

Revista de Ensino da Escola de Educação Básica  
da Universidade Federal de Uberlândia

NÚMERO TEMÁTICO

# *Olhares & Trilhas*

REFLEXÕES E AÇÕES NO ENSINO DE ARTE

MARA RÚBIA DE ALMEIDA COLLI (ORG.)

V.23 N.1 - JAN-MAR-2021

# **OLHARES & TRILHAS**

**Número temático:**

**Reflexões e ações no ensino de  
Arte**

**(Org.) Mara Rúbia de Almeida  
Colli**

**1º trimestre 2021**

**Vol. 23, N. 1**

**Jan-mar/2021**

**ISSN: 1983-3857.**

## Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Valder Steffen Jr.

Vice-Reitor

Prof. Orlando Cesar Mantese

Diretor do CAp – Eseba/UFU

Prof. Daniel Santos Costa

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-144

- Uberlândia - MG

Telefax: (34) 3239-4293

**Organização: Profa. Cláudia Goulart**

**Editoração: Profa. Cláudia Goulart**

**Diagramação: Profa. Claudia Goulart**

**Revisão: Autores**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

Olhares & Trilhas [recurso eletrônico] / Universidade Federal de  
Uberlândia. Escola de Educação Básica, 2012-

Quadrimestral.

ISSN: 1983-3857

Modo de acesso: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/index>

Título anterior impresso: Olhares & Trilhas: revista de  
ensino da Geografia e Áreas afins.

1. Educação – Periódicos. 2. Ensino – Periódicos. I.  
Universidade Federal de Uberlândia. Escola de  
Educação Básica (Eseba/UFU)

CDU:37(05)

---

*Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer  
responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, à Universidade Federal de Uberlândia ou à Edufu.*

## **Olhares & Trilhas**

### **Editora Geral**

Claudia Goulart (Eseba/UFU)

### **Conselho Editorial**

Aline Carrijo de Oliveira (Eseba/UFU)  
Ana Cláudia Cunha Salum (Eseba/UFU)  
Daniel Santos Costa (Eseba/UFU)  
Ínia Franco de Novaes (Eseba/UFU)  
Mara Rúbia de Almeida Colli (Eseba/UFU)

### **Comissão Científica**

Acir Mário Karwoski (UFTM) Aline Carrijo de Oliveira (Eseba/UFU) Ana Claudia C. Salum (Eseba/UFU) Ana Lúcia Martins Kamimura (PMU/Uberlândia) Anair Valênia M. Dias (UFG/Catalão/GO) André Luis Bertelli Duarte (Eseba/UFU) Anna Christina Bentes (IEL/Unicamp) Annarita Miglietta (Università Del Salento – Lecce-Itália) Cristiane da Silveira (UEA/TEFÉ/AM) Cristiane Carvalho de Paula Brito (ILEEL/UFU) Daniela Nogueira Morais Garcia (Unesp/Assis) Daniel Santos Costa (Eseba/UFU) Denise de Paula Martins de Abreu e Lima (UAB/UFSCAR) Eliana Dias (ILEEL/UFU) Emeli Borges Pereira Luz (ILEEL/UFU) Evandro Silva Martins (ILEEL/UFU) Gercina Santana Novais (FACED/UFU) Gladys Quevedo-Camargo (UnB) Gian Luigi de Rosa (Università Del Salento – Lecce-Itália) Gislane França de Souza (Università Del Salento – Lecce-Itália) Hudson Rodrigues Lima (Eseba/UFU) Iara Vieira Guimarães (FACED/UFU) Ínia Franco de Novaes (Eseba/UFU) Ivan Marcos Ribeiro (UFU) Jane Bezerra (UFPI/PI) Jefferson Alves (UFRN) João Francisco Duarte Júnior (IA/UNICAMP) Juliene Madureira Ferreira (University of Tampere/Finland) Leide Alvarenga Turini (Eseba/UFU) Leonor Werneck dos Santos (UFR) Lucianna de Lima (Eseba/UFU) Luciano Ponzio (Università Del Salento – Lecce-Itália) Lúcia Reily (IA/UNICAMP) Luiz Carlos Travaglia (ILEEL/UFU) Luís Fernando Bulhões Figueira (UFES) Maíra Sueco Maegava Córdula (UFTM) Maria Aparecida Rezende Ottoni (ILEEL/UFU) Mariana Batista do N. Silva (UFG) Maria de Fátima Fonseca Guilherme (ILEEL/UFU) Maria Isabel Lopes (UFRGS) Maria José de Carvalho Ferreira (DEART/UFU) Márcia Berselli (UFSM) Márcio Issamu Yamamoto (UFG-Jataí) Márcio Pizzarro Noronha (EMAC/UFG) Marcos Antonio Rosa Machado (UEG/Anápolis) Maristela Mosca (UFRN) Neli Edite dos Santos (Eseba/UFU) Maura Alves de Freitas Rocha (ILEEL/UFU) Marileusa de Oliveira Reducino (Eseba/UFU) Paula Tavares Pinto (Unesp/São José do Rio Preto) Quênia Côrtes dos Santos Sales (Eseba/UFU) Roxane Helena Rodrigues Rojo (IEL/Unicamp) Simone Tiemi Hashiguti (ILEEL/UFU) Teresa Sarmento (IEC/UMINHO/Portugal) Valeska Virgínia Soares Souza (ILEEL/UFU) Vanessa Fonseca Gonçalves (Eseba/UFU) Vilma Aparecida Gomes (Eseba/UFU) Waldenor Barros Moraes Filho (ILEEL/UFU)

### **Participaram desta edição como avaliadores *ad hoc***

Aline C. de Oliveira (Eseba/UFU)  
André Campos Machado (UFU)  
Beloní Cacique Braga (Eseba/UFU)  
Daniel Santos Costa (Eseba/UFU)  
Claudia Goulart (Eseba/UFU)  
Claudia Rodrigues (UNESP)  
Edvaldo Rodrigues (UFCE)  
Elisabete F. E. Campos (Metodista/SP)  
Elsieni Coelho da Silva (UFU)  
Endre Solti (UFSCAR)  
Jefferson Alves (UFRN)  
Jozaene Faria (Pref. Munic. Uberlândia)  
Lucas Larcher (UFES)  
Lucielle Faria arantes (Eseba/UFU)

Lucimar Rosa Dias (UFPR)  
Mara Rubia de A. Colli (Eseba/UFU)  
Marcia Berselli (UFSM)  
Mariene Hundertmarck Perobelli (UFU)  
Marileusa Oliveira Reducino (Eseba/UFU)  
Maristela Mosca (UFRN)  
Ricardo Ribeiro Malveira (UFTO)  
Tainá Ribeiro Gonçalves (CAp. UNIR)  
Tiago Samuel Bassani (UFOB)  
Vilma Aparecida Gomes (Eseba/UFU)  
Violeta Pavão Pampuri Mendes (UFOB)  
Wellington Soares (Lab. Estudos e Criação Bixórdia)



## Sumário

<b>Expediente.....</b>	<b>3</b>
<b>Apresentação.....</b>	<b>6</b>
<b>Artigos – 18º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte</b>	
<b>Dramaturgia, infâncias, juventudes e docências... ou “O que os adultos contam às crianças?”.....</b>	<b>16</b>
Lucas LARCHER (UFES)	
<b>Potencialidades da contação de causos na sala de aula: um estudo sobre a representação de um personagem contador de causos.....</b>	<b>28</b>
Thiago H. F. COELHO (UFU), Ana E. WUO (UFU)	
<b>A obra como resistência: uma análise da produção do artista David Wojnarowicz e suas conexões com o ensino das Artes Visuais.....</b>	<b>46</b>
Wellington S. GOMES (URCA), Fábio José R. da COSTA (URCA)	
<b>Exposição Visual: Direitos Humanos – uma questão do mundo, uma questão do Brasil.....</b>	<b>64</b>
Flaviane dos S. MALAQUIAS (UESC)	
<b>Relatos – 18º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte</b>	
<b>Árvore querida: uma experiência de afeto e natureza.....</b>	<b>77</b>
Marina Vargas TOMAZ (CEMEPE) e Mara R. de A. COLLI (ESEBA/UFU)	
<b>O teatro e suas técnicas: uma prática inclusiva na Arteterapia com alunos da Educação Especial.....</b>	<b>94</b>
Leandro de J. MALAQUIAS (PMU)	
<b>Relatos – 19º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte</b>	
<b>Arteterapia e os elementos da natureza: construções tridimensionais de bonecos da família.....</b>	<b>104</b>
Rafalela S. ZANETTE (PMU), Renata A. de O. SANTOS e Mara R. de A. Colli (Eseba/UFU)	
<b>Oficina de Desenho no Centro de Referência e Assistência Social.....</b>	<b>122</b>
Tiago S. BASSANI (UFOB), Mayara S. Sardeiro VIEIRA (UFOB), Karem C. de O. CORTES (UFOB)	
<b>O uso de personagens sob a forma de bonecos como recurso para criação de vínculos afetivos nas aulas de Artes Visuais.....</b>	<b>137</b>
Sérgio R. F. RODRIGUES (UFU)	
<b>O lambe-lambe como proposta na Educação Infantil.....</b>	<b>150</b>
Valéria T. dos REIS (UFU)	
<b>O preconceito linguístico na peça ‘O Dia de Alan’: falando sobre <i>bullying</i> na sala de aula.....</b>	<b>169</b>
Thiago Henrique Fernandes COELHO (UFU)	
<b>Ensaio - 19º Encontro Reflexões e Ações no Ensino de Arte</b>	
<b>A responsabilidade da prática docente no deslocamento sudeste-nordeste.....</b>	<b>186</b>
Violeta PAVÃO (UFOB)	
<b>Galeria – 18º e 19º Encontros Reflexões e Ações no Ensino de Arte</b>	
<b>Encontros, Reflexões e ações: formação em arte-educação.....</b>	<b>202</b>
Mara Rúbia de Almeida Colli (Eseba/UFU)	
<b>Artigo – 19º Encontro Reflexões e Ações no Ensino de Arte</b>	
<b>Os primeiros refugiados da terra-escola e a escuta do artista-aluno.....</b>	<b>216</b>
Gabriela Neves GUIMARÃES (PMU)	

**Apresentação****Presentation**

Neste número temático da revista *Olhares & Trilhas*, apresentamos os textos referentes às comunicações orais do 18º e 19º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte, com 40h, realizados nos períodos de 26 a 28 de setembro de 2018 e de 03 a 08 de setembro de 2019, respectivamente. Esse evento é promovido, desenvolvido e organizado anualmente pelo programa de extensão Arte na Escola Polo UFU<sup>1</sup>, que desde sua primeira edição tem se firmado como um espaço/tempo instituído de discussão, conhecimento e prática sobre o ensinar e o aprender Arte no universo de suas infinitas possibilidades criativas e educativas. Ainda para este número temático, contamos com a galeria de imagens fotográficas “Encontros, reflexões e ações: formação em arte-educação”, ou seja, registros referentes às diversas ações efetivadas durante os eventos.

Cabe ressaltar a importância deste evento para os sujeitos envolvidos na arte-educação da cidade de Uberlândia/MG e região, o qual oportuniza aos docentes, estudantes da graduação em Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e comunidade em geral a formação continuada por meio de reflexões e ações sobre os mais distintos conceitos e práticas relacionadas ao universo da Arte e suas variadas linguagens, níveis de ensino e contextos educativos. Tal evento contribui, amplia e aprofunda os conhecimentos envolvidos nas práticas educativas artísticas.

Para o desenvolvimento e organização desses eventos, foram realizadas comissões de trabalho divididas em equipes de coordenação, organização científica e cultural, envolvendo os profissionais das distintas áreas artísticas. Quanto às ações específicas relacionadas a cada evento, tivemos convidados e convidadas de diferentes instituições, a saber: Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Faculdade de Ciências da Saúde de Unai (Facisa); Faculdade Pitágoras; Centro de Artes Moraes e Moraes; Instituto Federal do Triângulo Mineiro

---

<sup>1</sup> Arte na Escola Polo UFU é um programa de extensão da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), desenvolvido anualmente desde 2003. Atualmente é coordenado por Profa. Ma. Mara Rúbia Colli (Eseba/UFU), vinculado à Diretoria de Extensão da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia (PROEXC/DIREC/UFU) e ao Instituto Arte na Escola de São Paulo (IAE), e tem o objetivo de oportunizar aos professores e professoras de Arte da Educação Básica das distintas linguagens (Artes Visuais; Dança; Música e Teatro) a realização da formação continuada em busca da qualidade no ensino de Arte na cidade de Uberlândia-MG e região.

(IFTM); Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli; Escolas Municipais e Estaduais da cidade de Uberlândia/MG; Artista de São Paulo e artistas locais.

