorrer do ano a quantidade diminuiu devido a motivos de transporte e motivos financeiros.

Figuras 6 e 7 - Logo oficial do PCIA (à esquerda) e a formação inicial do Coral, juntamente com as famílias e a regente (à direita).



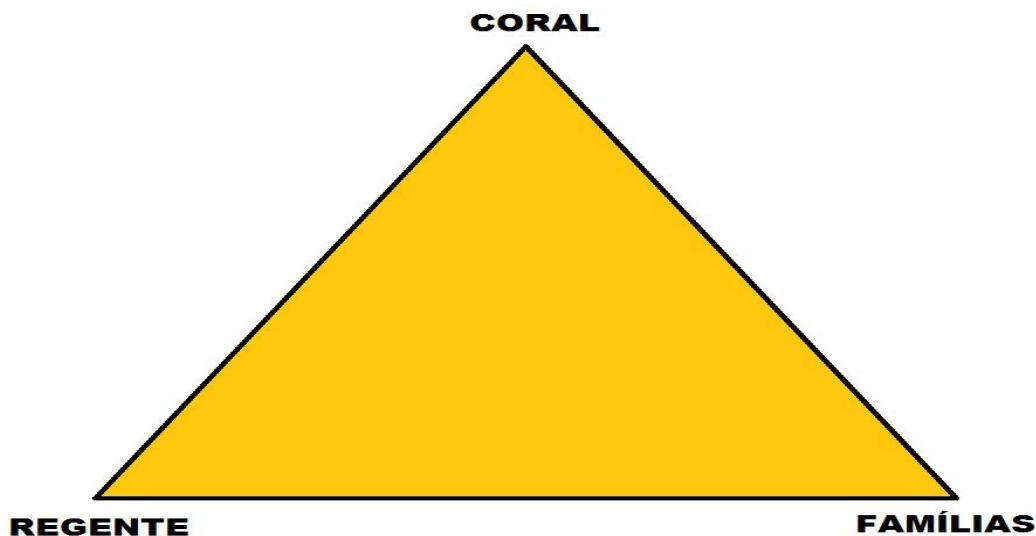
Fonte: acervo da autora (2019).

Durante a realização da pesquisa percebi alguns aspectos do PCIA para o amadurecimento e melhoria da qualidade dos ensaios, pois a maioria dos coralistas nunca fez aula de Música ou teve contato com o Canto Coral. Além disso, alguns também não tem o hábito de ouvir música. São eles:

1. **Estrutura de ensaio:** Como os ensaios são de 2 horas, procuro iniciar o ensaio conversando com as crianças sobre como elas passaram a semana, após faço exercícios de aquecimento corporal, respiração e vocalizes, atividades de socialização que considero como opcionais (e são feitas após os vocalizes ou ao final do ensaio, ou então dependendo do ensaio e do tempo não há atividades de socialização), para enfim focar no repertório.
2. **Repertório uníssono e sem divisão de vozes:** Devido à quantidade de crianças não foi possível ainda cantar uma música com divisão de vozes, pois a maioria possui dificuldades e insegurança em se concentrar na voz estipulada e não consegue afinar. Portanto, decidi que todo o repertório fosse feito em uníssono por enquanto para que o Coral possa amadurecer musicalmente e facilitar na afinação.
3. **Músicas de fácil assimilação e aprendizado:** São utilizadas canções específicas para o público infantil e adaptações de outros tipos de canções, que desenvolvam sua musicalidade e escuta ativa.

4. **Atenção às dificuldades do Coral e da regente:** Em alguns momentos de dificuldade o Coral não consegue dar conta de alguma música escolhida para o repertório. Então, conversamos sobre o que fazer a fim de encontrar alternativas para superar as dificuldades (substituir por outra música ou encontrar maneiras para que o Coral possa executá-la). Há outros momentos em que as famílias participam por meio do diálogo comigo em relação ao desenvolvimento e resultados apresentados pelas crianças antes e depois da participação no Coral.
5. **Repertório globalizado:** O repertório é formado por músicas brasileiras e de outros países/povos nos seus mais variados gêneros, como uma oportunidade de ampliação de repertório e conhecimento musical das crianças.
6. **Valorização das sugestões musicais trazidas pelos coralistas:** No início do PCIA pedi que cada coralista trouxesse escrito em um papel, sem identificação de seu nome, três músicas que mais gostassem, a fim de que eu pudesse conhecer o gosto musical de uma maneira individual. Algumas músicas foram incluídas no repertório e isso trouxe maior dedicação e envolvimento por parte das crianças no decorrer dos ensaios.
7. **Promover a tríade CORAL – REGENTE – FAMÍLIAS:** O envolvimento e motivação das famílias são essenciais para o PCIA. Sendo assim, há uma relação triádica e de apoio entre os coralistas, a regente e as famílias, conforme mostra a figura a seguir, cujo objetivo é o de promover o desenvolvimento musical das crianças e motivá-las a fazer música, com influências da proposta de Suzuki citada anteriormente.

Figura 8 - Representação da relação triádica existente no PCIA.



Fonte: acerco da autora (2019).

8. **Divulgação do Projeto:** Devido à falta de incentivo e recursos financeiros, a maior parte da divulgação do Coral ocorre por meio da Internet, especialmente em redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), e também pela divulgação oral das famílias dos coralistas. Entretanto, em 2019 o PCIA recebeu um convite da Rádio Graciosa FM 87,9 Mhz¹¹ (na época, com a frequência de 98,3 Mhz) para divulgar seu trabalho em um dos programas da emissora, intitulado *Bom dia, Graciosa!*, no *Especial Dia das Crianças*¹², onde puderam participar os coralistas, a regente e as famílias, conforme mostram as figuras a seguir:

11 Rádio comunitária da cidade de Quatro Barras (PR) em atividade desde 2013 pela frequência atual de 87,9 Mhz e também pela Internet. Fontes: <http://www.graciosafm.com.br/>; <https://www.facebook.com/graciosafm/>

12 Live feita no *Facebook* do *Especial Dia das Crianças 2019* transmitida pela Rádio Graciosa FM 87,9: <https://www.facebook.com/fernandocunhaaovivo/videos/1360981590718137/UzpfSTU4MTU3NDczMTg4NDg3NjozMDc0NjUxNTk5MjQzODMx/>

Figuras 9 e 10 - Divulgação do *Especial Dia das Crianças* transmitido pela Rádio Graciosa FM 87,9 Mhz (à esquerda), juntamente com o PCIA e a regente (à direita).



Fonte: Rádio Graciosa FM e a autora (2019).

Figuras 11 e 12 - Na Rádio Graciosa FM 98,3 Mhz cantando a música *Funga Alafia* (canção tradicional africana), à esquerda, e com o jornalista, comunicador e radialista Fernando Cunha, à direita.



Fonte: Rádio Graciosa FM e a autora (2019).

Figura 13 - Publicação no *Instagram* da Rádio Graciosa FM 87,9 Mhz sobre o *Especial Dia das Crianças*



Fonte: Rádio Graciosa FM (2019).

Todos os aspectos dispostos acima são igualmente importantes. Eles se complementam entre si e foram distribuídos de acordo com as necessidades apresentadas no decorrer dos ensaios.

REFLEXÕES DA PRÁTICA

A pesquisa sempre altera os acontecimentos, neste caso, musicais e culturais, de um universo pesquisado (QUEIROZ, 2013). Então, por meio destes aspectos da prática citados anteriormente percebi a formação de um plano de ação que pode ser aprimorado no decorrer do amadurecimento do Coral e que perpassa por três eixos:

- O envolvimento musical por meio da estrutura de ensaio, repertório e dificuldades musicais;
- O fortalecimento de vínculos a partir da tríade CORAL – REGENTE - FAMÍLIAS;
- O desenvolvimento do PCIA como um projeto do *Ateliê Pauta do Saber*.

Estes três eixos estão intimamente ligados e se complementam entre si, sendo que os aspectos do ponto de vista musicais se relacionam com a forma de ser e estar no mundo atribuído à produção de sentidos musicais e sociais conforme citados anteriormente, a fim de que os coralistas possam “relacionar-se consigo e com outros sujeitos sob outras formas, e produzir sentidos e caminhos de vida em um mundo que pode não apresentar muitas alternativas em outras instâncias” (GUAZINA, 2012, p. 810).

Dentro desta perspectiva, observo que os coralistas vivenciam a música para explorarem suas habilidades e se relacionarem uns com os outros, e que como regente preciso amadurecer aspectos de liderança, escuta e o desenvolvimento individual de cada coralista, pensando também em “dar atenção à sonoridade do conjunto e como as outras vozes se relacionam” (CASTIGLIONI, 2016, p. 1354), mesmo que seja de maneira uníssona a fim de alcançar uma qualidade musical adequada ao Coral.

Cabe a mim como regente e às famílias, a partir da tríade, fortalecerem seus vínculos para mostrarem possíveis caminhos de construção de conhecimento que valorizem as habilidades, compreendam as preferências musicais, estimulem a ampliação de repertório e o desenvolvimento de uma consciência musical integrada a valores humanos.

O desenvolvimento do PCIA como um projeto do *Ateliê Pauta do Saber* me traz à tona também como Regente, Professora de Música, Musicoterapeuta, Pesquisadora e Empreendedora, abordando influências das áreas da Educação Musical e da Musicoterapia que se complementam e

tem início com uma ideia de se construir ou modificar algo no futuro para suprir necessidades ou aproveitar oportunidades. Significa um conjunto de ações estruturadas, planejadas e delimitadas no tempo e espaço e em função dos recursos existentes, com objetivos e atividades definidos, porém em constante redirecionamento em função de adaptações às mudanças ocorridas no espaço, no tempo e em outras variáveis que podem afetar o seu desempenho (BARBOSA, 2001, p. 5).

É importante citar a minha constante pesquisa enquanto regente desde 2018, ainda quando o projeto foi pensado para ser executado na Prefeitura Municipal de Quatro Barras. Os impasses sofridos na instituição trouxeram, como consequência, toda a reformulação do funcionamento do PCIA com a abertura do *Ateliê Pauta do Saber* em 2019. A abertura deste local foi pensada como um espaço de ensino não formal, que se caracteriza pela indefinição de um currículo por meio de conteúdos, temas ou habilidades abordadas (COUTINHO & MASQUIO, 2016).

O que me estimula constantemente é construir e reconstruir conhecimento, levando em conta que “é o que faz um pesquisador, pois um conhecimento nunca inicia do zero e nunca é levado a termo de forma definitiva. Ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor” (BECKER, 2010, p. 13), podendo interagir com outros campos de conhecimento para a construção do saber (neste caso, o saber musical).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a minha prática pedagógico-musical no PCIA trouxe a possibilidade de pensar em constantes pesquisas e reflexões que favoreçam a mim, aos coralistas e as famílias, pois mostra as diferentes visões de mundo sobre a Música enquanto área de conhecimento.

Considero que o maior desafio para a continuidade do PCIA é a divulgação, busca de parcerias e apoios financeiros, visto que a cidade onde o Coral está sendo desenvolvido nunca teve um trabalho deste porte e também faltam profissionais qualificados para a ampliação deste Projeto, o que me motiva ainda mais a trabalhar com Canto Coral Infantil e explorar o potencial que o *Ateliê Pauta do Saber* possa oferecer à comunidade local.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ricardo Machado. **Monitoramento e avaliação de projetos sociais**. 67 f. Monografia de Especialização. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001. Disponível em: http://www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/mono_ricardo_barbosa.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: qual a relação? In: **Ser professor é ser pesquisador**. Fernando Becker, Tania Beatriz Iwazsko Marques (Org.) – Porto Alegre: Mediação, 2010.

CASTIGLIONI, Paula. Habilidades fundamentais para o regente de coro amador: pluralidade musical, liderança e consciência do coletivo. **Anais do IV SIMPOM 2016 – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música**. UNICAMP – Instituto de Artes, 2016, p. 1348-1356.

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira; MASQUIO, Leonardo Stefano. O formal, o não formal e o informal: (inter) relações entre procedimentos de ensino por meio de um trabalho de composição de canções em sala de aula. **X Encontro Regional Sudeste da ABEM**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xregsd/regsd2016/paper/viewFile/1660/1047> Acesso em: 11 nov. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. – 7 ed. – Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia; NETO, João Amato. A motivação no Canto Coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em Música. **Revista da ABEM**. Porto Alegre. V. 17, n. 22, p. 87-96, 2009. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed22/revista22_artigo9.pdf Acesso em: 28 abr. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6ª Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Éderson Marques de. **Processo criativo e movimento corporal como ferramentas pedagógicas no Canto Coral Infantil**. 161 f. Dissertação de Mestrado – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/50351/R%20-%20D%20-%20EDERSON%20MARQUES%20DE%20GOES.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 8 mai. 2019.