Neste sentido, torna oportuna a participação dos/as docentes e seus pares, em evento científico auxiliando na elaboração, construção e atualização de um repertório conceitual, teórico, prático e artístico em Arte, aproximando suas práticas das tendências atuais. Este momento de construção dos saberes, trocas e experiências desempenha um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente, que diretamente está associada às competências e habilidades no ensino de Arte.

O conjunto de textos reunidos neste número temático contempla muitas das discussões realizadas nos eventos acontecidos no ano de 2018 e 2019, dentro do programa de extensão Arte na Escola Polo UFU, promovendo o conhecimento, a reflexão e o diálogo sobre os conceitos e as práticas arte-educativas. No entanto, tais eventos tiveram escopos diferentes relacionados às seguintes temáticas: “Processos de criação em Arte: diversidades e práticas inclusivas” e “Afetividade no ambiente escolar: atravessamentos em arte”, respectivamente.

Em sua 18ª Edição, o *18º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte* trouxe para o centro do debate o tema *Processo de Criação em Arte: diversidades e práticas inclusivas*. Abordar a tríade processo de criação/inclusão/diversidade no ensino de Arte é uma questão contemporânea e o espaço escolar reflete essa diversidade, pois para Candau (2002, p. 9):

globalização, multiculturalismo, pós-modernidade, questões de gênero e raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais dos adolescentes e jovens, sociedade virtual, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais presentes nas sociedades contemporâneas. Estes fenômenos se interpenetram em processos contínuos de hibridização e adquirem em cada sociedade concreta uma configuração específica. A educação não pode ignorar esta realidade. O impacto destes processos no cotidiano escolar é cada vez maior.

No entanto, as constantes transformações pelas quais a sociedade brasileira e mundial tem passado no âmbito educacional e cultural, apontam a inclusão e a diversidade como temas que têm sido constantemente abordados, tanto nas práticas educativas, como no cenário artístico contemporâneo.

Essa realidade tem exigido dos professores e professoras de Arte, em suas distintas linguagens, a formação contínua a fim de aprofundar os conhecimentos sobre as dimensões sociais, cognitivas, afetivas, éticas e estéticas da Arte. Assim, esses profissionais podem contribuir com a efetivação de sistemas inclusivos de educação, fortalecendo as relações de alteridade, de respeito e de valorização das diferenças, bem como das possibilidades do trabalho arte-educativo que integre diferentes sujeitos, respeitando suas deficiências e potencialidades, numa perspectiva de incorporação de valores como empatia e equidade no processo educativo e criativo.

O 19º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte, por sua vez, ampliou e ativou a oportunidade de momentos ímpares para a realização da troca de experiências teóricas e práticas em arte-educação, tendo como foco a afetividade e seus atravessamentos no processo de ensino e aprendizagem em Arte, apresentando como tema a *Afetividade no ambiente escolar: atravessamentos em Arte*.

As conexões afetivas devem ser compreendidas no espaço escolar como um dos aspectos centrais do desenvolvimento humano. Deste modo, o evento abriu espaço para a reflexão e o diálogo diante das necessidades do conhecimento acerca da afetividade e de seus vieses, como a empatia, a diversidade, a autoestima, o empoderamento, a inclusão e a sensibilidade frente aos desafios enfrentados nas mais diversas realidades do cenário atual.

A respeito da afetividade, Wallon (1979, p. 209) nos alerta para o fato de que:

O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento.

Neste sentido, a afetividade tem demonstrado ser um caminho de aproximação entre docentes, estudantes e conteúdo artísticos, pois percebe-se existir um distanciamento e um individualismo entre as relações pessoais, interpessoais e familiares dos estudantes que, por sua vez, deixam transbordar essas angústias em sala de aula durante os processos educativos em Arte. Essa realidade tem exigido dos/as professores/as de Arte um aprofundamento em relação aos conhecimentos sobre as dimensões sociais, cognitivas, afetivas, éticas e estéticas do desenvolvimento humano e da Arte em suas distintas linguagens, pois arte e vida são conectadas. Assim, na escola, a arte deve acontecer em um ambiente acolhedor.

Assim fazendo, o trabalho arteeducativo passa a ser considerado como uma possibilidade de integração entre diferentes sujeitos, cujas vivências e experiências relacionais estão imbricadas com o meio ao qual estão inseridos. O 19º Encontro abriu espaço para possibilitar reflexões e ações sobre as construções da afetividade no ambiente escolar, respeitando as individualidades, as deficiências e as potencialidades de cada sujeito. Foram momentos formativos que contribuíram para a efetivação de sistemas afetivos de educação, fortalecendo as relações entre os sujeitos, valorizando as diferenças, sem visões preconceituosas ou posicionamentos radicais, numa perspectiva de incorporação de valores como respeito e equidade ao longo do processo educativo e criativo de professores, estudantes e comunidade.

Nesta perspectiva, em conformidade com Ferraz e Fusari (2009, p. 121):

Arte-Educação é a ideia de relacionar, dentro da sala de aula, expressão com cultura, ou seja, levar o aluno a construir a sua linguagem pessoal e, ao mesmo tempo, mostrar-lhe que arte é cultura e que é importante conhecê-la, pois faz parte de nossa existência.

A arte, como expressão humana, acompanha a história da humanidade, suas conquistas e ações, de modo que a arte e a vida são indissociáveis. Desta forma, recontamos, refletimos e apresentamos aqui, textos sobre as experiências dos/das docentes especialistas em Arte atuantes na Educação Básica e contextos educativos, que participaram da modalidade de comunicações orais do *18º e 19º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte*. Um convite ao processo de criação em artes visuais e teatro realizados em sala de aula com forma de relatos de pesquisa, de ensaios e de artigos.

Neste sentido, este número contém estudos e práticas referentes à dramaturgia e à infância; à natureza como experiência de afeto e arte; ao contador de causos; ao teatro na prática inclusiva; à obra artística como resistência; à arte e aos direitos humanos; ao processo criativo como desenvolvimento da inteligência emocional; ao teatro na terra-escola e à escuta do artista-aluno; à prática docente no deslocamento sudeste-nordeste; à arteterapia e aos elementos da natureza; à importância da arte na construção das relações humanas sociais; às práticas educativas, ao uso e à criação de personagens; ao processo criativo do professor em função da prática pedagógica em Artes Visuais e à análise do processo de criação de espetáculo teatral, focando no preconceito linguístico.

Cada uma dessas experiências e pesquisas em Arte relatadas nos textos desta edição temática da revista *Olhares & Trilhas* são carregadas de sentidos e caminham ao

encontro da Arte como experiência regada pelas práticas e por seus distintos fazeres, visto que “toda arte faz algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele, com ou sem o uso de instrumentos intervenientes, e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível” (DEWEY, 2010, p. 126).

Práticas estas realizadas por uma mediação, escuta e produção sensível, nas quais os sujeitos envolvidos no processo educacional foram instigados e provocados, não só a realizarem a produção artística, mas também para refletir e apreciar as distintas possibilidades de conhecimento artístico, ou seja, a vivência cotidiana das aulas de Arte. Segundo Larrossa (2014), a dinâmica, a experiência e as relações organizadas e reorganizadas no contexto das aulas de Arte perpassam pelos atravessamentos internos e externos ligados aos sujeitos, que acionam e movimentam as estruturas, sendo afetados e afetando ao mesmo tempo, como um território de passagem.

Desta forma, escrever sobre a prática docente é um importante processo, uma vez que o/a docente, enquanto escreve, faz da própria atuação e mediação uma oportunidade para organizar e reorganizar suas referências didáticas e metodológicas. Alguns dos textos aqui expostos apresentam o desenvolvimento dos saberes dialogando com a proposta triangular elaborada por Ana Mae Barbosa (2010), apresentando três eixos fundamentais: contextualização, a qual abrange aspectos contextuais que envolvem a produção artística como manifestação simbólica, histórica e cultural; o eixo apreciação, organizado diante de aspectos que lidam com as interações entre o sujeito e o objeto de arte e o eixo produção, aspectos da criação artística.

Nesta perspectiva, é notável como os diálogos entre os saberes em arte-educação, os processos de criação, as diversidades, as práticas inclusivas, as afetividades e os atravessamentos em arte foram expostos nos textos desta edição. Em relação ao 18º *Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte* composto, começamos com o artigo de Lucas Larcher, “Dramaturgia, infância(s) e docência(s)... ou ‘o que os adultos contam às crianças?’”, que compartilha aspectos de uma experiência artístico-pedagógica realizada no curso de graduação em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com o foco no Teatro Infantojuvenil. O autor aponta a proposta de ensino-aprendizagem-criação, colaborando para reflexões e discussões sobre ações artístico-pedagógicas em teatro na atualidade.

Em seguida, o artigo “Potencialidades da contação de causos na sala de aula: um estudo sobre a representação de um personagem contador de causos” é um recorte da pesquisa de mestrado de Thiago Henrique Fernandes Coelho, em coautoria com Ana

Elvira Wuo, que investiga a representação da cultura caipira nas telenovelas brasileiras por meio da análise da representação do personagem contador de causos Eleutério Ferrabrás (Telenovela Paraíso, 2009), apresentando a preocupação com a identidade do homem do campo contemporâneo e a construção da figura do caipira em telenovelas na atualidade.

O Artigo “A obra como resistência: uma análise da produção do artista David Wojnarowicz e suas conexões com o ensino das Artes Visuais” é um recorte da pesquisa de graduação intitulada “Ensino das Artes Visuais e Escola sem Homofobia” de Wellington Soares Gomes, em coautoria com Fábio José Rodrigues da Costa, que analisa a obra *A Fire in My Belly* (2010) do artista estadunidense que foi vítima da censura nos Estados Unidos pela Liga Católica. Aqui, o autor evidencia a produção visual do artista gay/artivista que remete às práticas e vivências desse autor enquanto membro da comunidade LGBT, tornando a Arte um espaço de resistência e reflexão.

Em continuidade, Flaviane dos Santos Malaquias, com o artigo “Exposição Visual: Direitos Humanos – uma questão do mundo, uma questão do Brasil”, relata o processo de orientação, realização e exposição dos resultados plásticos de seus estudantes sobre o tema direitos humanos, que é pertinente a todos os países, e reflete os conceitos de liberdade, igualdade, dignidade, justiça e paz. Esse projeto foi desenvolvido como resultado das pesquisas que a autora realizou durante os estudos desenvolvidos no Mestrado Profissional em Arte, com foco em Educação Intercultural, vislumbrando um mundo melhor através do ensino e da aprendizagem em Arte.

“Árvore querida: uma experiência de afeto e natureza”, das autoras Marina Vargas Tomaz e Mara Rúbia de Almeida Colli, relata a experiência de um trabalho de desconstrução de estereótipos e de formas padronizadas de perceber o entorno, desenvolvido com estudantes do ensino básico, a fim de possibilitar a eles experiências em desenho que buscaram ampliar e sensibilizar o olhar deles e expandir a percepção sobre o entorno e sobre a natureza.

Leandro de Jesus Malaquias, com o relato “O teatro e suas técnicas: uma prática inclusiva na Arteterapia com alunos da Educação Especial”, apresenta uma reflexão sobre as técnicas teatrais desenvolvidas com crianças especiais no âmbito educacional e a criação de mecanismos de organização pedagógica na Arteterapia. O autor demonstra a importância do Teatro como um conteúdo artístico que possibilita aos estudantes, mediante suas especificidades e por meio de exercícios expressivos, encontrar caminhos para a criatividade e exposição da subjetividade.



Na sequência, apresentamos os textos referentes ao 19º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte composto por relatos de experiências que visam ampliar as conexões entre o ensino de arte, a didática e suas metodologias. O primeiro deles, de Rafalela Zanette, Renata Aparecida Santos e Mara Rúbia de Almeida Colli, autoras de “Arteterapia e os elementos da natureza: construções tridimensionais de bonecos da família”, relata uma proposta arte-educativa realizada em arteterapia no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com duas estudantes, enfatizando o tema família no contexto da aprendizagem em Arte. Tal proposta resultou na construção de personagens com materiais naturais, despertando o imaginário, o lúdico e a afetividade dessas estudantes no AEE.

Em seguida, Tiago Samuel Bassani, Mayara Suellen Sardeiro Vieira e Karem Carolina de Oliveira Cortes, na “Oficina de Desenho no Centro de Referência e Assistência Social”, relatam a importância da Arte na construção das relações entre o espaço público e a educação social no atendimento de jovens e crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social, destacando as questões referentes à privação de direitos e sobre as interioridades dos sujeitos, tendo em vista a Arte e suas práticas no campo da arte-educação em espaços não formais.

Sergio Rodrigues, em “O uso de personagens sob a forma de bonecos como recurso para criação de vínculos afetivos nas aulas de Artes Visuais”, relata práticas educativas em que o uso e a criação de personagens no formato de bonecos pode ser um recurso interessante para a construção de vínculos afetivos durante a realização das aulas de Artes Visuais na Educação Infantil e Ensino fundamental Anos Iniciais.

“O lambe-lambe como proposta na Educação Infantil”, da autora Valéria Reis, é um relato de experiência que funde o processo criativo do professor com a realização de uma proposta pedagógica em Artes Visuais, estratégia afetiva para construir uma relação e conexão entre a arte e o contexto urbano.

Thiago Henrique Fernandes Coelho, em “O preconceito linguístico na peça ‘O Dia de Alan’: falando sobre *bullying* na sala de aula”, apresenta um relato sobre as encenações da peça “O Dia de Alan” nas escolas de educação básica de Uberlândia/MG, discutindo e analisando o processo de criação do espetáculo, a recepção da encenação pelos educandos e pelos professores ao assistirem à peça na escola e suas reverberações entre os atores, diretor e produtora da peça, focando na questão do preconceito linguístico à luz do linguista Marcos Bagno (1999; 2001).

Ainda compondo este número temático, apresentamos o ensaio de Violeta Pavão Pampuri, “A responsabilidade da prática docente no deslocamento sudeste-nordeste”, sobre a responsabilidade que deve ser assumida na prática docente daqueles que se deslocam para o nordeste em função da docência em universidades interiorizadas. Destaca e pesquisa as práticas coloniais refletidas em sala de aula, analisando seu próprio percurso como docente atuante nesse deslocamento decolonial sudeste-nordeste.

Este número temático oportuniza, ainda, a visitação da galeria “Encontros, reflexões e ações: formação em arte-educação”, composta por imagens fotográficas sobre as ações realizadas nos eventos do *18º e 19º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte* que aconteceram para instigar, instrumentalizar e formar os diferentes sujeitos envolvidos com a arte-educação, por meio de uma programação extensa, na qual incluía trocas teórico-práticas e apreciativas de relatos de experiências e de pesquisas; exposição visual discente “Direitos humanos – Uma questão do mundo, uma questão do Brasil”; contato direto com a artista brasileira contemporânea Ana Teixeira (1957), por meio da apreciação e da participação da *performance* artística “Coleta de espécimes locais” e conferência de abertura com o título “A Arte como possibilidades de encontro”; as mesas-redondas “Diversidades humanas” e “Janelas inclusivas: adolecer em processo”; a mesa de conferência “Arte na Educação Básica”; as apresentações musicais com os/as estudantes da Escola Municipal Cidade da Música e da disciplina de Produção Cultural e Empreendedorismo do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, Uberlândia/MG ; as rodas de conversa com o artista da cena Daniel Costa sobre o Espetáculo Guyrá Apó – Ave Raiz e com o Diretor Lucas Larcher e o elenco sobre o Espetáculo “O Dia de Alan”; as oficinas teórico/práticas com o foco nas distintas linguagens artísticas. Estas ações e reflexões puderam – e ainda podem – oportunizar, a transformação da realidade social, cultural, física e intelectual dos participantes dos eventos e de seus pares, o que amplia as percepções de mundo e torna conhecidas e respeitadas as necessidades e potencialidades humanas perante o processo de ensino e aprendizagem em Arte.

Por fim, apresentamos o artigo de Gabriela Neves Guimarães, “Os primeiros refugiados de Teatro na terra-escola e a escuta do artista-aluno”, que analisa as vivências dos professores de Teatro da escola básica de Uberlândia/MG participantes do projeto *Partilhas Ateliê e Rede de Cooperação – Aprendizagens teatrais na Escola Básica*, envolvendo entrevistas semiestruturadas como resultados da pesquisa de Mestrado,

focando nas temáticas: os primeiros professores de Teatro nas escolas onde trabalharam; a importância do lugar do aluno e os sentidos do artista-docente no campo escolar.

Ao finalizar a composição deste úmero temático, cabe ressaltar a relevância em considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de reflexões na e sobre a prática, uma vez que Tardif (2002, p 39) enfatiza que o/a professor/a é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Neste sentido, os saberes são plurais, um campo híbrido para a experiência visando ampliar as práticas em Arte.

Dada a diversidade de ações, práticas, projetos e pesquisas aqui expostas, percebe-se a importância de levantar e evidenciar o conceito de “cotidianidade” apresentado por Freire e Faundez (1985, p. 16): “a cotidianidade do outro constitui uma experiência de aprendizado permanente. (...) Uma das características fundamentais da experiência na cotidianidade é exatamente a de que nela nos movemos...”.

Deste modo, compreender o contexto ao qual os estudantes vivem e vivenciam as experiências cotidianas é um caminho que o docente, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, pode percorrer para se relacionar com a cotidianidade do estudante, no qual, reconhecendo seu contexto, o contexto escolar e o do entorno, provoca a aproximação e a empatia, conectando a arte e a vida. Nesta estrada, numa via de mão dupla, a escuta atenta e sensível é um fator extremamente importante para a conexão entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo da educação pela Arte.

Portanto, os textos e a galeria aqui expostos expressam ações, reações, e manifestações geradoras de possibilidades outras, ou seja, é um convite à leitura, à apreciação e à nutrição estética de experiências plurais em múltiplos espaços escolares instigadores de novas produções e práticas arte-educativas.

Este número temático, portanto, tem o objetivo de promover a reflexão sobre as potencialidades do processo de criação artístico na construção de pensamentos e atitudes não preconceituosos diante das diferenças, trabalhando no sentido de valorização da diversidade, da equidade e da afetividade.

Sendo assim, os textos aqui publicados são um respiro, ao mesmo tempo que são uma fortaleza, demonstrando a importância do conteúdo de Arte na educação, ampliando

as percepções dos sujeitos e convidando a todos e todas à reflexão da Arte como experiência sensível e sua importância para a transformação e formação do ser. Assim, esperamos que este número temático da revista *Olhares & Trilhas* seja um importante meio de divulgação do Ensino e da Pesquisa em Arte como motivadores para que novos pesquisadores tenham interesse na publicação dos resultados de experiências e pesquisas na área.

Por fim, agradecemos ao Conselho Editorial desta revista, aos pareceristas e aos autores e às autoras que se dedicaram a fazer deste número uma oportunidade de contribuirmos para a reflexão de teorias, práticas, processos e ações no Ensino de Arte.

Boa leitura!

Mara Rúbia de Almeida Colli  
(organizadora)

### **Referências**

- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010. ISBN 978-85- 249-1664-9
- CANDAU, Vera M. (Org.). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DEWEY, John. Arte como Experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FERRAZ, M. H. C. T. & FUSARI, F. R. Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposição. 2a ed.rev. e ampl - São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Peirópolis-RJ: Vozes, 2002.
- WALLON, H. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 1979.

## Dramaturgia, infâncias, juventudes e docências... ou “O que os adultos contam às crianças?”

Dramaturgy, childhood, youth, and teaching... or “What do adults tell children?”

Lucas LARCHER\*

**RESUMO:** Este texto compartilha alguns aspectos acerca de uma experiência artístico-pedagógica realizada no curso de graduação em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, durante o primeiro semestre de 2018. Por meio de um relato de experiência, discorro sobre a proposta de ensino-aprendizagem e criação empreendida na disciplina Dramaturgia I, - que teve como foco o Teatro Infantojuvenil -, assim como questões emergidas durante minha atuação como artista-docente-pesquisador no ensino superior. Para isso, lanço mão de um diálogo com outros autores, cujas ideias contribuíram para a práxis em questão, no intuito de colaborar com as reflexões e com as discussões sobre ações artístico-pedagógicas em teatro na atualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teatro Infantojuvenil. Infâncias. Juventudes. Dramaturgia. Docências.

**ABSTRACT:** This article shares some aspects about an artistic-pedagogical experience carried out in the undergraduate course in Theater at the Universidade Federal de Uberlândia (Federal University of Uberlândia), during the first semester of 2018. Through an experience report, I discuss the teaching-learning-creation proposal undertaken in the discipline Dramaturgy I, which focused on the Teatro Infantojuvenil, as well as issues that emerged during my performance as an artist-teacher-researcher in higher education. For this, I use a dialogue with other authors whose ideas contributed to the praxis in question, in order to collaborate for the reflections and discussions on artistic-pedagogical actions in theater today.

**KEYWORDS:** Theater for child and youth. Childhood. Youth. Dramaturgy. Teaching.

### 1. Antecedentes da experiência

Figura I - Fotografia da apresentação do exercício de (trans)criação<sup>1</sup> do livro “Um dia, um rio”, em uma das aulas do componente curricular PIPE V. Uberlândia – MG, 2017.



Fotógrafo: Ítalo Pitimalgo.

\* Doutorando em Artes pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Diretor de Artes Cênicas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

<sup>1</sup> Apropriação do termo cunhado por Haroldo de Campos, utilizada por mim para referenciar a transformação de livros - como objetos multifacetados compostos por palavras, imagens e design - em encenações teatrais.

Para compartilhar a experiência artístico-pedagógica que escolhi narrar aqui, é preciso retomar seus antecedentes. De agosto de 2016 a julho de 2018, trabalhei como artista-docente-pesquisador no curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), estando vinculado às modalidades licenciatura e bacharelado, e ministrando aulas, principalmente nas subáreas Visualidades da Cena e Pedagogia do Teatro.

Nesta última, atuei especialmente nas componentes curriculares Projeto Integrado de Prática Educativa - PIPE I, II, III e V -, cujas ementas, sempre amplas, propunham diálogos entre contextos escolares e outros espaços, como também o desenvolvimento de ações didáticas colocando em uso os conhecimentos apreendidos em diferentes situações de ensino-aprendizagem e criação. Ou seja, uma oportunidade de problematizar experiências e, a partir delas, iniciar-se no desenvolvimento de pesquisa na área de Arte-Educação, mais especificamente na área da Pedagogia do Teatro.

No segundo semestre de 2017, ao ministrar a componente curricular PIPE V, pertencente ao quinto período da licenciatura, propus-me a apresentar aos estudantes alguns dos principais aspectos relacionados ao Teatro Infantojuvenil<sup>2</sup> dos dias de hoje, através de questões conceituais, de atividades de elaboração de um exercício cênico em grupo e de reflexões sobre o estudado/vivenciado ao longo do semestre. Enfoque este que é tema de minhas pesquisas acadêmicas há alguns anos.

Contudo, percebi na turma com a qual trabalhava uma carência em referenciais de materiais pedagógicos e de procedimentos metodológicos para o ensino-aprendizagem e criação em teatro. Embora os estudantes dessa turma já tivessem estudado tais elementos nos semestres anteriores, principalmente nas componentes curriculares PIPE IV e Pedagogia do Teatro I, mostraram-se surpresos quando propus exercícios de (trans)criação da obra infantojuvenil “Um dia, um rio” (2016), de Léo Cunha e André Neves, para a cena.

## **2. A proposta: outro olhar para Dramaturgia I**

Tendo a atribuição de ministrar a disciplina Dramaturgia I, de sexto período da licenciatura noturna, no primeiro semestre de 2018, para parte da turma que outrora havia estado comigo em PIPE V, pensei em dar continuidade ao trabalho realizado no semestre anterior. Desta vez, mergulhando ainda mais em questões das infâncias e das juventudes, por

---

<sup>2</sup> Terminologia que congrega toda e qualquer produção cênica concebida, em maior ou menor escala, para o público infantojuvenil.

meio de livros infantojuvenis e de mecanismos de criação de histórias para/com o público em questão.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Teatro, a experiência na disciplina Dramaturgia I se configura como um momento em que os estudantes vivenciam atividades que oportunizam um olhar mais apurado para os diferentes aspectos relacionados ao texto teatral, entendido como escritura verbal e/ou cênica. Neste contexto, a disciplina pretende ser um espaço de descobertas, de experimentações e de aprofundamentos nas discussões acerca das criações dramáticas e das manifestações espetaculares e/ou práticas teatrais do presente.

No semestre sobre ao qual me refiro, Dramaturgia I foi pautada por um recorte que propunha um novo olhar para tal disciplina, valorizando o Teatro Infantojuvenil da atualidade, e tendo como motivadores dos estudos e das escritas dramáticas livros e histórias atribuídas ao universo infantojuvenil, apresentando algumas possibilidades de criação teatral para além das já conhecidas pela turma. Uma abordagem em consonância com minha pesquisa de doutoramento em Artes na Universidade Estadual Paulista (UNESP).

A ideia era que a disciplina pudesse colaborar com os nove graduandos matriculados para uma ampliação de seus referenciais artísticos e pedagógicos através de uma incursão pelo campo do Teatro Infantojuvenil brasileiro, compreendendo a criação dramática coletiva como possibilidade metodológica para o ensino-aprendizagem e para a criação em teatro, e levando em consideração aspectos éticos, poéticos e pedagógicos.