GUAZINA, Laize. Projetos sociais, 'transformação social' e 'pessoal': as práticas musicais e suas relações com a construção da subjetividade e contextos de vida. **Anais do II SIMPOM – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música**. UNIRIO, 2012, p. 804-814.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki: A educação do talento. *In: Pedagogias em Educação Musical*. Teresa Mateiro; Beatriz Ilari (Org.). Curitiba: IBPEX, 2011. – (Série Educação Musical)

KATER, Carlos; LOBÃO, Paulo. **Musicalização através da canção popular brasileira: propostas de atividades criativas para uso na escola**. Volume 1 - São Paulo: Atravez, Associação Artístico-Cultural, 2001.

LEINIG, Clotilde Espínola. **A música e a ciência se encontram**. Curitiba: Juruá, 2008.

LEMOS, Cristina; GOMES, Solange Maranhão. Cantar é preciso – Música na Educação. **Educação 2006 – As mais importantes tendências na visão dos mais importantes educadores**. Humana Editorial, 2006, p. 141-145.

LEMOS, Cristina; GOMES, Solange Maranhão. **Musicando**. Curitiba: Gramofone Produtora Cultural, 2005.

MADALOZZO, Tiago. **A prática criativa e a autonomia musical infantis: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização**. 153 f. Tese de Doutorado – Setor de Artes, Comunicação e Design

da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufrpr.br/bitstream/handle/1884/63394/R%20-%20T%20-%20TIAGO%20MADALOZZO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 1 nov. 2019.

MATEIRO, Teresa; VECHI, Hortênsia; EGG, Marisleusa de Souza. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992 – 2012). **Revista da ABEM**. Londrina. V. 22, n. 33, p. 57-76, 2014. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/478/432> Acesso em: 28 abr. 2019.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: Um pioneiro da Educação Musical. In: **Pedagogias em educação musical**. Teresa Mateiro; Beatriz Ilari (Org.). Curitiba: IBPEX, 2011. – (Série Educação Musical)

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade. **PER MUSI – Revista Acadêmica de Música**. Belo Horizonte, n. 27, 2013, p. 7-18. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pm/n27/n27a02.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23. ed. rev. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4870098/mod_resource/content/3/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf. Acesso em: 8 de nov. 2019.

SILVA, Janieri Luiz da. **A Educação Musical nas ONGs: a prática do Coral Infantil na ADOTE – RN**. 70 f. Monografia de Graduação. Escola de Música – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal (RN), 2010. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/1157/1/SILVA%2C%20Janieri%20Luiz_A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20musical_2010.pdf. Acesso em: 27 abr. 2019.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor**. – 2 ed. – Santa Maria: Palloti, 1994.

UTSUNOMYA, Mirian Megumi. **O regente de coro infantil de projetos sociais e as demandas por novas competências e habilidades**. 143 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo – Escola de Comunicações e Artes. São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-12122011-224810/publico/Dissertacao_Mirian_Utsunomiya.pdf Acesso em: 27 abr. 2019.

Recebido em: 11/02/2020

Aceito em: 30/07/2020

ABORDAGENS SOMÁTICAS DO MOVIMENTO COMO ESTRATÉGIA DE PREPARAÇÃO CORPORAL: BREVE ANÁLISE DE PRÁTICAS CORPORAIS EM UMA MONTAGEM TEATRAL REALIZADA EM CONTEXTO ACADÊMICO

Amanda Pedrotti¹

Marcia Berselli²

RESUMO: A partir de questionamentos sobre o corpo na sociedade contemporânea e nas linguagens artísticas, o artigo busca reconhecer como respeitar as singularidades corporais de alunos de um curso de teatro em nível superior durante o desenvolvimento de uma montagem teatral. São analisadas as práticas desenvolvidas no contexto de preparação corporal na criação do acontecimento cênico “Antes de falar já não se ouve” vinculado a disciplinas curriculares. O Processo Colaborativo (ARAUJO, 2009) foi a abordagem de criação escolhida, possibilitando um conhecimento maior sobre os elementos que compõem a cena, para além da atuação e da encenação. Através do reconhecimento da idealização de corpo vivenciada atualmente, foi possível observar que isso também se destaca no campo das Artes Cênicas. Foi investigada e pesquisada a função de preparadora corporal, que teve como metodologia a Educação Somática (BOLSANELLO, 2005; 2010; 2012), auxiliando os alunos a tomarem consciência do seu próprio corpo e reconhecendo seus movimentos, tendo como ênfase não o que se aprende, mas como se aprende.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo; Singularidade; Educação Somática; Theater.

THE SOMATIC APPROACH OF THE MOVEMENT AS A STRATEGY FOR BODY PREPARATION: A BRIEF ANALYSIS OF BODY PRACTICES IN A SCENIC CREATION CARRIED OUT IN ACADEMIC CONTEXT

131

ABSTRACT: The article seeks to recognize how to respect the bodily singularities of undergraduate Theater students during the development of a scenic creation, based on questions about the body in contemporary society and in artistic languages. We analyzed practices developed in the context of body work during the creation of the scenic event “Antes de falar já não se ouve” related to the curricular disciplines. The Collaborative Process (ARAUJO, 2009) was the creative approach chosen, enabling the development of knowledge about the elements that composes the stage, beyond acting and directing. It has been possible to observe that the bodily idealization experienced nowadays also occurs in the field of theater. The role of the body preparer was investigated and researched, using Somatic Education (BOLSANELLO, 2005; 2010; 2012) as methodology, helping students to become aware of their own body and recognize their movements, emphasizing not what is learned, but how they learn it.

KEYWORDS: Body; Singularity; Somatic Education; Theater.

1 Graduada em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal de Santa Maria. Participante dos grupos de pesquisa Teatro Flexível: Práticas Cênicas e Acessibilidade (CNPq/UFSM) e Laboratório de Criação (LACRI/CNPq). Participante do Programa de Extensão Práticas cênicas, escola e acessibilidade. Bolsista de extensão universitária nos anos de 2017 e 2020. Atriz e Bailarina. E-mail: amandapedrotti@gmail.com

2 Professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria. Líder do Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: Práticas Cênicas e Acessibilidade (CNPq/UFSM) e do Laboratório de Criação (LACRI/CNPq). Coordenadora do Programa de Extensão Práticas Cênicas, escola e acessibilidade. Artista da cena. E-mail: bersellimarcia@gmail.com

O corpo é visto como um objeto de conquista na sociedade. Nunca como agora ele foi tão valorizado, tão superestimado e tão exposto. Vivemos constantemente em busca de nos encaixarmos em um padrão, e parece que corremos atrás de um modelo imposto e que é vendido como o ideal na atualidade. O corpo virou mercadoria.

Porém, mesmo com uma quantidade exagerada de imagens dos corpos visualizadas diariamente, vivenciamos uma anulação do corpo. Anulação que diz respeito à sensibilidade, à percepção, à mobilidade e à espontaneidade. O corpo é visto como um objeto de desejo entre as pessoas, um modelo a ser seguido tornando-se um corpo sem identidade, um acessório que pode ser moldado, manipulado e controlado. Diante dessa realidade, esquecemos de perceber nosso corpo, de sentir os movimentos, reconhecer suas necessidades. No campo das artes cênicas isso se dá também pela reprodução de exercícios padronizados, que tratam o corpo como um objeto a espera de um resultado, desconectado da subjetividade do indivíduo.

Partindo do pressuposto que as práticas corporais são como elementos intrínsecos da apropriação da linguagem teatral (BERSELLI; PEREIRA, 2019), são analisadas, neste artigo, abordagens desenvolvidas com uma turma de alunos do Curso de Licenciatura Teatro da Universidade Federal de Santa Maria. Apresentaremos práticas desenvolvidas durante um processo de criação vinculado às disciplinas de Montagem Teatral I e II, obrigatórias no 5º semestre e 6º semestre do referido curso. Inicialmente, é importante contextualizar o trabalho que foi desenvolvido.

O objetivo das turmas de Montagem Teatral I e II, no ano de 2019, foi a criação de um acontecimento cênico através de um trabalho colaborativo (ARAÚJO, 2009), tendo como tema primordial dessa composição o corpo, a história que o corpo pode contar, suas violências e cicatrizes. No processo colaborativo nos organizamos em funções da cena, sendo elas: Encenação, Atuação, Iluminação, Sonoplastia, Preparação Corporal, Maquiagem, Cenografia e Dramaturgia. Nesse processo buscamos a horizontalidade das funções e a mobilização de hierarquias que são pré-estabelecidas quando se fala na criação de um acontecimento cênico. Pensando a horizontalidade como uma regra básica de funcionamento desse sistema de criação, segundo Araújo (2009) todos estão em pé de igualdade em relação aos aspectos da criação.

Na busca por desconstruir a reprodução de exercícios mecanizados e compreender as singularidades dos corpos dos alunos participantes dessa montagem, encontramos nos estudos de Klauss Vianna e na educação somática campos de pesquisas a serem experienciados. A educação somática enfatiza a compreensão do corpo e do movimento, potencializando o desenvolvimento das capacidades e habilidades de cada aluno dentro da sua própria singularidade. Parte-se do princípio de que todos os seres humanos são diferentes, e que essas diferenças devem ser mantidas e respeitadas, sem serem deixadas de lado. Entende-se que o movimento pelo movimento não traz aprendizagens, mas sim automatizações e o afastamento de um corpo sensível e consciente. Assim, questionamos: como contemplar as singularidades corporais dos estudantes participantes do processo de criação de Antes de falar já não se ouve através da preparação corporal? Além disso, como possibilitar que o sujeito se experiencie de diversas formas, que usufrua, entenda e aproveite seus próprios movimentos, redescobrando as possibilidades de seu próprio corpo?

O LUGAR DO CORPO NO PROCESSO DE CRIAÇÃO: AS ESTRATÉGIAS E OS MODOS DE OPERAÇÃO

133

O processo colaborativo rompe espaços privativos na criação de um acontecimento cênico. Nas disciplinas de Montagem Teatral I e II cada aluno se exercita na função que tem mais afinidade ou interesse, ao escolhê-la o aluno se assume como coordenador da mesma, tendo liberdade para escolher sua metodologia, após compartilhá-la com o coletivo, e tornando-se responsável pela decisão final. Segundo Araújo:

[...] Isto porque o artista responsável por uma área tem a palavra final sobre ela. Parte-se do pressuposto, é claro, de que ele irá discutir, incorporar elementos, negociar com o coletivo todo – durante o tempo que for necessário-, porém, no caso de algum impasse insolúvel, a síntese artística final estará a cargo dele (ARAÚJO, 2009, p. 49).

Além disso, o processo colaborativo permite a troca de conhecimentos entre as funções, como um espaço de negociação. E, também, auxilia no desenvolvimento de um olhar crítico tanto para sua função, quanto para a função do colega, possibilitando um conhecimento maior sobre outros elementos que compõem a cena, e não somente a atuação e a encenação. Após compreender o processo colaborativo como método de

criação, entende-se o processo como um espaço de negociação, e conclui-se que não se deve demarcar limites de interferências, bem como acredita-se que elas não devem ser delimitadas para que possa haver trocas entre os agentes criativos.

Ao assumir a função de Preparadora Corporal³, questionei se existia espaço para essa função nesse modo de desenvolvimento do processo de criação, justamente por não compreender, inicialmente, a proposta. Através desse questionamento, vários outros acabaram surgindo, principalmente sobre como abordar práticas corporais nesse trabalho, durante o tempo de uma disciplina, uma vez que tais técnicas são complexas e demandam empenho para que sejam aprendidas e trabalhadas de maneira significativa. Como poderiam ser adotadas em um processo de dez meses, sem perder o essencial de suas concepções? E, principalmente, de quais técnicas estávamos falando?

Em meio a tantas questões, vale ressaltar que a intenção nesse processo de criação não era reproduzir fórmulas, ou seja, havia uma diferenciação entre a preparação corporal como espaço de experimentação com a finalidade de reconhecimento individual de suas singularidades, de um treinamento imbuído de repetição de exercícios e procedimentos sistematizados. Deve-se reconhecer que existem diversas correntes e entendimentos de propostas de treinamento para o ator, mas a nomenclatura assume um condicionamento que a função enquanto preparadora corporal no processo colaborativo parece não se encaixar. Busca-se experienciar o lugar que tem como terminologia preparação corporal, que apresenta um entendimento mais amplo, porém pouco explorado.

Encontra-se na história de Klauss Vianna alguns estudos sobre o termo de “preparador corporal”⁴. É importante ressaltar que “Vianna relutou em sistematizar o próprio trabalho, por considerar que este sofreria constantes transformações a partir das experiências de cada pessoa que o estudasse” (NEVES, 2004 *apud* CARDOSO; LORENÇO, 2019, p. 14-15). Em seu livro *A Dança*, Klauss Vianna afirma que:

[...] Por tudo isso sei que este trabalho não está pronto nem ficará pronto nunca: são observações, reflexões, sensações que se modificam e ampliam-se no dia-a-dia, na sala de aula, no meu encontro comigo mesmo. Às vezes me perguntam como é que

3 À guisa de informação, destaca-se que a primeira autora assumiu a função de preparadora corporal, contando com o suporte e orientação da segunda autora, professora das referidas disciplinas.

4 Destaco Joana Ribeiro da Silva Tavares em sua dissertação *A Técnica Klauss Vianna e sua Aplicação no Teatro Brasileiro*. A autora aponta a importância de Vianna no teatro, bem como permite compreender a transição e a diferença das nomenclaturas “coreógrafo” e “preparador corporal”.

se chama essa técnica e confesso que não sei. Eu apenas quero lançar a semente. Uma vez soltas em terra generosa, essas sementes provocarão reações (VIANNA, 2018, p 69-70).

É possível observar, após essa citação, que quem denominou como preparação corporal foram seus seguidores, através de inúmeras pesquisas sobre a Técnica Klaus Vianna. “Não há um modelo Klaus Vianna, uma estética determinada a priori, mas há corpos pensantes descobrindo sempre mais, a partir dos princípios desenvolvidos por ele” (NEVES, 2004, p. 4/5 *apud* CARDOSO; LORENÇO, 2019, p. 15). Através disso, compreende-se que a preparação corporal se sustenta em uma conscientização sobre o corpo e suas individualidades. Partindo do pressuposto de que todo corpo é expressivo e que todo ser humano se manifesta através da expressão e da comunicação, compreendo que a função de preparadora corporal se constitui num processo ativo que auxilia na compreensão das singularidades dos corpos. Vale ressaltar que singularidade, aqui, significa o profundo reconhecimento dos traços característicos e únicos que formam cada ser e que informam sobre experiências e vivências distintas na relação com o mundo.

O estudo do corpo, no processo criativo-pedagógico aqui analisado, pode possibilitar a compreensão do que acontece, afeta e transforma em cada participante. Há, ainda, a possibilidade de ampliar as capacidades expressivas do participante abandonando a ideia de um corpo como instrumento a ser formatado em uma fórmula ou um objeto em que são depositadas informações. Entender o corpo em modo investigativo, permite o constante desejo de saber o que move cada um. Tendo isso em vista, destaco a Técnica Klaus Vianna e a centralidade do corpo como soma. Sobre essa noção, Miller e Neves apontam:

[...] **soma**, com toda a sua amplitude de abrangências e contaminações. Falamos do eu corporal, o sujeito em estado de atenção a si, ao meio e ao outro num jogo de relações que abrem constantemente para novas percepções. Não estamos falando do corpo instrumento a ser afinado em constante treinamento para se lapidar, para se expressar melhor, para se comunicar melhor, para emitir informações destinadas a um fim numa busca constante de algo que vem depois (MILLER e NEVES, 2013, p. 4).

A compreensão sobre o corpo é um trabalho do artista criador, uma pesquisa viva de adaptação, contaminação e transformação. Dentre diferentes métodos educacionais de conscientização corporal, a educação somática, utilizada como metodologia nas disciplinas

de Montagem Teatral I e II, surge da união do campo teórico e prático que se interessa pela consciência do corpo e seu movimento, entendendo-o como uma experiência. Nessa pedagogia os aspectos motores, sensoriais, perceptivos e cognitivos são abordados simultaneamente. Segundo Bolsanello (2005) a denominação “educação somática” é agrupada por diferentes métodos educacionais de conscientização corporal, dentre os quais a autora destaca: Técnica de Alexander, Feldenkrais, Antiginástica, Eutonia, Ginástica Holística etc.

Enquanto preparadora corporal, no processo aqui analisado, não me detenho a pesquisar cada um dos métodos, mas sim o ponto em comum em cada um deles que é o conceito de corpo enquanto experiência. O que se propõe é que através da educação somática os alunos possam tomar consciência do seu próprio corpo, no processo de aprendizagem a partir do reconhecimento dos seus movimentos, tendo como ênfase não o que se aprende, mas sim como se aprende. O preparador corporal, nesse contexto, atua auxiliando os participantes na percepção das singularidades de seus corpos, bem como estimulando a concentração na realização de um movimento para que ele não se torne automático.

Ele aprende o conteúdo do exercício através de sua própria experiência e não a partir de teorias ou manuais, nem copiando o modelo cinestésico do professor. A experiência do aluno é valorizada pelo professor como sendo única na medida em que seu objetivo é levá-lo a tomar contato com o aspecto subjetivo de seu corpo (BOLSANELLO, 2005, p. 4).

Esse modo de condução permite aos alunos entenderem seus corpos pela perspectiva da investigação, em uma abordagem que está atenta a toda mudança, por menor que seja. Atento a sua experiência individual o estudante pode compreender suas singularidades e questionar os valores socioculturais relacionados à estética e à saúde do corpo. Desenvolve-se a agência do participante, que é estimulado a compreender-se como maior autoridade quando o assunto é o próprio corpo.

MODELOS CORPORAIS E AS PRÁTICAS NAS ARTES CÊNICAS: OBSERVANDO AS HISTÓRIAS CONTADAS PELOS CORPOS

Vivemos, na sociedade contemporânea, um momento em que o corpo é valorizado pela sua aparência física, em um modelo padronizado pela sociedade e reforçado pela mídia. Assistimos na televisão, ouvimos nas rádios e observamos nas redes sociais anúncios que destacam a idealização de um corpo perfeito que pode ser adquirido através de cirurgias plásticas que remodelam o corpo num padrão. Os centros de condicionamento físico exibem em seus *outdoors* imagens de corpos que são consideradas pela sociedade exuberantes, essas imagens contam com o auxílio de frases motivacionais que reforçam o estereótipo idealizado pela grande maioria. Bolsanello (2012, p.3), aponta que “o modelo de corpo fabricado dentro dos centros de condicionamento faz eco com os valores da sociedade de consumo: produtividade, competitividade e rapidez”. Através dessa perfeição padronizada imposta pela sociedade, a individualidade e a singularidade do ser humano, as particularidades de cada corpo, são esquecidas ou deixadas de lado.

A maneira de idealizar o corpo vivenciada atualmente também se destaca no campo das artes cênicas, o que pode ser observado na estruturação dos currículos que compõem as academias ou centros de artes que ofertam cursos sobre a linguagem teatral. Esses lugares, de modo geral, ainda ressaltam treinamentos que moldam e anulam os corpos na busca de uma dramatização. Berselli e Pereira (2019, p.178), apontam que “parece ainda haver uma hegemonia de padrões de ‘corpo para a cena’ que tenta enquadrar as particularidades e diversidades corporais em uma determinada caixa em que elas não cabem ou não querem estar”.

Criar, (re)conhecer, aprender pelo e no próprio corpo aproximam os indivíduos em primeiro lugar de si mesmos, reconhecendo suas potencialidades e limitações, compreendendo o seu corpo e suas inter-relações com o corpo do outro. Nas disciplinas de Montagem Teatral I e II, propusemos a criação de um acontecimento cênico intitulado “Antes de falar já não se houve” através do tema central que seria o corpo e suas violências relacionadas. Após a definição do tema, durante uma conversa sobre imposições de

padrões, surgiram alguns relatos sobre violências corporais que cada aluno havia sofrido. Tendo isso em vista, foi possível analisar o quanto as pessoas não se reconhecem nesses corpos que são mostrados pela mídia, ou por ela impostos.

Bolsanello (2010) diz que na contemporaneidade entendemos o corpo como algo “desvinculado do sujeito”. A definição “desvinculado” se dá porque as pessoas não se reconhecem nesses padrões, ocasionando uma negação do próprio corpo. Para nos desvincularmos desses moldes, nas disciplinas citadas, primeiramente foi preciso compreender a relação de cada aluno com seu corpo. Ao entendermos essa relação como um propositor de estado de atenção para si mesmo, passamos a estabelecer um lugar de troca com o outro e com o meio.

Entender os corpos dos alunos como método de investigação traz os questionamentos de quais corpos estamos falando, quais as origens e percursos desses corpos, quais suas histórias? Seus contextos? O que eles nos contam? Essas perguntas me acompanharam no início do trabalho como preparadora corporal da turma, e foi preciso compreender a proposta do trabalho desenvolvido em Montagem Teatral I e II e a minha função nesse processo para que eu pudesse efetivamente me engajar na função determinada.

Para compreender as singularidades, contextos e histórias dos corpos dos alunos das turmas de Montagem Teatral I e II, um processo de observação e de anotações semanais foi feito. Um dos relatórios escritos por mim, datado do final do primeiro mês de processo, quando ainda estávamos nos adaptando à metodologia, traz que:

O contato com o chão e a conscientização da respiração propostos por mim no início da aula, são como um despertar. Entender em que lugar estamos naquele momento, compreender o significado do estar aqui agora.⁵

O “estar aqui agora” ou estar presente foi uma observação fundamental para aquela etapa. Destaco dois momentos importantes na minha colocação, primeiro o contato com o chão, segundo a conscientização da respiração. Para auxiliar na compreensão da importância desses destaques, retorno a Vianna que aponta questões sobre o contato com o chão.

5 Informações coletadas no diário de bordo da primeira autora, relativas às anotações do dia 10/04/2019.

O primeiro apoio, o apoio básico que todos temos, é o solo. Mas mesmo em uma sala de aula de dança a relação com esse apoio é mínima. Às vezes as pessoas estão deitadas no chão e parecem levitar: é muito difícil o contato, a entrega, a confiança. Algumas partes do corpo entregam-se às pessoas e aos objetos, mas outras não (VIANNA, 2018, p. 72).

Já Alvarenga traz questões em relação à respiração, também pelo viés de Vianna:

Para Klauss Vianna a pessoa ao se conscientizar de sua respiração, ao dar espaço para os músculos, abria espaço para que toda a sua história de vida começasse a surgir, “suas alegrias e tristezas, desgraças e felicidades, a fome e a vontade, as frustrações e fantasias”. Por isso o cotidiano, o vivido tinham que estar presentes na sala de aula, pois, com todas as experiências que propiciavam a cada um, interferiam na mente, nas emoções e, finalmente se instalavam-se nas musculaturas do corpo de acordo com as possibilidades de conscientização e elaboração de cada um sobre essas influências (ALVARENGA, 2009, p. 12).

Dessa forma, as propostas de atividades por mim planejadas inicialmente tinham como objetivo cooperar na ampliação das percepções individuais, com o intuito de auxiliar o aluno a perceber como ele se vê, além de conectar o movimento através da sensação e da observação de si mesmo.

Segundo Klauss Vianna (2018, p. 74) “A obrigatoriedade da observação me faz mais vivo, me faz ouvir mais, me faz olhar com atenção, faz que eu reflita e tenha informações diferentes sobre meu corpo”. Tendo isso em vista, nos primeiros encontros, utilizei como metodologia na abordagem corporal um espaço para a observação individual através de exercícios de respiração e de contato com o solo. Os exercícios tinham como objetivo compreender o movimento natural que se dá através da respiração. Destacarei abaixo dois exercícios utilizados e adaptados por mim, no início do processo.

1. Exercício de respiração deitado - Com uma das mãos aproximadamente na altura do diafragma e outra no peito, respirar naturalmente, percebendo o movimento na região do diafragma. Perceber o caminho que o ar faz pelo corpo, e o que isso reverbera nos músculos, nas articulações etc. Repetir o exercício várias vezes para que cada um descubra o tipo de esforço e tensão necessários para inspirar e segurar a respiração durante uma pausa que será estabelecida e as sensações que isso pode reverberar na expiração.

2. Exercícios de respiração sentado - Deixar que o peso da cabeça leve o tronco para frente até o chão, soltando o ar, perceber como o corpo se organiza nessa descida que tem a intenção de levar a testa até o chão.

Os exercícios de respiração compuseram as minhas primeiras explorações para que pudéssemos compreender o que Klauss Vianna (2018, p. 70) denominou de “espaços internos”. Compreendo que a respiração é uma das fontes, senão a melhor, para a autopercepção.

Conforme Klauss Vianna

a idéia de espaço corporal está intimamente ligada à idéia de respiração - que, ao contrário do que pensamos, não se resume à entrada e à saída do ar pelo nariz. Na verdade, o corpo não respira apenas através dos pulmões. [...] Respirar, ao contrário, significa abrir, dar espaço. Portanto, subtrair os espaços corporais é o mesmo que impedir a respiração, bloqueando o ritmo livre e natural dos movimentos (VIANNA, 2018, p. 71).

As anotações em meus diários de bordo estão relacionadas às minhas percepções como condutora da preparação corporal, tendo isso em vista, destacarei um trecho de um relato, que coincide com o que foi apontado por Klauss Vianna em relação à respiração.