### **3. Questões sobre a dramaturgia infantojuvenil**

Ao iniciar o semestre, na primeira unidade da disciplina, percebi que, para além de dúvidas quanto às possibilidades de entendimento de conceito de dramaturgia, os estudantes apresentavam muitas questões relativas ao que poderia ser a dramaturgia infantojuvenil. Para tentar sanar tais indagações, retomei a dupla acepção do termo dramaturgia, a origem da palavra texto e algumas concepções acerca de produtos e de produções culturais destinados às infâncias e às juventudes.

Sobre dramaturgia, era nítida a restrição da turma quanto à abrangência que tal conceito apresenta nos dias de hoje. Muitos dos estudantes entendiam dramaturgia apenas como sinônimo de escritura verbal, aquela materializada em forma de palavras. A noção de escritura



cênica, que leva em conta todas as possibilidades de expressão da cena, era apenas conhecida como encenação.

Para desconstruir este entendimento restrito, apresentei à turma a etimologia do vocábulo texto, como sinônimo de trama, composição, tessitura, estruturação, criação..., e suas naturezas verbal e não-verbal. Assim, possibilitei que os estudantes se aproximassem de um entendimento em sintonia com as ideias de diferentes autores que tratam do assunto, como, por exemplo, Patrice Pavis, que, em “Dicionário de Teatro” (2005), diz:

[...] a dramaturgia abrange tanto o texto de origem quanto os meios cênicos empregados pela encenação. Estudar a dramaturgia de um espetáculo é, portanto, descrever a sua fábula “em relevo”, isto é, na sua representação concreta, especificar o modo teatral de mostrar e narrar um acontecimento. (PAVIS, 2005, p. 113)

Em relação à terminologia infantojuvenil como adjetivo que particulariza a dramaturgia, neste contexto, havia estudantes que ainda atribuíam a produtos e a produções culturais destinadas a crianças e jovens a particularidade de “serem lúdicos”, mesmo após o contato com questões ligadas ao tema no semestre anterior. Objetivando que os estudantes refletissem sobre esta ideia superficial, lembrei à turma o fato de lúdico ser sinônimo de jogo, e que o teatro em si é jogo. Por isso, lúdico não poderia ser a especificidade que caracteriza o Teatro Infantojuvenil ou a dramaturgia infantojuvenil. De acordo com minhas pesquisas, infantojuvenil é tudo aquilo que os adultos de um dado contexto destinam às infâncias e às juventudes.

Além disso, os estudantes mostravam-se confusos quanto à classificação da dramaturgia ou de textos teatrais nos tradicionais gêneros lírico, dramático e épico, assim como quanto aos intercâmbios entre tais categorias e às dissoluções de fronteiras nas produções mais atuais. Para abordar as questões, levei livros infantojuvenis que exemplificavam o emprego dos gêneros literários e propiciavam o contato dos estudantes com materiais e referências, instigando a curiosidade de todos. Em especial, tratei dos contos de fadas como narrativas que apresentam traços líricos e dramáticos.

E, por fim, no intuito de apresentar outro exemplo à turma sobre a confluência dos gêneros literários e também tratar de um dos tópicos propostos por mim no plano de trabalho

da disciplina - a jornada do herói<sup>3</sup> -, propus que assistíssemos ao filme “O Rei Leão” (1994). Esta produção distribuída pelos estúdios Disney se configurou como um bom exemplo de material pedagógico, ao ser estruturado com base na formulação de trajetória do herói, e ao apresentar muitas alusões à peça “Hamlet” (1599 a 1601)<sup>4</sup>, de William Shakespeare, um clássico da dramaturgia ocidental.

#### **4. Referências dramáticas a partir de leituras e escritas**

Ainda pensando em aumentar o repertório de referências dos estudantes e lembrando que, ao tratar da história do Teatro Infantojuvenil em PIPE V, muitos dos discentes revelaram não conhecer dramaturgos célebres do Brasil que se dedicaram a crianças e jovens, dividi a turma em dois grupos para a realização de leituras dramáticas públicas. Para isso, propus que os discentes trabalhassem com o que considero dois textos paradigmáticos do Teatro Infantojuvenil brasileiro. O primeiro deles, “Pluft, o fantasminha” (1955), de Maria Clara Machado, escrito em estrutura dramática, que aborda aspectos da descoberta de si mesmo, a partir do encontro com o outro. E, o segundo, “História de Lenços e Ventos” (1973), de Ilo Krugli, escrito em estrutura épica, abordando, de modo metafórico, a liberdade.

Atividade em grupo preparada em casa e realizada em sala de aula, a leitura dramática propunha que os estudantes pudessem reconhecer, por meio do esboço de uma escritura cênica, elementos constituintes da escrita dramática de autores diferentes. E, ainda, identificar o texto teatral como catalisador de reflexões de natureza subjetiva e/ou social/cultural, que, neste caso, remetem às questões pertinentes ao universo infantojuvenil.

---

<sup>3</sup> Conceito de jornada cíclica formulado por Joseph Campbell. Dividido em três seções, - partida, iniciação e retorno -, neste esquema narrativo as personagens e a situação inicial são apresentados, um conflito é posto em desenvolvimento, há seu desenlace ou sua solução no clímax, e a ordem é restabelecida, com personagens e contexto inicial modificados no desfecho.

<sup>4</sup> Neste relato, todas as peças teatrais citadas são acompanhadas do ano de sua escrita, muito embora, nas referências bibliográficas, as datas constantes sejam as das publicações consultadas.

Figura II - Fotografia da leitura dramática de “Pluft, o fantasminha”, realizada em uma aula da disciplina Dramaturgia I. Uberlândia – MG, 2018.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura III - Fotografia da leitura dramática de “História de Lenços e Ventos”, realizada em uma aula da disciplina Dramaturgia I. Uberlândia – MG, 2018.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Aliadas a tal proposta, estavam discussões sobre as leituras dramáticas realizadas, logo após a apresentação das últimas, com o público participante. Nestas discussões, meu papel era contextualizar os espectadores quanto à biografia do autor e mediar diálogos sobre os elementos ali presentes, principalmente em relação ao texto verbal, tais como: marcas de autoria, rubricas, personagens, ação dramática e enredo. Tópicos, posteriormente, aprofundados em sala de aula.

Ainda na primeira unidade da disciplina, cada aluno escolheu um texto dramático de autor brasileiro para conhecer, analisar e produzir uma escrita sobre. Ao lerem textos de Lucia Benedetti, Tatiana Belinky, Sílvia Orthof e Vladimir Capella, os estudantes puderam criar

conexões entre o estudado até então na disciplina e questões emergentes a partir da observação e da análise crítico-reflexiva sobre as criações dramáticas escolhidas para o trabalho, reconhecendo elementos constituintes da escrita teatral e seus diferentes modos de figuração em textos verbais.

A elaboração de uma formulação textual analisando uma dada criação se caracterizou, ainda, como um exercício de identificação de discursos e de concepções acerca das infâncias e das juventudes expressos por meio da verbalidade ao longo do que se convencionou chamar de história do Teatro Infantojuvenil brasileiro.

## **5. Ateliê de criação dramática**

A segunda unidade da disciplina foi destinada a uma proposta de criação dramática denominada de ateliê. Esta atividade propunha que os estudantes pudessem reconhecer e experimentar maneiras de elaborar (formal, dinâmica e esteticamente) textos teatrais voltados para as infâncias e as juventudes a partir de estímulos selecionados.

O ateliê foi aberto com a leitura do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” (1995), de Mem Fox, que já havia sido utilizado por mim em outras propostas artístico-pedagógicas. Por meio da narrativa de Fox, pedi que os estudantes levassem objetos para a sala de aula, que, dispostos no centro de uma roda, serviram como ponto de partida para construção de uma história coletiva. Neste exercício, cada estudante deveria continuar a história iniciada e deixada em suspenso pelo colega sentado ao seu lado na roda, inserindo na narrativa um dos objetos disponibilizados pela turma.

Entretanto, na primeira rodada da dinâmica, a história se mostrou extremamente figurativa e pouco criativa, fazendo-me interferir na brincadeira. Propus, então que, quando falássemos dos objetos, sempre nos referíssemos aos mesmos como “coisas”, caracterizando-as. Por exemplo: uma girafa de brinquedo, levada por um dos estudantes, virou “uma coisa grande de canela fina e pescoço comprido”. Fato esse que redimensionou a proposição, permitindo que os objetos se tornassem espécies de “pedras no pântano”, retomando as considerações de Gianni Rodari no livro “Gramática da Fantasia” (1982), no qual havia me inspirado para o trabalho. Nas palavras do autor:

Uma pedra lançada no pântano provoca ondas na superfície da água, envolvendo em seu movimento, com distâncias e efeitos diversos, os golfeões, as taboas [planta aquática] e o barquinho de papel. Objetos que estavam ali

por conta própria, na sua paz ou no seu sono, são como que chamados para a vida, obrigados a reagir, a se relacionar. Outros movimentos invisíveis propagam-se na profundidade, em todas as direções, enquanto a pedra se precipita agitando algas, assustando peixes, causando sempre novas alterações moleculares. Quando toca o fundo, revolve a areia, encontra objetos ali esquecidos, desenterrando alguns e recobrando outros. Em um tempo brevíssimo, inúmeros eventos sucedem-se, sem que possamos registrá-los. (RODARI, 1982, p. 14)

Ao exercício descrito, seguiram-se outros, utilizando como estímulos para a construção da continuidade da história imagens, músicas, improvisações corpóreo-vocais, além de outro livro infantojuvenil, “Avó adormecida” (2014) de Roberto Parmeggiani, recuperando os contos de fadas tratados na primeira unidade do semestre. Os modos de trabalhos com cada um destes dispositivos foram diversos, possibilitando a vivência de diferentes dinâmicas de construção dramática pela turma.

Deste modo, além de propiciar que eu apresentasse outras referências ligadas ao universo infantojuvenil, a criação de uma dramaturgia coletiva com o grupo de discentes trazia em seu cerne exemplos de atividades, de dinâmicas ou de jogos realizados em sala de aula que poderiam ser transpostos e/ou recriados em diferentes poéticas profissionais, entendendo a criação dramática como possibilidade de ensino-aprendizagem e criação em teatro.

Figura IV - Fotografia de alguns dos estímulos utilizados no ateliê de criação dramática durante a disciplina Dramaturgia I. Uberlândia – MG, 2018.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Ademais, as atividades do ateliê requisitaram a busca autônoma dos discentes por conhecimentos técnicos, criativos e estéticos específicos para a concretização de suas propostas, enriquecendo o saber construído a respeito da temática abordada no componente

curricular e proporcionando o trabalho coletivo, sem deixar de lado o caráter crítico-reflexivo intrínseco ao teatro e ao contexto acadêmico. Aspecto esse que se mostrou fundamental no trabalho final de lapidação da escrita, realizada com a turma dividida em grupos, executando ajustes quanto à ortografia e à estilística da criação verbal.

Sobre o processo de criação coletiva da dramaturgia, é importante frisar que este requisitou dos estudantes a quebra de uma série de estereótipos e de ideias pré-concebidas sobre a atividade de autoria de um texto teatral. Deixando de lado a imagem de um autor que escreve seu texto em casa e que, posteriormente, será montado por um grupo teatral, sob a batuta de um diretor, a proposta em questão trazia uma pluralidade de ideias, e, conseqüentemente, enfrentamento de posições entre os estudantes. Conforme elucidado por Rosyane Trotta, no artigo “Autorialidade, grupo e encenação” (2006):

A função-autor pode parecer fragmentada ou diluída se tomarmos como parâmetro a literatura dramática, comparando um modelo supostamente pleno (a obra fundada por um discurso individual e por isso estilisticamente fechado) a um modelo em que a unidade se perde. No entanto, do ponto de vista da obra-espetáculo, não há diluição e sim pluralidade, e a idéia de compartilhamento parece mais apropriada por comportar dois movimentos: aquele de compartilhar (distribuir) e aquele de compartilhar de (participar de). Aqui o foco não está na obra, mas no processo. A autoria deixa de ser um atributo do sujeito, tornando-se uma ação que mobiliza aqueles que a promovem e se consuma no ato recíproco de fazer, que necessita tanto encontrar o consenso dentro do dissenso quanto permitir o dissenso dentro do consenso. (TROTТА, 2006, p. 157)

A questão apontada por Trotta adquiriu maior dimensão, justamente no período de finalização da escrita da criação dramatúrgica, no término do semestre. Ao precisarem encontrar um fim para a história, os estudantes não conseguiam entrar em um consenso quanto ao desfecho da trama. Nesta, a protagonista “coisa” tentava insistentemente encontrar uma resposta para sua indagação: “que coisa ela era?”. Decidindo, sem minha intervenção, que a história teria três finais possíveis, a turma propôs que caberia ao público, na leitura dramática do texto - realizada na semana de encerramento do semestre -, escolher qual final desejava escutar.