Uma primeira percepção é do quanto nós nos enganamos com a nossa própria respiração, temos a facilidade em dilatar o abdômen antes mesmo do ar inspirado chegar até lá, acredito que isso possa acontecer por tensionar os músculos ou por ter controle dessa região. Isso faz com que a gente não perceba o movimento interno, apenas reproduza automaticamente o movimento do abdômen.⁶

A expressão “se enganar com a própria respiração” foi a maneira que encontrei para descrever o movimento automático dos abdomens, observados por mim. Esses movimentos eram tão recorrentes nos corpos, que nas minhas anotações trago outras percepções acerca disso, como, por exemplo: “A ansiedade para respirar, fazia com que alguns antecedessem o movimento e não se entregassem para a experiência que estavam vivenciando” (diário de bordo do dia 10/04/19). Estamos acostumados a reproduzir fórmulas, a seguir rigidamente técnicas, nesse meio tempo esquecemos de aproveitar o momento, de se perceber, mas, principalmente, de experienciar. A busca pela compreensão de si mesmo, exige uma desconstrução. Vianna (2018, p. 77), aponta que “somos criados dentro de certos padrões e ficamos acomodados naquilo. Por isso digo que é preciso desestruturar o corpo; sem essa desestruturação não surge nada de novo”.

⁶ Informações coletadas no diário de bordo da primeira autora, relativas às anotações do dia 03/04/2019.

De certa forma, esse controle dos movimentos e essa dificuldade de entrega estão relacionados à mecanização desses corpos. Nas turmas de Montagem Teatral I e II, poucos alunos já haviam tido contato com dança e os outros estavam há semestres fazendo outros tipos de treinamentos para atores. Sem fazer juízo de valor, mas por vivenciar esses outros treinamentos, afirmo que durante o curso há poucos momentos de trabalho com enfoque na consciência dos alunos sobre seus corpos. Em alguns casos, frases como “se está doendo tem resultado”, “repete até ficar sem ar”, “desconstrua esse corpo de bailarina”, são presentes nas aulas. Na maioria das vezes são exigidas demandas dos alunos, que nem os próprios professores têm conhecimento ou vivência naquela área. Isso se torna um abuso de autoridade, em que os alunos servem como cobaias para experimentações que não respeitam o corpo, com uso de práticas que se centram na repetição de movimentos e na busca de uma padronização. Sobre isso, Fortin, aponta que:

As práticas institucionalizadas do meio profissional e pré-profissional funcionam ainda frequentemente conforme uma pedagogia autoritária, que faz a promoção de corpos dóceis a serviço de uma imagem estética que não serve sempre para o bem-estar dos dançarinos (FORTIN, 2011, p. 31).

Embora a autora aponte essas questões relacionadas a dançarinos, concluo que isso acontece em todas as áreas que envolvem artes da cena. Utilizar a educação somática como uma das metodologias se torna um desafio em centros que possuem treinamentos imbuídos de técnicas que não respeitam o corpo, e, especialmente, a diversidade de corpos. Os alunos do processo aqui analisado, embora resistentes no início, se mostraram interessados a experienciar o próprio corpo, mas o discurso se contradiz quando em um dos relatos, um aluno diz a seguinte frase “[...] eu, particularmente, sentia muita necessidade de uma abordagem corporal mais intensa, visto que perdia facilmente o fôlego ao ensaiar a cena citada” (trecho extraído do diário de bordo de A.). Quantos significados existem na palavra “intensa”? Seguimos utilizando nosso corpo na espera de um resultado imediato. É algo tão enraizado que talvez seja difícil perceber o quanto estamos impregnados dessa visão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em muitos momentos e, no início desse artigo, questionei como faria para que os alunos percebessem a si próprios. No decorrer dessa pesquisa, e no processo da criação do acontecimento cênico, compreendi que o trabalho não se detinha em somente eu me questionar, mas sim auxiliar para que os participantes se questionassem também. A possibilidade de romper com o sentido do corpo social padronizado e estereotipado se dá através da compreensão de si mesmo. A preparação corporal se fez ver nesse processo como uma possibilidade de escolha, nós escolhemos investir um tempo de nossas aulas para compreender o que seria essa função e como ela funcionaria. E eu, me detive em tentar compreender as singularidades de cada participante, através do estudo da educação somática.

A função de preparadora corporal estimula o reconhecimento individual sem forçar, sem exigir, mas permite que o outro compreenda as necessidades desse reconhecimento. Porém, fica a cargo do aluno escolher se quer reconhecer suas potencialidades e limitações, bem como compreender o seu corpo e suas inter-relações com o corpo do outro.

Perceber a si mesmo permite reconhecer o que cada ação ou movimento geram no nosso corpo, incluindo sensações, intenções, acionamentos musculares, tensões e relações de troca, seja com o espaço, seja com outros corpos. Entretanto, ressalto a importância de existir a possibilidade de escolha, de abrir novos horizontes. A minha proposta foi desestabilizar, provocar, instigar os alunos a se perceberem. E acredito que a educação somática seja isso, experiência. Sem a espera de resultados, sem formatação, é nada mais do que o corpo enquanto experiência. E, particularmente, uma experiência maravilhosa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo como modo de criação. In: **Revista Olhares**, n. 01, p. 46-51, 2009.

AVARENGA, Arnaldo Leite. **Klauss Vianna e o ensino de dança: uma experiência educativa em movimento (1948-1990)**. 2009. f.306. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BERSELLI, Marcia; PEREIRA, Diego. Noções do trabalho corporal na formação do(a) artista-docente: há espaço para as diversidades na pedagogia do Teatro? **Urdimento**, Florianópolis, v.1, n34, p. 172-186, mar./abr., 2019.

BOLSANELLO, Débora. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 99 a 106, mai./ago., 2005.

BOLSANELLO, Débora. **Em pleno corpo**: educação somática, movimento e saúde. Curitiba, Juruá, 2010.

BOLSANELLO, Débora. A educação somática e o contemporâneo profissional da dança. **DAPesquisa**, v. 9, p. 1-17, 2012.

CARDOSO, Rodney; LOURENÇO, Robson. Entre a Escultura, Sensibilização e Investigação: a pelve como elemento mobilizador para a preparação poética e corporal do ator. **Cena**, Porto Alegre, nº 28, p. 13-26 mai./ago., 2019.

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do avesso: o artista e suas modalidades de experiências de si e do mundo. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **O avesso do avesso do corpo**: Educação somática como práxis. Joinville: Nova Letra, 2011, p. 25-42.

MILLER, Jussara; NEVES, Neide. Técnica Klauss Vianna – consciência em movimento. **Lume**, São Paulo, Unicamp, n.3, p. 1-7, 2013.

TAVARES, Joana. Klauss Vianna e a preparação corporal do ator: um quiasma entre a dança e o teatro brasileiros. **Ouvirouver**, Uberlândia, n.4, p. 14 -29, 2008.

VIANNA, Klauss. **A Dança** / Klauss Vianna; em colaboração Marco Antônio de Carvalho. São Paulo: Summus, 2018.

Recebido em: 28/03/2020
Aceito em: 30/07/2020

143

CINEMA, EDUCAÇÃO E AFETO NA FLORESTA: O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DO FILME *KÁWÉRA* COM O POVO MARAGUÁ – AMAZÔNIA

Flora e Silva Suzuki¹

RESUMO: O artigo tem como objetivo apresentar aspectos de uma das oficinas de realização cinematográfica praticadas com o povo da etnia indígena Maraguá em aldeias no interior do estado do Amazonas. Para isso, o Cinema e Educação e sua prática em contexto indígena serão ponto de partida para embasar as atividades das oficinas, assim como referências do projeto Vídeo nas Aldeias. Trazendo o contexto do Povo Maraguá para esse trabalho, apontamentos sobre sua História, marcada por diversas diásporas, serão apresentados. Na oficina, cerca de 40 pessoas da aldeia Terra Preta se mobilizaram para gravar um curta-metragem de ficção sobre uma lenda contada por alguns idosos do povo, experimentando coletivamente as várias etapas de seu processo de realização, desde a pesquisa, a roteirização, direção, produção, até a exibição. A partir disso, o cinema se coloca como uma ferramenta de luta, como processo de reflexão sobre cultura e incentivador de relações afetivas e coletivas.

PALAVRAS-CHAVE: Povo Maraguá; Cinema/Audiovisual; Educação; Antropologia.

CINEMA, EDUCATION AND AFFECTION IN THE FOREST: THE PROCESS OF MAKING THE FILM *KÁWÉRA* WITH THE MARAGUÁ PEOPLE – AMAZONIA

ABSTRACT: The article aims to present aspects of a filmmaking workshop practiced with the Indigenous Maraguá people in villages of the interior of the State of Amazonas, Brazil. For this, Cinema and Education and their practice in an Indigenous context will be the starting point to support the activities of the workshops, as well as references of the Video nas Aldeias project. Bringing the context of the Maraguá People to this work, notes on their History, marked by several diasporas, will be presented. In the workshop, about 40 people from the Terra Preta village mobilized to record a fiction short film about a legend told by some of the elderly people, collectively experiencing the various stages of its realization process, from research, scriptwriting, direction, production, until the exhibition. Based on that, Cinema is seen as a tool of struggle, as a process of reflection on culture, encouraging affective and collective relations.

KEYWORDS: Maraguá people; Cinema/Audiovisual; Education; Anthropology.

¹ Graduada em Cinema e Audiovisual pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: florasuzuki@gmail.com

Nesse artigo, será tratado o cinema principalmente enquanto um processo catalisador de experiências coletivas e sensíveis e que é transmitido pela educação. Assim, concebo a educação como um meio de transmissão que transcende a escolarização, que ocorre em todas as sociedades independente da existência de instituições escolares.

Apresento o aspecto do cinema e educação enquanto sua qualidade de mediar relações e de servir como uma ferramenta de criar novas maneiras de olhar para o mundo, “visando à incorporação do onírico, do imaginativo e do criativo nas práticas de emancipação intelectual, ética e estética” (FRESQUET, 2013, p. 112).

Esse gesto de criação é discutido pelo cineasta e professor francês Alain Bergala, com seu livro *A Hipótese Cinema - Pequeno Tratado de Transmissão de Cinema Dentro e Fora da Escola*, que traz uma inovação pedagógica sobre como abordar o cinema na escola, podendo ser adaptado para vários contextos. A hipótese é a de que o cinema pode entrar na escola como um “outro”, provocando uma experiência de alteridade para os alunos por fomentar o seu espírito de criação. Em seu livro, defendendo um cinema como uma vivência educadora, Bergala (2008, p. 31) escreve que “[...] a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso. ”

Adriana Fresquet e Bergala defendem um cinema que não esteja apenas no âmbito do analítico, mas que esteja especialmente na esfera do sensível e criativo. Por isso propõem a realização de filmes e oficinas de cinema como prática educativa provocadora da alteridade. Alteridade, conceito amplamente discutido na antropologia, definida pelo antropólogo Roberto DaMatta (1978, p. 3) como um caminhar em direção ao entendimento do “outro”, uma “ponte entre dois universos (ou subuniversos) de significação”.

A primeira crença é no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundos, ou seja, a possibilidade que o cinema tem de tornar comum – parte do que entendo como sendo o “meu mundo” – o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar os espaços e habitar o tempo (FRESQUET, 2015, p. 7).

Influenciados por essa ideia, alguns projetos de oficina levaram o cinema para espaços educativos e incentivaram a produção entre alunos de diversas idades. Dentre eles o Inventar com a Diferença, projeto criado por pesquisadores da Universidade Federal

Fluminense, como o professor Cezar Migliorin, e que atuou em todos os estados brasileiros em parceria com centenas de escolas e professores, de maneira que com poucos recursos técnicos grupos pudessem produzir imagens e sons, debatendo-os e circulando-os.

Acreditamos que tão importante quanto o processo são essas imagens e narrativas, geradas e montadas. São elas que podem circular, afetar e colocar aquele que está distante em contato com outras maneiras de experimentar o mundo, estimulando o direito de cada um a narrar o próprio território, a própria vida. Cinema-direitos-humanos: porque criar é um direito de todos, porque criando inventamos um mundo comum (MIGLIORIN et al., 2016, p. 13).

Outra referência de projeto que suscita o pensamento sobre o encontro de aspectos do Cinema e Educação com os Direitos Humanos e a questão indígena é o Vídeo nas Aldeias, fundado pelo indigenista Vincent Carelli e que desde 1986 se dedica à formação de cineastas indígenas e à produção e difusão de seus filmes, fornecendo um mecanismo de resistência para esses povos e novos pontos de vista sobre a visão sociocultural brasileira. Um projeto “que revelou, de modo inegável, que os índios utilizavam o vídeo para refletir de modo produtivo sobre sua própria produção e reprodução cultural” (AUFDERHEIDE, 2011, 182).

As oficinas do Vídeo nas Aldeias são frutos de um trabalho coletivo e colaborativo entre índios e não-índios, de convivência entre eles, de escuta. O projeto se propõe primeiramente a atender as demandas da comunidade onde está e criar um espaço aberto para a circulação da aldeia, onde são feitas filmagens de forma livre, intuitiva, atenta ao espontâneo e projeções a céu aberto de filmes e de gravações feitas pelos alunos, com posteriores reflexões e indagações. A partir de sua vivência com o projeto, Carelli (2011, p. 49) aponta que “o desejo coletivo da realização do filme cria a sinergia que gera a força das suas produções, e a intimidade do realizador com seu meio produz a sua originalidade. ”

Essa experiência que o cinema propõe nas aldeias incentiva a criação de novas imagens, sons e signos vindos de lá. Os filmes frutos do Vídeo nas Aldeias confrontam uma imagem estereotipada dos povos indígenas que se cristalizou no imaginário de uma sociedade que não gostaria que os indígenas se apropriassem de elementos de nossa

civilização para não romper com o que considera ser “coisa de índio”, como o cinema e a tecnologia. O cinema indígena confronta essa ideia, mas ainda é preciso uma abertura na produção cultural para um novo olhar indígena, que seja desenvolvido por eles mesmos.