Figura V - Fotografia da leitura dramática de “Sobre as coisas em geral”, realizada na semana de encerramento do curso de Teatro. Uberlândia – MG, 2018.



Fonte: Fotógrafo: Ítalo Piternalgo.

## 6. Sobre as docências e palavras finais

Chegando ao final deste relato, creio ser importante apontar alguns aspectos ligados às docências emergidos na experiência vivida ao ministrar a disciplina Dramaturgia I. Em primeiro lugar, não há como não destacar que tal vivência contribuiu muito com o desenvolvimento da minha pesquisa de doutoramento, uma vez que, concomitantemente ao exercício do magistério na UFU, frequentava, semanalmente, as aulas da pós-graduação na UNESP, repensando alguns aspectos sobre meu projeto de tese, no que se refere ao uso de livros infantojuvenis como mote para o ensino-aprendizagem e para a criação em teatro.

Também é importante destacar que tal proposta me fez avaliar as experiências que nós, docentes do ensino superior, proporcionamos aos discentes, em especial aos licenciandos, nas disciplinas que ministramos. Embora ainda não tenha respostas para minhas indagações, pergunto-me se os conteúdos abordados na universidade são realmente cabíveis e possíveis de serem redimensionados em poéticas docentes, principalmente na educação básica, e, se sim, como colaborar ainda mais para concretizar isso.

Já com relação à futura docência dos estudantes, é nítido que há muitas confusões sobre conteúdos de caráter conceitual por parte dos discentes, mesmo nos períodos finais da graduação. Isso acaba por dificultar o trato de diversos assuntos com propriedade, principalmente, em procedimentos de trabalho em contextos escolares. Além disso, ainda



prevalece a tendência dos discentes em separar o fazer e o pensar, não compreendendo o imbricamento de ambos na práxis docente.

Mesmo com uma abordagem dinâmica, há também um desinteresse, por grande parte dos estudantes, em disciplinas ditas “teóricas” durante a formação universitária, possivelmente por não reconhecerem a aplicabilidade de conhecimentos sobre dramaturgia em processos artísticos, como, por exemplo, a criação de uma cena ou de uma performance. Apesar de ser nítido que um mergulho em um enfoque ou em uma temática durante uma disciplina possibilita melhores entendimentos, reconhecimentos e compreensões de elementos constituintes do texto teatral, esse conhecimento ainda parece ficar em segundo plano, não despertando tanto interesse dos estudantes.

Outro problema que destaco, a partir da experiência aqui compartilhada, é com relação à escrita. Essa parece ser uma fragilidade ou um problema para a maioria dos discentes nos aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos da língua portuguesa. Como tal questão remete-nos a um histórico de formação anterior à universidade, em que parece ter sido negligenciada a atenção a essa habilidade, há certa resistência ou “preguiça” na reescritura de textos por parte dos estudantes, entendendo esse pedido, quando vindo do docente, como uma espécie de castigo ou punição, e não como oportunidade de exercício da escrita, seja em textos criativos ou não.

Em contrapartida, os estudantes que atuavam como monitores da disciplina e que a haviam cursado anteriormente com outros docentes, mostravam o desejo de se debruçarem sobre conteúdos conceituais com maior afincamento e com a compreensão da importância da escrita na formação docente. Esses eram os motivadores para que os outros estudantes exercessem tal atividade com mais envolvimento. O que revela que os dois aspectos supracitados se mostram fundamentais nos percursos de ensino-aprendizagem e criação em teatro, e que talvez é preciso tempo e/ou maturidade para que os estudantes de graduação deem conta disso.

Referindo-me ao ateliê de criação dramatúrgica, embora tenha aceitado a proposta dos discentes quanto à existência de três finais para a dramaturgia construída, percebo que esse pode ter sido o modo encontrado pela turma para contornar enfrentamentos. Havia uma dificuldade de certos estudantes em renunciar a suas ideias em nome da coletividade. Um alerta em se tratando de futuros docentes!

Por fim, retomo a pergunta que serviu como motivadora para o semestre e que corresponde a uma parte do título deste artigo. Ao perguntar “O que os adultos contam às crianças?”, refiro-me não só às histórias e suas temáticas, mas também ao como contá-las, já

que concebo a forma e o conteúdo como indissociáveis. E, aí, penso: contamos, entre outras coisas, sobre nós mesmos e sobre os modos como encaramos os conteúdos com que trabalhamos, entre eles a dramaturgia... Além disso, contamos como lidamos com as infâncias, as juventudes e nossas próprias docências.

### **Referências Bibliográficas**

CUNHA, Léo; NEVES, André. **Um dia, um rio**. São Paulo, Pulo do gato, 2016.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Ilustrações de Julie Vivas. São Paulo: Brinque-book, 1995.

KRUGLI, Ilo. **História de lenços e ventos**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MACHADO, Maria Clara. **Pluft, o fantasma**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

PARMEGGIANI, Roberto. **A avó adormecida**. Ilustrações de João Vaz de Carvalho. São Paulo: DSOP, 2014.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. 8 ed. São Paulo: Summus, 1982.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. São Paulo: L&PM, 1997.

TROTTA, Rosyane. Autoralidade, grupo e encenação. In: Sala Preta, v. 6, nº 1, São Paulo, 2006, p.155-164.

### **Filme**

**O REI LEÃO**. Direção: Roger Allers e Rob Minkoff. Produção: Don Hahn. Distribuição: Walt Disney Studios Motion, 1994, 1 DVD (99 min).

Artigo recebido em: 14 de fevereiro de 2021

Artigo aprovado em: 24 de março de 2021

**Potencialidades da contação de causos na sala de aula: um estudo sobre a representação de um personagem contador de causos**  
**Potentials of storytelling in the classroom: a study on the representation of a storytelling character**

Thiago Henrique Fernandes COELHO\*  
Ana Elvira WUO\*\*

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é investigar a representação da cultura caipira nos telenovelas por meio da análise da representação do personagem contador de causos Eleutério Ferrabrás (interpretado pelo ator Reginaldo Faria) na telenovela “Paraíso” (2009), procurando analisar sua performance de contador de causos a partir dos estudos de Luciana Hartmann (2011). A escolha dessa telenovela baseia-se no fato do autor de telenovelas Benedito Ruy Barbosa, retratar constantemente em suas obras personagens ligados ao campo. A linha analítica escolhida justifica-se no fato de Luciana Hartmann estudar a performance dos contadores de causos do Rio Grande do Sul na fronteira Brasil, Uruguai e Argentina, no que tange preocupação em estudar as qualidades dramáticas corporais que o contador realiza na contação do caso e na sua relação com os ouvintes. Conclui-se que o uso dos causos é de grande potencialidade nas aulas de arte na educação básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contação de causos. Cultura caipira. Representação.

**ABSTRACT:** The objective of this work is to investigate the representation of the caipira culture in telenovelas through the analysis of the representation of the storyteller character Eleutério Ferrabrás (played by actor Reginaldo Faria) in the telenovela “Paraíso” (2009), trying to analyze his performance as a storyteller from the studies of Luciana Hartmann (2011). The choice of this telenovela is based on the fact that the author of telenovelas Benedito Ruy Barbosa, constantly portrays characters linked to the field in his works. The chosen analytical line is justified by the fact that Luciana Hartmann studies the performance of storytellers in Rio Grande do Sul on the border Brazil, Uruguay and Argentina, with regard to concern in studying the dramatic bodily qualities that the accountant performs in storytelling and in their relationship with the listeners. It is concluded that the use of stories is of great potential in art classes in basic education.

**KEYWORDS:** Storytelling. Country culture. Representation.

## 1 Introdução

No ano de 2017, o presente pesquisador participou do “17º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte”, acompanhou os relatos, apresentou um pôster e fez a oficina da professora Luciana Hartmann com a temática: contação de histórias. Nessa oficina, o

---

\* Doutorando em Estudos Literários na Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Artes Cênicas na mesma instituição. Participa do grupo de pesquisa-Grupo de Estudos da Comicidade do Ator (GECA) e do projeto de extensão Pediatras do Riso/Palhaços Visitadores desde 2016. ORCID <http://orcid.org/0000-0001-8700-3041> e e-mail para contato [thiagocoelho@hotmail.com](mailto:thiagocoelho@hotmail.com)

\*\* Professora Adjunta do Curso de Teatro do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (2014). <https://orcid.org/0000-0002-2584-2170> e e-mail para contato [wuo.ana@gmail.com](mailto:wuo.ana@gmail.com).

pesquisador conheceu a pesquisa sobre contadores de causos da docente Luciana. O motivo que levou o pesquisador a participar da referida oficina, foi que no primeiro semestre de 2017, ele tinha interpretado um contador de causos na disciplina de Interpretação V<sup>1</sup> com a professora Ana Elvira Wuo<sup>2</sup>. A partir do exemplo da ministrante da oficina, a professora Luciana, surgiu o interesse de pesquisar os contadores de causos em um projeto de mestrado.

Um fato que conecta a trajetória da professora Luciana Hartmann e do pesquisador deste trabalho está na observância de que ambos, no curso de graduação, fizeram um personagem de um contador de causos. A pesquisa demandada para a construção desse personagem que interessou a este pesquisador, e o levou a candidatura de um projeto de mestrado a respeito dos contadores de causos, fazendo o recorte na telenovela “Paraíso”, na figura do personagem contador de causos Eleutério Ferrabrás (interpretado por Reginaldo Faria). No decorrer do texto, a justificativa pela escolha da telenovela “Paraíso”, que teve sua segunda versão exibida em 2009 pela Rede Globo, como *corpus* será apresentada.

Em primeiro lugar, considera-se importante marcar que o Brasil é um país de proporções continentais, que foi formado a partir da miscigenação de diversos povos com os índios que aqui já estavam. Nesse complexo processo de (re)culturalização, cada região do país tem suas próprias particularidades culturais, com seus cosumes e modos de falar característicos. Um desses tipos de grande destaque é a figura do caipira, que já foi representado em diversas obras, em livros, filmes, quadrinhos e nas telenovelas.

No século XX, o Brasil passou por um processo de industrialização e de urbanização, que provocou a saída de milhares de pessoas do campo em direção à cidade. E nesse processo, um modo de vida organizado no campo com seus hábitos e manifestações culturais foi perdendo, aos poucos, espaço e credibilidade diante da nova elite urbana. Algumas poucas tradições dessa cultura ainda são mantidas em algumas regiões do país, a exemplo cita-se as folias de reis.

Observa-se que a chegada da televisão no Brasil, na década de 1950, ocorreu em paralelo à migração das pessoas do campo para a cidade. Como parte da programação, a televisão começa a produzir e a exibir telenovelas que, com o passar do tempo, também apresentam em seu enredo temas rurais. Esse espaço de destaque na dinâmica urbana,

---

<sup>1</sup> Disciplina do curso de teatro da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>2</sup> Professora do curso de teatro da Universidade Federal de Uberlândia.

cristalizou em diversas regiões do Brasil uma representação do mundo rural, na figura do caipira, de seus costumes e tradições. A temática foi tão bem aceita pelos telespectadores que as emissoras de televisão começaram a produzir telenovelas que abordassem somente o tema rural, tal como a telenovela Paraíso (Rede Globo), escrita por Benedito Ruy Barbosa em 1982, que teve um *remake* em 2009 na mesma emissora (FARIA, 2014).

A telenovela Paraíso (2009) está inserida no contexto do campo, com seu enredo nas comitivas de gado, mostrando cenas com personagens à cavalo lidando com os animais e outros afazeres de uma fazenda, também temos a temática religiosa muito presente na trama, inclusive com questões do fanatismo religioso sendo levantadas. Porque a telenovela possui a personagem feminina protagonista sendo conhecida como “Santinha”, que a mãe, extremamente devota à igreja católica, diz que ela faz milagres. Outro elemento, são os causos populares, pois a personagem masculina protagonista, o peão Zeca, é conhecido como filho do Diabo, pois seu pai, Eleutério, o contador de causos, e no que deste estudo, guarda um diabo dentro de uma garrafinha (FARIA, 2014). Então a telenovela faz essa mistura do sagrado com o profano, que é o que os causos contados pelas pessoas do universo caipira fazem, vide exemplo do contador de causos e apresentador Rolando Boldrin<sup>3</sup>, que aborda essas temáticas nas suas narrativas.

Assim nesta telenovela temos a presença do caipira, no seu modo de vestir, seu linguajar, o cotidiano na fazenda, suas crenças e tradições, sua relação com os animais e a relação com as outras pessoas do campo, ou seja, as relações de compadrio, destacadas por Antônio Cândido (1992) como característica primordial da cultura caipira. A telenovela também mostra a relação das pessoas do campo com as da cidade. Aparece o preconceito contra quem mora no interior do Brasil, no seu modo de falar e agir, como também podemos conectar com a ideia da cidade legada ao progresso e o campo ao atraso como destaca Raymond Williams (2011).

Os estudos que abordam telenovelas em pesquisas acadêmicas tem seu marco em 1989 com o livro “Telenovela, história e produção”, de Renato Ortiz, Sílvia Borelli e José Mário Ortiz Ramos. Acredita-se que a ausência de estudos anteriores se deu pela crença no meio acadêmico de que as telenovelas são uma forma de alienação das massas. Por outro lado, é importante destacar que a telenovela está inserida na vida dos brasileiros, fazendo parte do

---

<sup>3</sup> Apresenta na TV Cultura o programa Sr. Brasil.

cotidiano, dando voz e trazendo temas para debates, lançando modas e comportamentos (FARIA, 2014).

Por esta razão, Muniz Sodré (1977) é levado a afirmar que a televisão é um fenômeno irredutivelmente urbano, porque sua concretização como objeto de entretenimento das massas se deu em um momento de decadência da ruralidade. Assim, a força e a predominância do ambiente urbano nas telenovelas se sobressai nas décadas de 1970 e 1980, consideradas a era de ouro deste gênero televisivo. Porém, desde 1971, quando ia ao ar pelas TVs Globo e Cultura a obra "Meu Pedacinho de Chão", de Benedito Ruy Barbosa, o universo rural marca sua presença, ainda que fora do horário nobre, na programação televisiva brasileira (FARIA, 2014, p. 13).

Desse modo, as primeiras telenovelas retrataram o ambiente urbano e as relações estabelecidas ali, mas com o passar das décadas, histórias que se passavam no campo foram surgindo, e tendo mais frequência nos diversos horários de telenovelas, como os exemplo citados adiante, contudo ainda temos uma prevalência de tramas urbanas na televisão brasileira.

Na década de 80, a telenovela "Roque Santeiro", de Dias Gomes e Aguinaldo Silva, também abordou o contexto rural, a partir de uma cidade do interior que é espaço de peregrinação de fiéis e comandada por um fazendeiro coronel, o Sinhozinho Malta. Em 1990, a TV Manchete exhibe "Pantanal" de Benedito Ruy Barbosa, que adentra o interior do Brasil abordando os costumes e as crenças da região que dá nome a telenovela. Com o grande êxito de audiência da trama, Benedito retorna à Globo para escrever mais telenovelas sobre o campo, tendo grande destaque na década de 90 a telenovela "O Rei do Gado", que abordava a questão da terra, dos Sem-Terra e da reforma agrária (BORELLI; PRIOLLI, 2000 apud FARIA, 2014).

A cultura caipira foi transformando-se ao longo do tempo, com a industrialização do país, o avanço da monocultura e o êxodo rural. A inserção de novas tecnologias no campo, a mecanização, ou seja, a substituição do homem pela máquina, tudo isso reflete na questão de como essa "identidade" de homem do campo, caipira, ocorre hoje e no processo de sua modificação. Perante o cenário exposto, indaga-se: como as telenovelas constroem a figura do caipira?

O objetivo deste trabalho é investigar a representação da cultura caipira nas telenovelas por meio da análise da representação do personagem contador de causos Eleutério Ferrabrás (Interpretado pelo ator Reginaldo Faria) na telenovela "Paraíso" (2009). Procurando analisar sua performance de contador de causos a partir do estudo de Luciana Hartmann

(2011). A escolha dessa telenovela baseia-se no fato do autor de telenovelas Benedito Ruy Barbosa retratar constantemente, em suas obras, personagens ligados ao campo, seja com núcleo em fazendas ou a própria telenovela inteira girar em torno da vida rural. Dessa forma, este trabalho justifica-se pela necessidade de estudos que forneçam uma dados de como a figura do caipira e sua cultura são representadas nas telenovelas. E busca-se também observar como a contação de causos pode ser usada nas aulas de arte da educação básica.

## **2 Pressupostos teóricos**

### **2.1. Identidade**

A identidade de um indivíduo, ou de uma comunidade, não é formada no ato do nascimento do ser humano, mas sim ao longo do tempo; os sujeitos estão em constante formação (HALL, 2006). Seja pelo contato nos primeiros anos de vida com as pessoas da nossa família, dos vizinhos, e posteriormente com a ida à escola, onde crianças, adolescentes de diferentes contextos culturais e sociais se encontram em uma sala de aula, e trocas culturais ocorrem ou as diferenças culturais ficam evidentes. Desse modo, a identidade é desenvolvida aos poucos e nunca está completamente formada, pois é moldável e dialoga com o contexto em que se está inserido.

A partir dessa reflexão, a identidade caipira vem da convivência das crianças no meio e da reprodução dos comportamentos e manifestações culturais desta cultura, pois desde bem pequenas, as crianças participam dos trabalhos e das comemorações religiosas (CÂNDIDO, 1982). Fato reproduzido na telenovela Paraíso, pois desde criança a personagem Maria Rita, denominada por Santinha, acompanha a mãe nas atividades religiosas do município.

A construção da identidade dá-se nas relações grupais do cotidiano, como discutido acima. Contudo, vivemos uma época de surgimento de identidades fragmentadas, com o abalo das identidades antigas, porque os atores sociais passam a conviver com mais de uma identidade, a estarem na intersecção entre duas ou mais (HALL, 2006). Ao mesmo tempo em que o caipira conserva valores e manifestações tradicionais, o contato com as novas tecnologias e, o abandono da terra por motivos econômicos ou sua não posse, leva-o a migrar para a cidade, ou mesmo viver entre o rural e o urbano, o que interfere na sua identidade, pois está fica nem pertencente totalmente a nenhum dos lugares citados anteriormente. Vemos este ponto na personagem Aninha na telenovela deste estudo, que se casa com um personagem



originário do Rio de Janeiro, e decide se mudar com o rapaz para tal cidade, e ao chegar ali, suas visões de mundo entram em choque com as das pessoas ali residentes.

De acordo com Hall (2006), ocorre um processo de fragmentação da identidade nos sujeitos atuais, porque estes podem assumir várias identidades ao mesmo tempo, sendo a identidade móvel, com forte fator de definição histórico, muitas vezes até contraditórias. Fato que se liga ao caipira, que ao mesmo tempo em que possui uma pequena parcela de terra em que reside, também é um trabalhador assalariado para complementar a sua renda, que não consegue vir toda da sua propriedade. “Hoje a identidade, mesmo em amplos setores populares, é poliglota, multiétnica, migrante, feita com elementos mesclados de várias culturas” (CANCLINI, 2008, p. 131). Isso se liga fortemente a atual situação do caipira, pois ao mesmo tempo que mantém seus hábitos rurais, entra em contato com a cultura urbana e a globalizada, mesclando assim elementos locais com globais, vide exemplo da figura do *cowboy*, originária dos EUA, e adentrou o interior do Brasil, e influencia o modo de vestir das pessoas residentes aqui. Os rodeios que é uma tradição vindo dos EUA são retratados na telenovela *Paraíso*, e também a perda de emprego dos boiadeiros pelo fim das comitivas com a chegada dos caminhões, e restando a estes trabalhar como frentistas em postos de gasolinou outras funções nas cidades.

Com a grande inserção da mídia, principalmente no caso brasileiro da televisão, entramos em contato com diversas identidades, e isso acaba nos afetando, propondo-nos a pensar quem somos. É o que Hall (2006) chama de “supermercado cultural”, pois as singularidades identitárias não são mais rígidas, e o sujeito permeia mais de uma identidade, sendo esta um fluxo móvel. Canclini (2007) também envereda por este mesmo caminho, ao enfatizar que não se deve polarizar entre o local e o global, mas sim ver as relações entre ambos, apontando as desigualdades, diferenças e heterogeneidades (FARIA, 2014). Podemos assim pensar, nas diversas culturas representadas nas telenovelas, e as trocas que isso provoca, como foi o caso da cultura indiana representada na telenovela de 2009, *Caminho das índias*.

O que entra em diálogo com apontamento de Hall sobre a ideia de “supermercado cultural”, onde diferentes identidades nos confrontam, cada uma tentando fazer parte de um pedaço de nós. Ocasionalmente pela difusão do consumismo, que as particularidades de cada cultura são absorvidas pelo mercado, se tornando peças de vestuários, restaurantes temáticos, etc. Um fenômeno conhecido como “homogeneização cultural” (HALL, 2006, p. 75-76). Como

por exemplo, no caso da cultura caipira que foi inserida na indústria do rodeio, como apontado por João Marcos Alem (2004) em seu estudo sobre os rodeios no Brasil, se mesclando a cultura *country* estadunidense.

Hall (2006) aponta que é melhor pensar na articulação entre global e local, sendo que a globalização pode reforçar as identidades locais, mas ocorre de forma desigual com pontos de dominação, como no caso da migração nas comunidades do interior para os centros urbanos, provocado pela mecanização da agricultura e por melhores salários na cidade, e assim não possuem meios de manter suas tradições culturais nas metrópoles, pelo dissipar das relações de proximidade, como ocorriam no campo, não sendo possível na cidade, pela fragmentação da zona urbana, e as diversas culturais que ali coexistem (FARIA, 2014). Mesmo assim, surgem locais de sobrevivência, com certos bairros identificados por uma determinada cultura, como por exemplo, os bairros com predominância de italianos, japoneses de São Paulo, entre outros casos mundo a fora.

Por isso, as identidades na visão dos Estudos culturais estão sempre incompletas e em formação. Stuart Hall (2006) aponta que as sociedades modernas estão em mudança permanente, não sendo um bloco único e delimitado (apud FARIA, 2014). Com isso, entendemos que a identidade não é estanque, mas contudo, nos tempos globalizados, sua transformação, ocorre em alta velocidade, pelo extremo contato que temos com outras culturas via mídias, em um primeiro momento a televisão, e atualmente a internet, que consegue abarcar as outras mídias em um só local, seja impressa, radiofônica e audiovisual.

Assim, Stuart Hall concebe,

a noção de cultura nacional como um dispositivo discursivo de representação da diferença como unidade, sendo, portanto, a nação uma comunidade simbólica. Ele destaca que a ideia de culturas nacionais deve ser vista como "moderna", já que "a lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional" (HALL, 2006, p. 49 apud FARIA, 2014, p. 28).

A nação brasileira é formada por diversos povos com culturas provenientes de outras partes do globo terrestre, que aqui chegaram e se estabeleceram, e estas manifestações culturais foram e continuam sendo transformadas com as trocas ocorridas em território nacional, e não são mais as mesmas praticadas nos seus países de origens, que podem nem existir mais. Portanto, a identidade cultural dos povos que formam o Brasil continua em

perpetua transformação, contudo, nem sempre as trocas são pacíficas, visto o ocorrido com os índigenas e os africanos que foram explorados em solos brasileiros e forçados a abandonar suas práticas culturais, em favor da cultura dominante. Sendo que a cultura caipira nasce nesse caldeirão cultural extremamente violento, da dominação do europeu sobre os negros escravizados e os índigenas dizimados.

No entanto, as telenovelas corroboram para a construção da ideia de pertencimento e identidade nacional, mesmo com todas as violências e diferenças citadas anteriormente. Mesmo que parcialmente e com algumas distorções, devido às licenças poéticas, as telenovelas narram à história do povo brasileiro. Colocando regiões distantes em contato (BRANDÃO, 2008) como ocorreu a partir da telenovela “Pantanal” cujo enfoque era a região do Pantanal e a popularizou para o resto do Brasil, ou seja, as obras televisivas favorecem trocas culturais. Pontuando que são trocas mediadas por uma empresa, um autor, um diretor e outros profissionais que definem como a imagem será enquadrada.

A representação da identidade nacional pode ser tanto na cultura popular, nas histórias orais, na literatura e na mídia. A construção dessas narrativas culturais é pilar para a origem do sentido de nação (HALL, 2006), pois leva a uma identificação de pertencimento, e ao mesmo tempo que procuram representar o outro, também interfere no que buscam representar. É perceptível essa questão na representação do caipira nas obras do Monteiro Lobato, de Guimarães Rosa, de Maurício de Souza, de Amácio Mazzaropi até chegar na representação das telenovelas, que sofre influência das anteriores, pois o caipira saiu da realidade para as páginas e as imagens em movimento, mas estas mesmo influenciam na concepção do que seja essa cultura, e mesmo no comportamento do caipira atual, e também nesse preconceito contra o mesmo.

Como por exemplo, o escritor Monteiro Lobato criador do personagem Jeca Tatu, que mostra um caipira atrasado e preguiçoso. Em contrapartida, Cornélio Pires, que defendia a cultura caipira, idealizou sua visão no personagem Joaquim Bentinho (Queima-Campo), que era esperto, com a meta de focalizar uma imagem positiva do homem do campo (ANTUNES, 2012). Esses dois escritores interferiram nas futuras representações do caipira, como também na visão que se tem sobre quem é o caipira, e mesmo no próprio caipira, ou seja, é uma via de mão dupla, ao mesmo tempo que a mensagem interfere no meio, este interfere na mensagem.