Não podemos continuar pedindo aos índios que sejam apenas um espelho para nossas ilusões românticas de um passado edênico; é preciso dar a eles os instrumentos para quebrar esse espelho e para produzir uma cultura outra, uma contra-cultura, realizando uma espécie de antropologia reversa que não é senão um ato de antropofagia (FAUSTO, 2006, p. 1).

Muitos antropólogos-cineastas como Carlos Fausto e Rose Hikiji analisam a apropriação do audiovisual como meio de expressão e comunicação dos grupos os quais pesquisam, tornando a antropologia e o cinema aliados para se pensar cultura e representatividade.

O antropólogo e cineasta francês Jean Rouch também é uma referência para essa aliança, pois desde 1940 até sua morte, em 2005, produziu dezenas de filmes em diálogo com os grupos estudados, vendo no audiovisual uma forma de levar sua análise de volta a eles. Tal retorno se dá inclusive na participação desses grupos na elaboração do filme, procedimento que inovou o cinema documentário em questões éticas, estéticas e técnicas. De acordo com Rouch (1960, p. 27), “a câmera poderia ser não um obstáculo à expressão dos homens que tinham algo a fazer ou a dizer, mas, ao contrário, um estimulante incomparável. O jogo começou.”

Nesse “jogo” proposto por Rouch, o audiovisual se torna linguagem e também um meio de trocas entre o antropólogo e sujeitos estudados, tornando-se uma forma ímpar de participar do cotidiano desses sujeitos. A produção de vídeos evidencia a emergência de discursos silenciados e se torna uma maneira de amplificá-los.

Além disso, com o vídeo reforça-se a possibilidade de narrar a experiência, para o próprio grupo e para os seus outros. Em situações nas quais os sujeitos são marcados pela invisibilidade, a produção de imagens pode ter um valor estratégico para a emergência de um gradiente de novas vozes (HIKIJ, 2007, p. 292).

Inspirada por essa ideia que a oficina de cinema para o povo Maraguá foi realizada. Por ser um povo que teve sua cultura “interrompida” por diversas perseguições e evangelizações e hoje tenta olhar para si enquanto comunidade e refletir sobre o que

os fazem Maraguás, como recuperar aspectos passados e como serem legitimados como indígenas. A oficina, portanto, teve como objetivo incentivar tais reflexões e sua união em torno delas, por reunir a aldeia para a construção de um bem-comum: o filme.

O POVO MARAGUÁ

Os Maraguás são um povo de origem Aruak² que vivem em aldeias nas proximidades dos municípios amazonenses Borba, Maués e Nova Olinda do Norte, entre os rios Amazonas, Madeira e Tapajós. A hidrografia de seu território tem como principal rio o Abacaxis, afluente do Rio Madeira.

A primeira menção aos Maraguás provém do século XVII pelo padre Samuel Fernandes Fritz³ e mais tarde pelo naturalista W. Chandless⁴, em seu *Notes on the Rivers Maué-assu, Abacaxis e Canumá*, identificando os Maraguás como moradores tradicionais do interior da região do Rio Abacaxis.

Em 1700, missionários franciscanos chegaram no Rio Abacaxis e fundaram um aldeamento com índios Maraguás, Mundurucus e Torás. Mais tarde foram levados pelos missionários para um povoado na atual cidade de Parintins, onde se estabeleceram por um tempo com indígenas de outras etnias e de onde tiveram que fugir de uma epidemia de cólera.

Os Maraguás que permaneceram em seu território original do rio Abacaxis foram perseguidos por não-indígenas por todo o século XIX. Esconderam-se na região de Parintins, no rio Paracuny e no rio Kãwéra. Nessa época eram conhecidos como “índios de cacetes”, por adotarem o tacape⁵ como arma.

2 Numerosos grupos indígenas da América que são encontrados em diferentes partes da América do Sul. No seu tronco linguístico estão catalogadas 74 línguas de vários povos indígenas do Brasil.

3 Missionário tcheco da Companhia de Jesus e cartógrafo a serviço da Espanha, fez parte da catequização de diversos povos indígenas amazônicos.

4 Explorador e pesquisador inglês que esteve na Amazônia em 1864-66 e posteriormente produziu alguns artigos científicos sobre sua viagem.

5 Arma construída com um pedaço de madeira, sendo uma de suas extremidades mais grossa, usada por indígenas para combates próximos ou rituais.

Em 1950, Maraguás liderados por um de seus descendentes, viajaram para a terra de seus antepassados no rio Abacaxis num agrupamento messiânico e refundaram a antiga aldeia, nomeando-a de “Reino da Paz”, onde viveram por várias décadas. Com a morte do líder o movimento de reorganização do povo perdeu força e a maioria das famílias voltou para as cidades.

Em 2002, o movimento de organização dos Maraguá recomeçou encabeçado por professores e outras lideranças de seu povo. O intuito é a promoção da conscientização dos jovens descendentes para a importância de se preservar a memória e a união de seu grupo étnico. Em 2005, o grupo conseguiu apoio do Cimi⁶ na luta pelo reconhecimento⁷ das terras Maraguás e em 2007 a visita da FUNAI⁸ na primeira Assembleia Geral do Povo Maraguá⁹ em sua antiga aldeia do Rio Abacaxis, onde alguns descendentes ainda moravam para “guardar” a terra e onde várias famílias voltaram a morar. Assim, a área entrou no processo de demarcação e novas lideranças foram agregadas.

O processo de demarcação ainda não foi concluído, faltando a sua homologação. Enquanto isso, os Maraguás estão vulneráveis a crimes ambientais e a invasões de madeireiros, garimpeiros, caçadores e traficantes dentro de sua terra, sem a proteção governamental que deveriam ter.

Devido às circunstâncias descritas, a antiga cultura Maraguá foi sujeita a transformações profundas de sua cultura. Seus meios de luta também se transformaram. Muitos dos Maraguás são escritores e ilustradores¹⁰ e veem na arte uma maneira de sustento e também de dar mais visibilidade às suas narrativas, que foram atravessadas pelo sistema colonial e capitalista e suas manobras de apagamento de povos e culturas originárias.

6 Conselho Indigenista Missionário, órgão vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Tem como objetivo ajudar na luta pelo direito à diversidade cultural dos povos indígenas, buscando promover o fortalecimento de sua autonomia.

7 O direito dos povos indígenas às suas terras de ocupação tradicional configura-se como um direito originário e, conseqüentemente, o procedimento administrativo de demarcação de terras indígenas se reveste de natureza meramente declaratória. Portanto, a terra indígena não é criada por ato constitutivo, e sim reconhecida a partir de requisitos técnicos e legais, nos termos da Constituição Federal de 1988.

8 Fundação Nacional do Índio, órgão indigenista oficial do Estado Brasileiro, vinculada ao Ministério da Justiça. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas do Brasil.

9 Assembleia criada por lideranças Maraguás para que suas várias aldeias se reúnam anualmente com o propósito de tomarem decisões conjuntas, discutirem sobre sua situação política e confraternizarem.

10 Alguns expoentes na literatura do povo Maraguá, principalmente com livros para o público infanto-juvenil são Yaguarê Yamã, Lia Minapoty, Uziel Guaynê, Roni Wasiry Guará e Elias Yaguakãg.

Para muitos autores, as circunstâncias nas quais um povo indígena assume um ponto de vista externo sobre si mesmo, de modo a ver a sua própria cultura como uma “coisa” à qual podem aderir ou rejeitar, são essencialmente aquelas da “invasão colonial”. A reificação da tradição seria um modo de elaboração da diferença interétnica, funcionando como instrumento ora de resistência, ora de aceitação da situação colonial (FAUSTO, 2011, p. 9).

Para os Maraguás, entender que foram e ainda são oprimidos por esse sistema é também assumir um ponto de vista externo sobre si mesmos, como afirma Fausto (2011). Assim, se expressar artisticamente se tornou também uma forma de digerir a cultura dos não-indígenas e resistir a ela, ao mesmo tempo que resgatando fragmentos de uma memória ancestral e se reinventando criativamente a partir disso.

Por isso, a proposta de oficinas de cinema em suas aldeias os interessou, por também perceberem o vídeo como um meio de resistência.

Os Maraguás solicitaram que uma oficina fosse feita na Aldeia Kayauézinho e outra na Aldeia Terra Preta. O tema deste artigo é a oficina realizada na Aldeia Terra Preta, que fica às margens do Rio Abacaxis, afluente da margem direita do Rio Amazonas, entre o Rio Madeira e o Rio Tapajós. É considerada a “aldeia Maraguá principal”, porque está na terra original de seus antepassados. Por esse motivo é a mais antiga, estruturada e populosa aldeia Maraguá. Vive principalmente da pesca, caça e derivados da mandioca.

A OFICINA NA ALDEIA TERRA PRETA

A oficina na Aldeia Terra Preta consistiu-se em uma prática de realização cinematográfica em que foi gravado um curta-metragem de ficção chamado *KĀWÉRA*, baseado em uma história de assombração contada entre o povo Maraguá e que foi roteirizada e dirigida por Geisa Çupiara, uma das professoras da escola indígena local Nawá Namywã. Todas as etapas de realização do filme propostas, da ideia à exibição, foram concluídas na aldeia em cerca de duas semanas e contou com a participação de mais de 40 pessoas em funções como pesquisa, direção, roteiro, produção, elenco, cenário, maquiagem e figurino.

A PESQUISA DE LENDAS E ROTEIRIZAÇÃO

Antes de começarmos, foi decidido entre mim e Geisa, que é uma das lideranças locais na educação, que o objetivo da oficina seria o de vivenciar coletivamente etapas de realização de um filme, que seria baseado em uma história ou lenda local. Assim, o ponto de partida foi a pesquisa dessas histórias.

Usamos a estrutura da escola indígena para começarmos a oficina com a pesquisa, nos reunindo em uma das salas com Geisa e seus alunos, cerca de 20 jovens de idades variadas (crianças e adolescentes).

O livro *MaraguáPéyára - História do Povo Maraguá*¹¹ foi consultado e dele foram lidos alguns contos que fazem parte de sua cultura de contação de histórias: as conhecidas ali como “histórias de visagens”, que são histórias amedrontadoras difundidas a muito tempo entre o próprio povo, sendo que algumas delas, segundo os nativos, foram vivenciadas por pessoas da comunidade a poucas gerações. Uma dessas foi a história escolhida pela maioria para ser roteirizada: um encontro de caçadores Maraguás com seres sobrenaturais da floresta chamados Kãwéra, que segundo sua lenda são espécies de morcegos gigantes que se alimentam de sangue.

Pertencente à ordem dos seres, os Kãwéras são mais do que simples entidades. São demônios alados criados por *Anhãga* numa época em que *Ária-wató*, um feiticeiro sateré, pediu que *Anhãga* punisse a todos os humanos por não quererem segui-lo. Uma outra versão, conta que foram criados para atormentar a todos que entrassem na floresta com a intenção de desmatá-la (YAMÃ, 2014, p. 116).

No conto, alguns homens lançam-se mata adentro para recolher copaíba e caçar alimentos, sem sucesso. Nos arredores da cabana onde decidem passar a noite encontram mulheres que nunca tinham visto, que oferecem-lhe frutas. Alguns as comem e outros, desconfiados, não. Os que comeram caem em um sono profundo e não conseguem fugir quando um bando de Kãwéras chegam para os devorar. Os sobreviventes seguem os rastros das criaturas demoníacas e encontram o seu esconderijo, uma enorme árvore onde

¹¹ Livro organizado por escritores Maraguás que pesquisaram e reuniram aspectos de sua História, território e cultura.

ateiam fogo, matando parte delas. No dia seguinte um papagaio encontrado nas cinzas da árvore é levado para a aldeia por uma criança, sem saber de que se tratava de um Kãwéra com poderes de transformar-se em pássaro e em humano.

A história foi contada oralmente na sala de aula, sendo que a maioria já a conhecia. Trazer parte de sua cultura, como é a cultura da contação de histórias, e sua mitologia para a sala de aula causou uma motivação extra nas pessoas ali, pois muitas já tinham referências para colaborar com o filme.

O paternalismo aparece, sobretudo, quando nos colocávamos no lugar dos que estão “levando cultura” aos despossuídos. O que constitui uma negação do princípio de igualdade e eliminação dos estudantes como sujeitos. (MIGLIORIN, 2015, p. 172).

Ali, os Maraguás estavam sendo sujeitos da criação de seu filme, elaborando um roteiro com instruções minhas sobre estrutura e dramaturgia, mas a partir de uma história fantástica que faz parte de sua própria cultura.