Podemos pensar sobre o preconceito contra o interior, conforme aponta Freyre (1947) que a ideia de desvalorização do interior do país remonta antes da chegada da televisão.

Estando presente mesmo nas capitais, a valorização do estrangeiro, vide os exemplos dos produtos importados da Europa e EUA, em relação aos produtos nacionais. Assim, temos um desprestígio do nacional em relação ao internacional. Considerando tudo que vem de fora como superior, seja cultura, mercadorias, pessoas etc. Dessa forma, a culpa não é apenas de Monteiro Lobato ao representar um estereótipo de caipira, mas isso já estava presente na sociedade, contudo, ele também contribuiu para o preconceito, e reconheceu seu erro com uma nova edição do Jeca Tatu, intitulada Zé Brasil em 1949.

Até aqui discutimos a questão da transformação da identidade, que ela é fluida, e como as obras artísticas interferem na realidade, e vice-versa. Dialogando com Canclini (2008), a mudança está onde a manifestação cultural ocorre, pois ela se transforma na migração do campo para a cidade, mas nem sempre deixa de existir. As manifestações culturais dos migrantes serão reproduzidas nas cidades, ou pelo mesmo tentarrão reproduzir em partes. Podemos citar um exemplo na cultura caipira, como o caso das folias de reis, ou mesmo a festa de Congada. Antônio Cândido (1982) evidencia que as praticas culturais da roça foram transferidas para a cidade, como as festas em louvor aos santos nas capelas rurais, permaneceram na zona urbana.

No entanto, esse convívio nem sempre é pacífico, pois pode ocorrer de uma cultura tentar se sobrepor a outra, e para isso desqualificar o saber do diferente (CANCLINI, 2008). Vemos isso ao longo da história da colonização brasileira, com a imposição da cultura eurocêntrica em desprestígio das outras. Está presente na cultura caipira, nesse estereótipo de caipira preguiçoso, atrasado, e do morador urbano ser esperto e um representante da modernidade. O mesmo foi e é feito com os povos indígenas, ou seja, desqualifica-se para dominar, para justificar a dominação.

Não podemos pensar as manifestações culturais como algo rígido e linear, porque, principalmente em relação a cultura popular, elas são contraditórias e repletas de incontáveis trocas (HALL, 2003) e dominações. A tradição dos costumes tem suma importância na continuidade da cultura, no entanto não é somente a sobrevivência de velhas formas. As culturas estão em constante reorganizações, seja de forma espontânea como também por dominação, assumindo novas formas e arranjos, trazendo assim significados novos as praticas sociais.

França (2012) aponta para discursos que lançam tentativas de imposição por meio da televisão, mas também discursos alternativos são apresentados pela mídia, diversos agentes

colocam suas posições, modas são levantadas, problemas sociais são discutidos. “A TV é um centro de forças; por ela, escutamos e auscultamos o ritmo e a melodia de uma cultura, e acompanhamos os ‘passos de dança’ executados pelos agentes sociais” (FRANÇA, 2012, p.39). A representação da cultura caipira nas telenovelas tanto pode contribuir para sua valorização como para a criação de preconceitos e visões estereotipadas sobre esta identidade.

## 2.2. Os causos e as aulas de artes

Conforme abordado acima, a concepção de identidade é atualmente fragmentada. E essa relação identidade e sociedade pode ser trabalhada nas aulas de arte, seja na área de artes visuais, dança, música e teatro, por meio dos causos. Essa afirmação da-se pelo fato de os próprios estudantes terem suas próprias narrativas, ou serem capazes de coletar causos com outras gerações (pais, avós, tios, vizinhos etc.). No compartilhamento dessas histórias, leva-se à uma reflexão sobre a identidade de cada um. Dessa forma, através do ato de contar um caso, a criança/adolescente entende a história da sua família e a sua própria origem cultural, entendendo as relações que estão presentes no ambiente no qual convive, percebendo quais são as origens do seu povo.

Os causos podem ser trabalhados nas quatro áreas da grande área arte, pois a contação de causos envolve tanto as artes visuais – na imagem que a narrativa produz nos ouvintes, ao imaginarem como é a história, onde se passa, as características dos personagens envolvidos; a dança – pois o movimento está presente na performance do contador de causos, como também pode vir a narrar como era alguma dança de décadas atrás; a música – muitos causos possuem músicas dentro da narrativa, e mesmo a sonoridade e ritmo das sonoridades emitidas pelo narrador; o teatro – pois o narrador imita os personagens do caso, fazendo modificações corporais e vocais. O próprio ato de narrar um caso já por si só engloba o teatro, na questão da espetacularidade, a sonoridade engloba a música, o movimento traz a dança e a imagem do contador nos leva as artes visuais.

Dessa forma, trabalhar com a contação de causos em sala de aula pode ser um recurso muito potente no trabalho com a identidade de cada estudante, porque o professor(a) ao propor a coleta de causos com a família, vizinhos etc. proporciona um encontro de gerações e troca de experiências, como também de visões de mundos. A contação de causos é um compartilhamento de saberes.

Em janeiro, fevereiro e março de 2021, o presente pesquisador fez parte de um projeto de aulas de teatro com a terceira idade de modo virtual, em que a contação de causos foi usada como exercício para as improvisações teatrais. Dessa forma, era solicitada a algum idoso por vez que narra-se um caso ocorrido contigo, ou que ouviu contar. Após a narração, outros participantes da oficina eram selecionadas para serem os personagens da história contada, e então, improvisavam a mesma.

O contador de causos ao ver sua história sendo representada se emocionava em alguns momentos ou se divertia muito quando era algo com teor cômico. Ao final do encontro, era relatado o quanto era prazeroso trabalhar com a memória nas aulas, poder ver suas histórias serem interpretadas.

Ao final do curso, três histórias foram transformadas em capítulos de uma radionovela publicada nas plataformas de podcast e no *Youtube*. Então, percebemos o quanto os causos podem ser potentes como mote nos exercícios de improvisações teatrais, e também para a criação de dramaturgia, pois a oficina inicia-se com a contação de causos, depois, vai-se para a prática através de improvisações sobre as mesmas, então, um integrante do grupo ficou responsável por transcrever as improvisações em forma de cenas, e na aula os participantes fizeram uma leitura dramática das mesmas, e ideias foram acrescentadas ao roteiro. Assim, foi ensaiado cada capítulo e os áudios gravados para posterior edição. Concluiu-se que os causos são um material extremamente rico para ser usado em aulas seja de teatro, arte em geral e mesmo outra disciplina, pois trabalha com memória, corpo-voz, emoções, etc.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Performance dos contadores de causos**

A pesquisadora Luciana Hartmann estudou as performances dos contadores de causos na fronteira entre Brasil, Uruguai e Argentina. No seu estudo, buscou analisar como o contador de caso explora as potencialidades corporais na sua narrativa e como este se relaciona com a plateia (HARTMANN, 2011). Esta pesquisa será a base para a análise da representação de um personagem contador de causos na telenovela “Paraíso”, nomeado como Eleutério, e interpretado pelo ator Reginaldo Faria.

Durante a contação de um caso ocorre um diálogo entre quem conta e quem presencia tal ato, pois o contador busca sempre deixar o ouvinte atento ao que narra, e para

isso usa de diversos recurso que serão abordados nesse estudo, assim temos uma memória corporificada no presente (HARTMANN, 2011).

Os causos transmitem a forma de pensar e ser de uma cultura, pois envolvem formas de falar, de se comportar (HARTMANN, 2011), “[...] para Colombres (1998: 20), o relato oral está sempre em transformação, o que lhe permite ser não só tradição, mas devenir, projeto” (HARTMANN, 2011, p. 51). A literatura oral é uma expressão da cultura popular com a função estética, mas também como meio para reproduzir seus valores, ou seja, uma função ética. Luciana Hartmann enfoca que além da reprodução dos valores, também a negação de valores ou a sugestão de valores novos está presente nesta prática social (HARTMANN, 2011). Dessa forma, “as narrativas não só refletem, mas também moldam a sociedade” (HARTMANN, 2011, p. 51), como o já discutido na parte de identidade nesse texto.

O sentido de performance é uma capacidade, algo que alguém consegue realizar, vide exemplo dos comerciais televisivos que destacam a performance de determinado produto, ou seja, suas potencialidades. Assim, no caso das performance dos contadores de causos, temos a tradição dessa manifestação como algo praticado, que através da repetição dos causos, identidades grupais e individuais vão sendo estruturadas e transformadas, dando uma noção de tempo e espaço para os seus praticantes. Somando-se a isso, temos a tradição com dinamicidade, pois ao mesmo tempo que temos a preservação da criação de um grupo, também está presente a mudança com trocas entre grupos próximos ou longínquos (HARTMANN, 2011).

Na performance do contador de causos ocorre um jogo entre a fala de quem conta, o narrador, e a fala de quem está presente na história, ou seja, o modo como as personagens narrados se expressam. Desse modo, temos o tempo em que ocorre a narração e o tempo do caso, e a vozes desses personagens aparecem, como também suas corporalidades na performance do contador, assim podemos observar uma diferenciação corpóreo-vocal entre estes (HARTMANN, 2011). Sendo algo muito potente para ser trabalhado em sala de aula com crianças, adolescentes, idosos, etc, pois permite liberar a expressividade dos mesmos ao lidar com algo que faz parte da sua história de vida.

As pesquisas sobre oralidade é criticada por Matos (1992) pois não consideram a interação com os ouvintes, as expressões gestuais, vocais e não verbais dos contadores de histórias. Dessa forma, o dialogo com as artes cênicas é mais preferível do que com a

literatura, pois existe uma arte de narrar, e dessa forma não é possível separar causo e contador. (HARTMANN, 2011). Outro teórico que se posiciona do mesmo modo é Bauman (1977), pois são indissociáveis na narração – narrador, público e o contexto (HARTMANN, 2011).

O maior desafio nas pesquisas de narrativas orais é a transcrição. Tentativas aparecem na etnopoética “(Finnegan, 1992a, 1992b; Swann, 1992; Jason e Segal, 1977) – linha de pesquisa que busca a conservação do ritmo e musicalidade das narrativas originais no texto escrito – à etnografia da fala” (HARTMANN, 2011, p. 56), feita a partir da descrição e análise das formas de comunicação usada pelos narradores.

Luciana Hartmann inspira-se nos trabalhos de Tedlock (1983, 1990), que diz que o uso abusivo de notações complementa a integridade do texto. Assim propõe sinais gráficos para indicar a performance vocal, sendo que as interpretações do pesquisador devem ser feitas em cada sequência narrativa, evidenciando as intervenções do pesquisador, dos ouvintes e do local em que ocorre a narração (HARTMANN, 2011).

Na sua pesquisa, Luciana Hartmann busca uma diagramação que se aproxime de como a narrativa ocorreu na forma oral (HARTMANN, 2011), segue sua proposta:

[...] mudanças de linha representam separação de sentenças/pequenas pausas de espiração, facilitando a percepção de rimas, repetições, etc.; letras maiúsculas indicam pronúncias em volume mais alto; repetição de vogais indicam sílabas alongadas; negrito indica ênfase dada pelo contador à determinada palavra; grafia incorreta de algumas palavras busca maior proximidade com a sua pronúncia na oralidade; parênteses com reticência indicam a edição da fala na transcrição; as chaves são utilizadas para a inclusão de observações da pesquisadora. Esta diagramação permite também que a linguagem poética que caracteriza muitos causos transpareça de forma mais evidente. De qualquer forma, estas são apenas alternativas de “traduzir” a oralidade para a escrita (HARTMANN, 2011, p. 57).

Com isso, ocorre na transcrição, uma tentativa de se aproximar da performance dos contadores de causos, pois a mera transcrição das palavras da história não conseguem abarcar toda a performatividade que estas pessoas executam enquanto narram. Acentuando sempre que são tentativas de aproximação, pois a corporeidade não pode ser apreendida apenas por códigos gráficos, por mais extensos e pormenorizados que sejam, ainda teremos vácuo entre ambos.

Baseando-se na proposta de Hartmann, as letras maiúsculas nos diálogos representam falas pronunciadas com volume maior, a repetição de vogais indica sílabas alongadas. No



caso do negrito, optou-se por colocar todos os diálogos em negrito, para ter uma separação das análises feitas pelo pesquisador. Para dar ênfase a determinada palavra ou frase, usa-se o sublinhado. Dois colchetes juntos representam as pausas entre a fala. Sendo que o objetivo principal é transpor o falado em cena para o texto, por isso, as grafias de muitas palavras fogem do padrão culto da língua portuguesa.