Na roteirização, por uma questão didática, a história não foi transformada em um roteiro clássico de cinema (documento narrativo contendo a destrição do filme), mas em uma estrutura visual de cenas, seus personagens e ações, na lousa da sala de aula. Mesmo não contendo a descrição das cenas, aquela sistematização tornou-se nossa diretriz para a execução das filmagens, ou seja, cumpriu sua função como roteiro.

Também durante o processo de roteirização, Geisa convidou um senhor idoso chamado Juarez para fazer uma “consultoria”, pois ele é conhecido na aldeia por ter conhecido um dos personagens “reais” do conto. Diante dos jovens alunos, ele narrou a fábula com a propriedade de quem ouviu da própria pessoa que a viveu, gerando surpresa e respeito por parte das crianças.

É no fazer cinema, lidando com o seu entorno, com a alteridade e com as diferenças que adultos e crianças trabalham e inventam juntos. É durante o processo que descobrimos a força que existe em criar um ponto de vista sobre o mundo ou um lugar para ouvir aquilo que nunca antes havíamos parado para escutar. (MIGLIORIN et al., 2016, p. 11).

O fazer cinema possibilitou a redescoberta e valorização de uma fabulação abundante em elementos culturais do povo e também uma aproximação entre gerações.

O PLANEJAMENTO

Quando começou o planejamento, foi explanado o que consistia cada etapa que iríamos percorrer ali para realizar o filme proposto: o planejamento, a filmagem, a edição e a exibição. Nosso desafio seria executar cada um desses passos em dez dias.

A característica do cinema enquanto arte de realização coletiva foi destacada para que seus seguintes setores fossem ilustrados e desenvolvidos: roteiro, direção, produção, fotografia, som, arte (figurino, cenário e maquiagem), edição e elenco. Cada instância com seu papel substancial para conceber aquela história no formato audiovisual.

Figura 1 – O planejamento



Fonte: Simon Knoop, Aldeia Terra Preta (AM), julho de 2018.

As locações escolhidas foram alguns locais relevantes para a aldeia: a margem principal do rio, onde foi fincado seu Mõndagará¹², trilhas da floresta, a cabana mata adentro que serve como acampamento para os caçadores, um igarapé onde costumam banhar-se, uma antiga árvore de troncos largos, a cozinha comunitária da aldeia.

Na formação da equipe algumas mulheres da aldeia contribuiriam com o filme customizando o figurino das índias, outras viabilizaram objetos de cena, urucum e a tinta para a maquiagem e outras se responsabilizaram pela produção, organização das

¹² O totem sagrado ou tronco sagrado do povo Maraguá: nele estão contidas, em forma de grafismos, todas as histórias tradicionais e mística do povo. (YAMÁ, 2014, p. 179)

peças e sua alimentação. Os que tinham aptidão para a pintura escolheram trabalhar na maquiagem e um músico se encarregou de compor o tema do filme. O elenco foi composto pelos próprios alunos da Geisa, que se dividiram para atuar como os personagens: índias, caçadores e Kãwéras.

No total, quase 40 pessoas se envolveram para fazer o curta-metragem acontecer. O meu papel foi explicar como funciona o método para a realização de um filme e ajudar a organizar toda a dinâmica.

AS FILMAGENS E A EDIÇÃO

As filmagens duraram uma diária e meia e contaram com a mobilização e participação de dezenas de pessoas. Repassamos as cenas no dia anterior, com ensaios e definições de tipos de planos e movimentos.

Figuras 2 e 3 – Dia da filmagem: maquiando os Kãwéras



Fonte: Flora Suzuki, Aldeia Terra Preta (AM), julho de 2018.

Os diálogos foram improvisados, pois os atores estavam cientes da estrutura narrativa e de todas as suas ações. Assim como o cineasta Jean Rouch percebeu trabalhando no Níger com pessoas da tradição oral de que ali seria impossível escrever diálogos, percebi

também que no *KÃWÉRA* a improvisação funcionaria melhor. Rouch (1960, p. 27 apud HIKIJI, 2007, p.189) afirmou que seria “obrigado a me submeter a essa improvisação que é a arte do logos, a arte da palavra e a arte do gesto.”

O encantamento com as possibilidades de criação de imagens fez com que surgissem ideias que colaboraram com a atmosfera fantástica do filme. A diretora, Geisa, entusiasmada por ter assistido a um filme de Méliès¹³ apresentado em um dos dias da oficina, quis exercer a técnica “stop trick”¹⁴, amplamente explorada pelo cineasta, em uma das cenas do filme, em que duas índias desaparecem misteriosamente enquanto conversam com um dos caçadores.

Figuras 4 e 5 – Frames de *KÃWÉRA* com a técnica “stop trick”



FONTE: Filme *KÃWÉRA*, julho de 2018.

155

A diretora também propôs usar um artifício para realçar o mistério da cena em que as índias aparecem: manusear um “filtro de fumaça” diante da lente com alguns gravetos queimados fora de quadro.

¹³ Ilusionista e cineasta francês famoso por liderar desenvolvimentos técnicos e narrativos no alvorecer do cinema.

¹⁴ Efeito especial usado no cinema. Ocorre quando se filma um objeto e, enquanto a câmera está desligada, o objeto é movido para fora da vista da câmera, em seguida, a câmera é ligada novamente. Ao ver o filme, parece ao telespectador que o objeto desaparece.

Figura 6 – Frame de *KĀWÉRA* com o efeito “filtro de fumaça”



FONTE: Filme *KĀWÉRA*, julho de 2018.

A filmagem foi um evento na aldeia em que cada pessoa pode colaborar da sua maneira para que a “mágica” acontecesse. Assim como Carelli (2011, p. 49) escreveu sobre o projeto Vídeo nas Aldeias, que “a filmagem na aldeia cria um momento especial durante a oficina, rompe o cotidiano, permite estabelecer novos canais de comunicação dentro da comunidade, valoriza temas esquecidos.”, as filmagens do *KĀWÉRA* foram uma espécie de ritual de celebração da força de sua coletividade e de suas lendas.

No dia seguinte gravamos a narração que faz parte do início e fim do filme, com o texto e voz de Geisa contando parte da lenda do Kāwéra. Através de sua voz, evidencia-se a possibilidade de narrar a história local para a própria comunidade e também para o mundo, assim como nos filmes etnográficos de Rouch em que os atores/personagens têm suas vozes em primeiro plano através da narração de suas vidas e sonhos.

Nos créditos finais foram colocados de cada pessoa o seu nome em português e no idioma antigo Maraguá. Isso fez com que toda a equipe reafirmasse entre si os seus nomes indígenas, que cada um tem, mas pouco usa.

Figura 7 – Frame de *KĀWÉRA* contendo créditos finais

FONTE: Filme *KĀWÉRA*, julho de 2018.

Ao longo do processo de edição tivemos que conseguir gasolina para ligar o computador no gerador elétrico. Apesar dessa contrariedade, a montagem se deu rapidamente, pois havia praticamente duas tomadas para cada plano por conta do tempo limitado de set e da pouca bateria das câmeras. A diretora assistiu e escolheu os planos e sua ordem e eu operei o programa.

Concluí que para que toda a realização fluísse e fosse concluída, contemplando o grande número de pessoas que queriam envolver-se nesse empreendimento no tempo que tínhamos, algumas questões técnicas em relação a fotografia, som e edição tiveram que estar em segundo plano. Diante do impasse entre primor técnico e a concretização da experiência, considerei o segundo quesito de maior importância, pois trouxe para expressiva parte da aldeia uma vivência cinematográfica e a certeza da materialização do filme.

157

A EXIBIÇÃO

A primeira exibição do *KĀWÉRA* aconteceu na cabana-auditório da Aldeia Terra Preta. Quase todas as crianças e adolescentes da aldeia se reuniram ali para a exibição, que se repetiu 3 vezes em seguida, a pedido do público. Alguns levaram seus pen-drives para obter o arquivo do filme, que hoje está disponível em um canal do Youtube¹⁵ e que também foi gravado em DVDs e distribuído posteriormente para famílias Maraguá.

15 Canal Maraguá (<https://www.youtube.com/channel/UCoWWN3xy4by1TxAu35lcZsw>).

Figura 8 – A primeira exibição de *KĀWÉRA* na Aldeia Terra Preta



Fonte: Flora Suzuki, Aldeia Terra Preta (AM), julho de 2018.

Quando concluímos o trabalho Geisa me entregou a seguinte carta:

Aí de repente você se vê diante de um desafio novo e uma expectativa enorme que te deixa sem sono e em outras situações feito uma lesa falando sozinha. Ter que pedir que pessoas do teu dia-a-dia façam com que teus pensamentos se transformem em imagens visíveis para todos... em momentos você se frustra, em outros você cansa e até vem aquele pensamento “é melhor desistir porque não vai dar certo”, de repente outro... “Você só vai saber se tentar”.

O legal de tudo isso é que você não é a única “maluca”, tem outras pessoas que também abraçam a ideia e acreditam em você, outras vão e fazem exatamente como você pediu e esse é o resultado...

Que legal poder ter feito... que bom ter ido até o fim...

Se tivéssemos tempo faríamos mais e novamente.

Mas diante do primeiro trabalho a esse nível e desse tipo ficou ÓTIMO!!! Se soubéssemos teríamos separado 2 dias para gravações e teria ficado maior o filme (única frustração)!!!

Deixo meus super mega sinceros agradecimentos a vocês: Flora e Simão! E por favor voltem para gravarmos outro, já vou escrever!!

Obrigada!!!

GEISA ÇUPIARA-ÇUE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teorias e vivências com o Cinema e Educação deram suporte para a elaboração de uma oficina de realização cinematográfica praticada com os Maraguás, povo indígena que têm aldeias na Floresta Amazônica no interior do estado Amazonas e que atualmente vive um processo de reflexão sobre sua identidade cultural depois de uma História marcada por perseguições e diásporas. Assim, a oficina foi interessante a eles por se unir nesse processo de reflexão e por resultar em produtos audiovisuais e acadêmicos que colaboram no caminho para sua legitimação como um povo indígena, reconhecimento necessário para que conquistem direitos que lhe foram negados, como a demarcação de suas terras.

O meu encontro com os Maraguás me fez perceber que o audiovisual pode ser uma ferramenta para a percepção do quanto a construção em grupo pode fortalecer uma comunidade ao conduzir uma experiência coletiva e reflexiva, revigorar de afetos as relações e ser um instrumento a favor de sua resistência.

Como suporte teórico para amadurecimento de uma metodologia, estudos do Cinema e Educação e da Antropologia embasaram o trabalho e como suporte prático experiências em projetos de documentarismo e de oficinas em escolas públicas.

No campo do Cinema e Educação, Alain Bergala, que ao analisar sobre sua experiência em um projeto nacional de oficinas de cinema em escolas na França trouxe elaborações pedagógicas para a área e foi uma inspiração ao destacar o cinema na educação como uma experiência a ser praticada criativamente e utilizada como um caminho para o “outro”, um caminho para a alteridade. No Brasil, Adriana Fresquet assume um importante papel de multiplicadora dessa ideia ao fortalecer os direitos humanos, a diversidade e um cinema deselitizado e emancipador. Também tem essa essência projetos como o Inventar com a Diferença, que colaborou com a criação de metodologias que estimularam a sensibilidade artística em jovens de escolas em todo o Brasil.

O poder transformador do cinema fez com que o projeto Vídeo nas Aldeias fosse um sucesso em diversas etnias indígenas no Brasil, formando cineastas indígenas e fomentando o cinema com imagens elaboradas através de seu próprio olhar sobre o

seu mundo, provocando questionamentos sobre a imagem do índio que foi construída por não-índios, que é estereotipada e cristalizada na sociedade e sobre a importância da representatividade indígena na produção cultural.

Muitos desses questionamentos que surgem a partir de reflexões sobre imagens provindas de oficinas, tanto em aldeias quanto em escolas ou em outras comunidades, são estudados também por antropólogos como Rose Hikiji e Carlos Fausto. Nessa percepção, Jean Rouch também é um antropólogo-cineasta importante para se pensar em ambos os campos porque com seus inovadores procedimentos cinematográficos tornou seus filmes uma produção coletiva da qual participam ativamente os atores-sujeitos, estreitando as relações de alteridade.

Experiências práticas anteriores também alicerçaram minha metodologia, como a experiência gravando o documentário Terra em Lisboa, em que dirigi um documentário em poucas semanas, desenvolvendo minha emancipação através do cinema e sentindo a ponte da alteridade que pode surgir numa experiência imersiva em uma comunidade e assim como a experiência ministrando oficinas de cinema em escolas da região metropolitana de Curitiba com o projeto Meu Mundo Minhas Histórias, do LabEducine.

A primeira oficina com os Maraguás, direcionada para seis crianças de idades entre 6 e 12 anos tiveram exercícios para que o aprendizado do vídeo fosse feito de maneira prática e se relacionando com aspectos de sua cultura, seguida por filmagens de cenas para um documentário, o *Kayauézinho Maraguánáwa*.

Para segunda oficina e tema deste artigo, a proposta foi uma vivência prática e coletiva de realização de um curta-metragem de ficção chamado *KÃWÉRA*, em que mais de 40 pessoas participaram da realização: em pesquisas de lendas e histórias locais, na roteirização da história, como elenco, criadores de cenário e maquiagem, na produção de figurino, cozinhando para a equipe, dirigindo o filme e organizando essas funções. O filme foi concluído na aldeia e exibido ao final, demonstrando como a experiência do cinema pode ser acessível, prazerosa e descentralizada.

Por fim, exalto a qualidade do cinema enquanto arte coletiva e percebo que na coletividade a invenção de mundos mais diversos e igualitários se aproxima muito mais da realidade. E fazer cinema nas aldeias, que têm a coletividade como grande atributo, influiu ainda mais tal qualidade.

REFERÊNCIAS

AUFDERHEIDE, P. Vendo o mundo do outro, você olha para o seu. In: ARÁJO, Ana Carvalho Ziller (Org.). **Vídeo nas Aldeias 25 anos**. Olinda: Vídeo nas Aldeias, 2011. p. 180-186.

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.

CARELLI, Vincent. Um novo olhar, uma nova imagem. In: **Vídeo nas Aldeias** (Ed.). Vídeo nas Aldeias 25 anos: 1986-2011. Olinda, PE. 2011. p. 42-51.

CHANDLESS, William. Notes on the Rivers Maué-assú, Abacaxis, and Canumá; Amazons. **The Journal of the Royal Geographical Society of London**, Vol. 40, 1870, pp. 419- 432.

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. **Boletim do Museu Nacional: Antropologia**, n. 27, maio de 1978. p.1-12.

FAUSTO, Carlos. **Cultura por adição uma indigenização da tecnologia**, 2006.

FAUSTO, Carlos. **No registro da cultura**: o cheiro do branco e o cinema dos índios, 2011.

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

FRESQUET, Adriana et al (Org.). **Cinema e educação – a lei 13.006**: Reflexões, perspectivas e propostas.. [s.l.]: Universo Produção, 2015.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. O vídeo e o encontro etnográfico. In: **Cadernos de Campo**. USP, v. 14-15, p. 287-298, 2007. Co-autoria com Edgar Teodoro da Cunha e Ana Lúcia M. C. Ferraz.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. **Rouch Compartilhado**: premonições e provocações para uma antropologia contemporânea. *Iluminuras* (Porto Alegre), v. 14, p. 113-122, 2013.

MIGLIORIN... [et al.]. **Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos**. Niterói: Edg, 2016.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

ROUCH, Jean. “La Pyramide humaine”. **Cahiers du Cinema**, 112, p. 15-27, 1960.

YAMÃ, Yaguarê et al. **Maraguápéyára**: história do povo Maraguá. Manaus: Valer, 2014.

Recebido em: 21/06/2020

Aceito em: 31/07/2020

ARTE CONTEMPORÂNEA E O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS-BRINQUEDOS: UMA VIVÊNCIA COM OS (IN)UTENSÍLIOS DE HÉLIO LEITES NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Thalia Mendes Rocha¹

Regina Ridão Ribeiro de Paula²

João Paulo Baliscei³

RESUMO: Quais possibilidades podem ser proporcionadas ao aliar o ensino de Arte Contemporânea à utilização de recursos didáticos-brinquedos? Essas possibilidades podem favorecer o Ensino de Artes Visuais para que crianças brinquem com Arte Contemporânea? Nesta reflexão, temos como objetivo levantar possibilidades que possam potencializar o Ensino de Artes Visuais, e, para tanto, baseamo-nos em uma experiência vivenciada no Estágio Supervisionado, no terceiro ano de um curso de licenciatura em Artes Visuais. Nela, realizamos uma intervenção pedagógica que teve como referência as produções do artista paranaense e contemporâneo Hélio Leites. Os recursos didáticos-brinquedos que envolveram o Ensino de Arte Contemporânea foram desenvolvidos e explorados junto a um projeto que oferece educação social para crianças e adolescentes em contra turno escolar, em uma cidade paranaense. Levamos em conta os pressupostos teóricos e metodológicos dos Estudos da Cultura Visual e do Ensino de Arte Contemporânea. Como resultado, fizemos apontamentos a respeito dos processos de criação artística que orientaram a elaboração de oito recursos didáticos-brinquedos, e valorizamos a intencionalidade educativa que atravessa a ação docente. Além disso destacamos a potencialidade que a Arte Contemporânea oferece para o trabalho educativo com crianças, tendo em vista as técnicas, temas e peculiaridades dessas produções.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Cultura Visual; Formação de professores; Imagem.

CONTEMPORARY ART AND THE USE OF TEACHING-TOOL RESOURCES-TOYS: AN EXPERIENCE WITH THE (IN) UTENSILS OF ARTIST HÉLIO LEITES IN TEACHING VISUAL ARTS

163

ABSTRACT: What possibilities can be provided by combining the teaching of Contemporary Art with the use of didactic-toy resources? Can these possibilities favor the Teaching of Visual Arts for children to play with Contemporary Art? In this reflection, we aim to raise possibilities that can enhance the Teaching of Visual Arts, and, for that, we are based on an experience lived in the Supervised Internship, in the third year of a degree course in Visual Arts. In it, we carried out a pedagogical intervention that had as reference the productions of Paraná and contemporary artist Hélio Leites. The didactic-toy resources that involved the Teaching of Contemporary Art were developed and explored in conjunction with a project that offers social education for children and adolescents during a school shift, in a city in Paraná. We take into account the theoretical and methodological assumptions of Visual Culture Studies and Contemporary Art Teaching. As a result, we made notes about the artistic creation processes that guided the elaboration of eight didactic-toy resources, and we value the educational intentionality that crosses the teaching action. In addition, we highlight the potential that Contemporary Art offers for educational work with children, considering the techniques, themes and peculiarities of these productions.

KEYWORDS: Education; Visual Culture; Teacher training; Image.

1 Graduada do quarto ano de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá - UEM, participa do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens, o ARTEI. É bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC intitulado "Tem Arte Contemporânea na escola contemporânea? Estudos da Cultura Visual e o Ensino de Arte na escola". E-mail: ra103257@uem.br

2 Graduada do quarto ano de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá - UEM, participa do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens, o ARTEI. Desenvolve um Projeto Iniciação Científica - PIC intitulado "Para que bebês brinquem com Arte: Processo Criativo e elaboração de Recursos Didáticos para o ensino de Arte na Educação Infantil". Temas afetos: Educação, Ensino de Arte; Estudos da Cultura Visual; infância. E-mail: ra100228@uem.br

3 Doutor em Educação (2018) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá com estudos na Facultad de Bellas Artes/ Universitat de Barcelona, Espanha. É professor no curso de Artes Visuais na Universidade Estadual de Maringá e coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI. Desenvolve pesquisas sobre Ensino de Arte; Estudos da Cultura Visual e Gênero e Masculinidades. E-mail: jpbaliscei@uem.br

INTRODUÇÃO

A ideia proposta neste artigo intercorreu do percurso entre discussões teóricas, processos criativos, práticas de Estágio Supervisionado e a participação no Grupo de Pesquisa em Arte Educação e Imagem o ARTEI - que propõe debates acerca de temas afetos à Arte, à educação e às imagens como um todo. Consideramos que a Arte Contemporânea aliada à criação e utilização daquilo que aqui nos referimos como recursos didáticos-brinquedos é importante para mediação do saber em todas as áreas da educação, principalmente no Ensino⁴ de Artes Visuais. Portanto, este artigo tem o objetivo de levantar possibilidades que possam potencializar o Ensino de Artes Visuais, e, para tanto, baseamos-nos em uma experiência vivenciada no Estágio Supervisionado em Artes Visuais II - uma disciplina do terceiro ano do curso de licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, em Maringá, na região noroeste do Paraná.

O exemplo de experiência de ensino envolvendo Arte Contemporânea e recursos didáticos-brinquedos que relatamos e analisamos neste artigo ocorreu no segundo semestre de 2019, em uma intervenção pedagógica realizada como parte constitutiva da avaliação da disciplina. No que tange ao termo recursos didáticos-brinquedos, trata-se de um conceito que temos definido e elaborado em outras pesquisas, como naquela de autoria de Regina Ridão Ribeiro de Paula e João Paulo Balisnei (2019), onde nos referimos aos artefatos criados por arte-educadores/as, pensados intencionalmente para a exploração de crianças em suas experiências de aprendizado juntamente com o brincar no Ensino de Artes Visuais. Cabe destacar que o artista uruguaio Joaquín Torres García (1874-1949), desde 1910, já produzia brinquedos com intencionalidade pedagógica, devido ao seu interesse e experiências para com a educação e a Arte. Segundo Maria Salete Borba e Rita Lenira de Freitas Bittencourt (2014, p.195) García tinha “[...] a necessidade de criar objetos/brinquedos que ultrapassem a simples experiência lúdico/pedagógica”.

As atividades de Estágio foram realizadas por duas arte-educadoras em formação, sendo uma delas também uma das autoras deste artigo, junto a um projeto social financiado por um grupo empresarial particular. O projeto em questão, refere-se a franquias de um

4 Neste artigo utilizamos a palavra “Ensino” com a primeira letra maiúscula quando nos referimos aos exercícios de educação relacionados especificamente à área das Artes Visuais. A palavra “ensino” com letra minúscula, por sua vez, refere-se à ação mais ampla de ensinar.

programa que teve início no sul do Brasil, no ano de 2002, com intenção de oferecer educação e assistência social para crianças e adolescentes. Este projeto franqueado se encontra em um espaço físico pensado exclusivamente para o programa nas dependências de uma empresa na cidade de Maringá⁵. Neste contexto educativo, nossas intervenções ocorreram em duas manhãs, de duas semanas consecutivas e, para além das duas estagiárias, envolveram o professor orientador do Estágio Supervisionado, uma professora e uma pedagoga do Projeto Social com uma turma de 22 crianças entre sete e dez anos.

Nesse sentido, ao longo do segundo semestre de 2019, nossas ações e reflexões nos impulsionaram à formulação de alguns questionamentos, tais como: Quais possibilidades podem ser proporcionadas ao aliar o Ensino de Arte Contemporânea à utilização de recursos didáticos-brinquedos? Essas possibilidades podem favorecer o Ensino de Artes Visuais para que crianças brinquem com Arte Contemporânea? Para responder estes questionamentos e alcançar o objetivo ao qual nos lançamos neste artigo, utilizamos os Estudos da Cultura Visual (ECV). Por Estudos da Cultura Visual, Fernando Hernández (2007) se refere ao campo de estudo que reconhece as imagens presentes nas mídias, na Arte e na vida cotidiana, como formas de visualidades capazes de padronizar e de ampliar os pensamentos culturais, políticos e históricos dos sujeitos.

Os ECV caminham próximos aos Estudos Culturais, sendo este último um campo de investigação que, segundo Luciana Borre Nunes (2010, p.19) “[...] surgiram em meados do século XX, período do pós-guerra, nos países britânicos, principalmente na Inglaterra, com posterior expansão nos EUA, Austrália e Canadá”. Essa área de investigação, segundo Hernández (2007), reflete, ressignifica e dá visibilidade para a produção cultural de grupos sociais tidos como marginalizados. Os ECV se importam, assim, com as práticas relacionadas às formas que os sujeitos veem as representações culturais e problematizam a naturalização da centralidade de culturas dominantes. Desta forma, consideramos, desde o início de nosso planejamento pedagógico, que os ECV poderiam auxiliar no trabalho com Arte Contemporânea em espaços de ensino, já que, como explica Susana Rangel Vieira da

⁵ Foi inaugurado no ano de 2009 com atendimento vespertino, e a partir do ano de 2015, passou a oferecer atendimento em dois períodos, chegando a acolher, ao mesmo tempo, oitenta e quatro crianças e adolescentes.

Cunha (2017), essa especificidade das Artes Visuais é pouco explorada pelos/as docentes em suas intervenções na Educação Básica e em outros espaços em que o Ensino de Artes Visuais é contemplado.

Consideramos assim como Maristani Polidori Zamperetti e Fabiana Lopes Bazili (2013, p.99) que “[...] a cultura visual na educação das Artes Visuais se torna necessária, pois o professor será mediador na decodificação de signos e símbolos presentes nas imagens contemporâneas vivenciadas pelo aluno todos os dias”. Muitas vezes, o/a aluno/a “naturaliza” a sua relação com as imagens do cotidiano sem perceber a influência que estas exercem em suas escolhas, gostos e opiniões. Destacamos, nesse caso, que as imagens não são neutras e que são produtoras de significados.

Como metodologia, o presente artigo se caracteriza como uma pesquisa documental de cunho qualitativo, pois abrange as especificidades conferidas a essa modalidade, conforme pontua Antônio Carlos Gil (2002). Segundo o autor uma pesquisa documental pode contar com fontes diversas sendo estas, de cunho público ou particular. Nesse sentido, este artigo se debruça tanto sobre materiais de pesquisa já impressos considerados de cunho bibliográfico, como também sobre documentos que não tinham especificamente um tratamento analítico, como as fotografias e os relatos de experiência que integraram nossas atividades de Estágio Supervisionado.

A intencionalidade educativa na criação e exploração dos recursos didáticos-brinquedos aliados à Arte Contemporânea demonstra que, como evidencia Cunha (2017) “qualquer material é material”. Sobre isso, a autora argumenta que o material

[...] pode ser reaproveitado sempre e de forma inusitada. No entanto, as escolas continuam fornecendo listas de materiais tradicionais, às vezes de alto custo para as instituições familiares e de pouco interesse e rendimento expressivo para as crianças. Ao elaborarmos as propostas de arte para as crianças, é importante pensarmos: **a arte ultrapassou a tela branca, as folhas de papel, a forma retangular, abrindo-se várias possibilidades do uso de materiais e espaços** (CUNHA, 2017, p. 21 - grifos nossos).

Como destacamos acima, a Arte Contemporânea, de modo geral, apresenta rompimentos com a utilização dos materiais tidos como “comuns” e “convencionais” à Arte em suas concepções clássicas e modernas. Dessa forma, para a criação de recursos didáticos-brinquedos, exploramos diversas materialidades dando preferência para aquelas

que, possivelmente, seriam descartadas. Em nossa intervenção no Estágio Supervisionado também demos prioridade à visibilidade de um artista que “fugisse” ao pensamento óbvio que, muitas vezes, associa à Arte a um outro contexto geográfico (sobretudo, a Europa), histórico (sobretudo, o passado) e estético (sobretudo, pautado em composições realistas e harmoniosas). Leonardo da Vinci (1452-1519), Michelangelo Caravaggio (1571-1610) e Michelangelo Buonarroti (1475-1564), por exemplo, são alguns dos/das artistas que correspondem a esse ideal clássico acadêmico, pautado na representação, no uso fidedigno das cores, na perspectiva, e em temas religiosos e/ou mitológicos.

Escolhemos, portanto, elaborar recursos didáticos-brinquedos a partir das obras e história(s) do artista contemporâneo e paranaense José Hélio Silva Leite (1951--). Para especificar aspectos da vida e obras do artista, utilizamos como referencial teórico os estudos de Rita de Cássia Baduy Pires (2010), Geceoní Fátima Cantéli Jochelavicius (2015) e Bruno Arnold Pesch (2016). Conhecido popularmente como Hélio Leites, esse artista nasceu na cidade de Lapa em 1951, e reside atualmente na cidade de Curitiba, onde expõe suas obras na Feira do Largo da Ordem⁶. Formado inicialmente em economia, o artista atuou por 25 anos como bancário. Sobre isso, Hélio Leites diz, em entrevista com Pesch (2016, p. 110), que “[...] o pior desemprego do mundo é trabalhar com o que a gente não gosta”. A fala do artista pode ser relacionada com o fato de ter, depois de 25 anos trabalhando como bancário, abandonado sua profissão para fazer aquilo que gosta: Arte. E assim, o artista vem seguindo a mais de 28 anos; vendendo suas obras na Feira do Largo da Ordem; e em meio a esse percurso, segundo Jochelavicius (2015, p. 26), Hélio Leites também adquiriu formação universitária no ano de 2010, na Escola de Música e Belas Artes do Paraná - EMBAP.

No que diz respeito à estrutura deste artigo, organizamos as discussões a partir de três tópicos para além desta introdução. No primeiro deles, reunimos estudos bibliográficos para contextualizar, por meio dos Estudos da Cultura Visual, o Ensino de Arte Contemporânea em espaços educativos. No segundo tópico, destacamos aspectos da vida e obra de Hélio Leites que nos impulsionaram na criação dos recursos didáticos-

⁶ Evento tradicional de Curitiba, que segundo Roesler (2008) acontece aos domingos com início às 9h e término às 14h.

brinquedos. Por fim, no terceiro tópico, antes de apresentar nossas considerações finais, levantamos nossas impressões, enquanto arte-educadoras/es, junto ao relato de nossas vivências com oito recursos didáticos-brinquedos no Estágio Supervisionado.

ARTE CONTEMPORÂNEA E RECURSOS DIDÁTICOS-BRINQUEDO

Para a compreensão das práticas artísticas contemporâneas com crianças no âmbito educacional, mais especificamente com aquelas cujas idades correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, faz-se necessário, primeiro, debruçarmo-nos sobre documentos nacionais que oferecem diretrizes para a Arte enquanto componente curricular. Para isso, recorreremos à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Trata-se de um documento de caráter normativo, o qual busca promover a equidade na educação, de modo que possa garantir aos/às alunos/as de todo o país o mesmo acesso aos conteúdos tidos como “aprendizagens essenciais”, ou seja, aos conteúdos que todas as crianças e jovens precisam desenvolver durante a Educação Básica.

Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta o Ensino de Arte para os anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) como sendo um componente curricular composto por quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Para cada uma dessas linguagens, destacam-se: a) Objetos de Conhecimento; b) Habilidades específicas e; c) Competências específicas. Além do mais, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta seis dimensões do conhecimento sendo elas: criação; crítica; estesia; expressão; fruição; reflexão. A BNCC (BRASIL, 2018, p.196) ainda orienta os/as docentes para que os/as alunos/as do Ensino Fundamental tenham contato com “[...] manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas”, como, exposições, *performances*, intervenções e *saraus*.

Ainda que a BNCC (BRASIL, 2018) aponte que crianças devam conhecer e pesquisar também sobre as manifestações artísticas que lhes são contemporâneas, as práticas de Ensino de Arte no Ensino Fundamental parecem-nos ser orientadas majoritariamente por pensamentos ou métodos pautados em vertentes da Arte Clássica e Arte Moderna, como indicam pesquisas que tematizam essa questão (CUNHA, 2017; LOPONTE, 2008; BORGES,

2019). Essas vertentes valorizam gestos de reverência, distanciamento e preservação em relação aquilo que é visto. Deste modo, o que está em destaque nesses estilos artísticos são os valores estéticos como, por exemplo, a imitação da natureza, o uso da perspectiva, pinturas que retratavam paisagens, o ser humano, a arquitetura, a necessidade de um enquadramento específico, harmonia nas composições e estudos de luz e sombra. Além disso, valorizam técnicas e materiais específicos como, a tinta a óleo, têmpera, a utilização de pigmentos como a aquarela, telas como suporte, bem como cavaletes para sustentá-las.

Lucia Santaella (2012) compartilha dessa discussão quando evidencia que a ideia que se costumam ter de Arte, no senso comum e também nos espaços escolares, decorre do Renascimento - período que se iniciou em meados do século XIV e teve destaque até o final do século XVI. Trata-se de um estilo artístico inspirado nos valores religiosos e de valorização do ser humano, voltado para à “[...] imitação da natureza com o auxílio da racionalidade e da matemática” (SANTAELLA, 2012, p. 24). Ainda segundo a autora, a Arte só se tornou portátil a partir do momento que não mais dependia exclusivamente da religião e, só assim, passou a circular em museus e galerias e a ser documentada por outras instituições para além das religiosas. Em decorrência dessas alterações, outras concepções e modelos passaram a vigorar dentro do campo artístico. Sendo assim, para Santaella (2012), a partir do período artístico denominado Modernismo, que ocorreu na primeira metade do século XX com o surgimento dos movimentos de Vanguardas Artísticas⁷, outros padrões e estilos artísticos passaram a vigorar, decorrentes dos segmentos estéticos que cada movimento adotava. As cores como potência da forma, no Fauvismo (1905, França); as formas geométricas e uma nova construção da realidade, no Cubismo (1907, França); e a liberação do inconsciente, no Surrealismo (1924, França) são exemplos de que, ainda que reclamassem por novas estéticas e métodos artísticos, as produções relacionadas aos movimentos Modernos, conhecidos pelo sufixo “ismo”, mantiveram algumas características em comum.

⁷ Conjunto de movimentos com origem na Europa no século XX que marcaram a ruptura com estéticas anteriores. Vanguarda, do termo francês *avante-garde*, significa “marcha na frente”, ou seja, a criação de novos caminhos artísticos. (SANTOS; SOUZA, 2007).

Como destaca Michael Archer (2012), a década 1960 atuou como marco a partir do qual aconteceram mudanças no sistema de classificação da Arte. Santaella (2012), semelhantemente, explica que os movimentos que ocorreram no final da década de 1950 até meados dos anos 1970 contribuíram para o surgimento de tendências artísticas que, diferente daqueles das Vanguardas Modernas, não apresentaram mais indícios nítidos e determinados por agrupamento/estilo, ou seja, passaram a caminhar “livremente”. Deste modo, essas tendências contribuíram para aquilo que hoje se denomina como Arte Contemporânea, a qual, conforme explica Santaella (2012, p. 28) tem como característica o hibridismo:

O que se pode diagnosticar nessa proliferação de tendências é que o espectro das produções artísticas foi se ampliando em uma variedade de estilos, formas e práticas para culminar em uma diversidade e hibridismo que passaram, crescentemente, a caracterizar as produções artísticas na contemporaneidade.

Dessa forma, se considerarmos o hibridismo de técnicas e o não compromisso com a representação figurativa característicos da Arte Contemporânea, podemos supor que ela pode ser aproximada das maneiras pelas quais as crianças interagem plástica e expressivamente. Semelhante às crianças, a Arte Contemporânea, de maneira geral, apresenta uma postura exploratória, criatividade no uso de instrumentos, e suportes que podem vir de lugares inesperados. Apresenta ainda ações e técnicas acessíveis às crianças como, o amassar, o riscar, as movimentações corporais variadas, dentre outros, como é possível observar, por exemplo nas produções dos/as artistas brasileiros contemporâneos/as, Célia Bona (1979--), Panmela Castro (191--) e Cildo Meireles (1981--) que exploram o uso tanto de suportes como de materiais variados em suas produções.

Em outra pesquisa nossa, de autoria de Thalia Mendes Rocha, sob orientação de João Paulo Baliscai (2020), verificamos que as estéticas e as técnicas envolvidas na Arte Contemporânea, coincidem, muitas vezes, com as habilidades que as crianças são capazes de desempenhar e que elas podem reproduzir e experimentar com certa facilidade. Nessa pesquisa em questão, levantamos quatro argumentações para se trabalhar com Arte Contemporânea na Educação Infantil.

a) a Arte Contemporânea contempla ações e técnicas acessíveis às crianças da Educação Infantil, tais como o amassar, o riscar, o rascar, o mover (-se); b) a Arte Contemporânea, muitas vezes, requer do público uma postura exploratória; c) tanto a Arte Contemporânea quanto as crianças se aproximam em termos de múltiplas linguagens e do hibridismo; d) e a Arte Contemporânea evoca a criatividade na seleção e uso de instrumentos e suportes não convencionais (ROCHA, 2020, p.43-44).

Reforçamos nossas suposições a partir dos estudos de Camila Bettim Borges (2017, p.69) que ressalta que “[...] tanto a arte contemporânea quanto as crianças aproximam-se em termos do uso de múltiplas linguagens, ímpares e criativas, que se constituem de matérias do acaso, de experiências e lembranças, de tempos-espacos próprios”. Semelhantemente, Cris Olivieri e Edson Natele (2018, p.80), evidenciam que “[...] a arte é uma forma de romper a normalidade e promover investigações e invenções que tornam a aprendizagem mais profunda e, ao mesmo tempo, libertadora”.

A respeito das características destacadas acima, salientamos também as possibilidades que a Arte Contemporânea confere à elaboração daquilo que denominamos como recursos didáticos-brinquedos, tendo em vista as possibilidades que oferece em relação ao toque, ao manuseio, à aproximação e ao brincar, propriamente dito. Sentimo-nos motivados por Luciana Gruppelli Loponte (2008, p.118) quando afirma que a “[...] arte é feita de possibilidade, de invenção, de criação, de ruptura, do imprevisível, do inesperado. A infância, também, é puro acontecimento”. Para potencializar a invenção, as rupturas, o imprevisível, dentre tantas possibilidades pontuadas por Loponte (2008) de modo a enfatizar essa “infância de acontecimentos”, nossos recursos didáticos-brinquedos envolveram a ação de imitar que se fez presente em nossas intervenções.

A ideia de imitação, nesse caso, aproxima-se do conceito que Edith Derdyk (1994, p.110) confere à essa prática, a qual, conforme a autora, “[...] não implica necessariamente a ausência de originalidade e de criatividade, mas o desejo de incorporar objetos que lhe suscitam interesse”. Como destaca Derdyk (1994) é necessário que a criança tenha referências externas sólidas para adquirir noções sobre os objetos e sobre si mesma.

De forma semelhante, a BNCC (BRASIL, 2018) afirma que a aprendizagem dos sujeitos infantis não se trata de um processo espontâneo e natural, mas que, ao contrário, depende da intencionalidade educativa pensada e executada por profissionais que, assim