## 4. Resultados

### 4.1. O personagem Eleutério – contador de causos

A telenovela “Paraíso” (2009) possui um personagem contador de causos chamado Eleutério Ferrabrás interpretado pelo ator Reginaldo Faria. Eleutério é um grande fazendeiro e contador de causos. Ao longo da trama, Eleutério aparece em algumas cenas, com sua família, peões e empregados, contando causos de terror em volta da fogueira. O caso mais famoso que ele conta é o do diabinho na garrafa (FARIA, 2014).

A seguir foi escolhido um dos causos presentes na telenovela “Paraíso” para análise no presente artigo. Como diz Faria (2014) esse caso foi ouvido por seu autor Benedito Ruy Barbosa no interior do estado da Bahia, e foi usado como fonte de inspiração para criar o enredo da telenovela.

### 4.2. Causo de como pegar o diabinho

**Eleutério: O amigo se sente, faz favor. [] O que eu vou lhe contá [] é um segredo [] e o amigo vai ter de me prometê que não vai levá ele em diante. Aliás não é pra mim que o amigo vai prometê não. É pra ele. Pra aquele que a gente não pronuncia o nome. Entendeu? Eu memo só tô lhe dizeno isso porque ele tá aqui ó, soprano na minha oreia. Primeiro: o amigo vai tê de arranjá uma galinha preta, que não tenha uma só pena doutra cor. E essa galinha num pode ter visto um galo na vida dela. [] Ela vai ter que botá um ovo na sexta-feira da paixão e esse ovo num pode tocá o chão. [] Aliás, mió que ela bote esse ovo na sua mão. [] Ocê vai pegá esse ovo inda quenti, vai colocá ele no sovaco isquerdu, que é o lado do coração. [] E vai chocá ele lá. Vinte e um dia e vinte e uma noite, sem tiRÁÁ, entendeu? (Corta outra cena. Volta pra cena.)**

**Eleutério: Quando u cramulhãozinhu começá a querê saí do ovo, ocê vai pegá uma garrafa e uma roia. Vai fazê uma cruz nela, na ponta da faca. Aí, quando o diabinhu saí assim ainda meio tonto, ocê PEGA ele ligeiru, bota dentru da garrafa e tampa. Daí é só esperá [] o benefício que ele vai lhe trazê<sup>4</sup>.**

No momento em que Eleutério inicia a narração de um causo, ele muda a postura corporal e a voz, se colocando com seriedade. Propp (1992) explica que a seriedade e a imparcialidade faz parte de quem está contando uma piada, pois se a pessoa antecipar uma reação, como rir no meio, a piada perderá seu efeito e as pessoas não rirão. No caso de Eleutério, não rirão, ou não terão medo ou acreditarão no seu causo. Podemos então dialogar com Luciana Hartmann (2011), que diz que a performance do contador de causos, influencia na recepção e credibilidade pelo público. Então, a postura corporal adotada por Eleutério, contribui para a narração dos seus causos.

A ambientação da cena pelo autor e diretor também contribui para a contação do causo, pois esta se passa à noite, em uma penumbra, com música de suspense/tensão, dando um ar de sinistro à cena. Com isso, é criada uma atmosfera para a narração de Eleutério. Cito a título de exemplo, o avô do presente pesquisador, que contava várias histórias de assombrações, geralmente a noite, pois era o período que se reunia com toda a família, pois durante o dia estava trabalhando. Somando-se ao fato, de na casa em que o avô do pesquisador contava os causos não tinha luz elétrica, mas sim luz de lamparina, isso contribuía para aumentar o terror presente nos causos contados pelo avô. É o mesmo que acontece nos causos de Eleutério, só que agora em uma telenovela, a partir de um roteiro escrito por um autor, com uma marcação de um diretor, e todos os recursos dramáticos para dar veracidade ao fato, seja trilha sonora, iluminação, cenografia, enquadramento da câmera, caracterização e a atuação dos atores.

Luciana Hartmann (2011) explica que um contador de causos tem que ter autoridade na narração, legitimidade perante os ouvintes e a competência comunicativa, ou seja, a performance na contação. Essas categorias levantadas por Luciana estão presentes no personagem Eleutério, pois é reconhecido pela cidade como um contador de causos, sendo

---

<sup>4</sup> Cena exibida no capítulo nove da telenovela “Paraíso” (exibida pela rede Globo) disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u6k26QBMXKg> Acesso em 04 de jul. 2018. O pesquisador fez a transcrição da cena, após assisti-la. Dessa forma, como faz Luciana Hartmann (2011), buscou-se aproximar o texto da fala, por isso, manteve-se as palavras exatamente como as pronuncia o personagem.

inclusive famosa a sua história com o diabinho na garrafa. O que a personagem conta foi vivido por ele, assim, este narra a sua experiência de vida, mesmo que algumas destas histórias tenham sido inventadas. Somando-se a isso temos o fato de ser um senhor entre os 60 e 70 anos, que contribui na sua credibilidade como contador de causos. Hartmann (2011) salienta que a idade avançada e uma experiência de vida marcante, contribui para reforçar as categorias citadas acima. Fato observado em Eleutério, pois ter um diabinho na garrafa é algo marcante que este senhor experienciou, ao dizer que conseguiu capturará-lo e o manter preso, isso dá autoridade ao contador de causos e dá veracidade para suas narrativas. Dessa forma, podemos conectar com a cena junto com a personagem Dona Ida<sup>5</sup>, no fato dela ter ficado com medo pois quem estava dizendo que o cramulhãozinho estava falando no seu ouvido era Eleutério, o homem que tem um diabo na garrafa. Esse elemento faz ela colocar em cheque o que acredita e é o que leva comicidade para a cena.

A relação com a plateia que nos fala Luciana Hartmann (2011), pois os contadores, vão dialogando com os ouvintes, para pegar a atenção desses. Assim, de tempos em tempos, o contador lança uma pergunta para a plateia, para não perder sua atenção e deixa-la concentrada na sua performance.

## 5. Considerações finais

A partir do estudado acima percebe-se que a forma como o personagem Eleutério Ferrabrás conta seus causos influencia em como o público recebe as suas narrativas. Durante sua performance como contador de causos, ele muda a postura corporal, como a vocal, isso faz com que seja estabelecido uma outra relação com quem ouve, dando maior credibilidade para suas narrativas.

A experiência é algo muito presente nas narrativas do personagem Eleutério, pois ele narra acontecimentos da sua vida, fases importantes que o marcaram de alguma forma. Sendo que Eleutério é conhecido na região como um contador de causos respeitado, principalmente por seu caso mais famoso, que é o do diabinho na garrafa e seu filho ter nascido, por ele ter levado o diabinho para casa. Disso vem a credibilidade que a comunidade dá aos causos de Eleutério.

---

<sup>5</sup> Cena exibida no capítulo oito da telenovela “Paraíso” disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WTxSPn-kCNs> Acesso em 04 de jul. 2018.

Relacionando com a temática da educação, a partir da análise da representação de um contador de causos em uma telenovela, podemos ver as características do modo de narrar uma história ali presente, e esses recursos podem ser usados pelos professores na sala de aula, ao se pedir que um estudante conte um caso, e observe a voz, o corpo, e faça as vozes das personagens, diferenciando da sua. E como atestado por Luciana Hartmann na sua pesquisa de campo com os contadores de causos, a performance não envolve só palavras, mas toda a corporeidade, e a relação com quem ouve a narrativa. E todo esse contexto pode e deve ser explorado na sala de aula, seja a partir de teatralizações das histórias relatadas, confecção de cenário, figurino dos personagens da história, análise de movimento do contador de causos, como também do timbre, da projeção vocal, e das tonalidades da voz ao representar outros personagens presentes na narrativa. Como no exemplo citado, em que o pesquisador trabalhou com idosos. Conclui-se então, que trabalhar com a contação de causos nas aulas de arte permite explorar as quatro linguagens – artes visuais, dança, música e teatro.

### Referências Bibliográficas

ALEM, J. M. Rodeios: a fabricação de uma identidade caipira-sertanejo-country no Brasil. **REVISTA USP**, São Paulo, n.64, p. 94-121, dezembro/fevereiro 2004-2005. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13394/15212> Acesso em 04 de maio de 2018.

ANTUNES, E. **De Caipira a Universitário**: a história do sucesso da música sertaneja. São Paulo: Matrix, 2012.

BRANDÃO, M. C. Telenovela: Identidade calcada na verossimilhança da narrativa. In: LAHNI, Cláudia Regina, PINHEIRO, Marta de Araújo. (Orgs.). **Sociedade e Comunicação: Perspectivas Contemporâneas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. p.51-66.

CANCLINI, N. G. **A Globalização Imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CÂNDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1982.

FARIA, P. B. D. **A cultura caipira na teledramaturgia brasileira**: uma análise da representação da identidade interiorana em "Paraíso". Juiz de fora, 2014. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de fora, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/772/1/paulabeatrizdomingosfaria.pdf> Acesso em 20 jun 2017.

FRANÇA, V. V. A TV e a dança dos valores: roteiro analítico para tratar da relação entre televisão e sociedade. In: FRANÇA, Vera Veiga; CORRÊA, Laura Guimarães. (Org.). **Mídia, instituições e valores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FREYRE, G. **Interpretação do Brasil**: Aspectos da formação social brasileira como processo de amalgamento de raças e culturas. São Paulo: Livraria José Olympio Editora, 1947.

HARTMANN, L. **Gesto, palavra e memória**: performances narrativas de contadores de causos. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PROPP, V. **Comicidade e riso**. Tradução Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ed. Ática, 1992.

Artigo recebido em: 17 de fevereiro de 2021

Artigo aprovado em: 27 de março de 2021

## A OBRA COMO RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO ARTISTA DAVID WOJNAROWICZ E SUAS CONEXÕES COM O ENSINO DAS ARTES VISUAIS

The work as resistance: an analysis of the production of the artist David Wojnarowicz and its connections with the teaching of visual arts

Wellington Soares GOMES\*  
Fábio José Rodrigues da COSTA\*\*

**RESUMO<sup>1</sup>:** O presente artigo propõe-se a analisar a obra do artista estadunidense David Wojnarowicz (1954-1992) que, em 2010, foi vítima da censura nos Estados Unidos pela Liga Católica que pressionou a National Portrait Gallery a retirar de uma exposição em cartaz, sobre sexualidade, o vídeo “A Fire in My Belly”. A obra de 1987 tem duração de 30 minutos e ao longo de 11 segundos apresenta formigas caminhando sobre uma imagem de Jesus Cristo na cruz. O trecho do

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the work of the American artist David Wojnarowicz (1954-1992) who, in 2010, was the victim of censorship in the United States by the Catholic League, which pressured the National Portrait Gallery to withdraw from a poster exhibition on sexuality video “A Fire in My Belly”. The 1987 work lasts 30 minutes and over 11 seconds it presents ants walking on an image of Jesus Christ on the cross. The video excerpt located in its production context puts us in front of issues

\*Graduado Licenciatura em Artes Visuais, membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA. E-mail: [wellingtonartes3@gmail.com](mailto:wellingtonartes3@gmail.com)

\*\*Doutor em Artes Visuais pela Universidad de Sevilla - Espanha e Pós-Doutor em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Professor Associado do Departamento de Artes Visuais, Líder do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA. E-mail: [fabio.rodrigues@urca.br](mailto:fabio.rodrigues@urca.br)

<sup>1</sup> **RESUMEN:** El presente artículo se propone analizar la obra del artista estadounidense David Wojnarowicz (1954-1992) que en 2010 fue víctima de la censura en Estados Unidos por la Liga Católica que presionó a la National Portrait Gallery a retirar de una exposición en cartel sobre sexualidad el video "A Fire in My Belly". La obra de 1987 tiene una duración de 30 minutos y a lo largo de 11 segundos presenta hormigas caminando sobre una imagen de Jesucristo en la cruz. El tramo del vídeo situado en su contexto de producción nos plantea ante las cuestiones referentes al VIH/SIDA que en los años 1980 pasó a ser un problema enfrentado mundialmente y que aún nos afecta, pese a los avances logrados en las últimas décadas. Wojnarowicz no fue el único artista en tratar el tema en su obra y como él muchos trataron de abordar el sufrimiento de las personas víctimas de la enfermedad, así como por la pérdida de sus parejas. El artículo es un recorte de la investigación, en marcha, "Enseñanza de las Artes Visuales y Escuela sin Homofobia" vinculada a la línea de investigación Didáctica de la Enseñanza de las Artes Visuales del Grupo de Investigación Enseñanza del Arte en Contextos Contemporáneos - GPEACC / CNPq. La investigación en fase de análisis de la producción de artistas gays/artivistas que tengan producciones que remiten las prácticas y vivencias de estos como miembros de la población LGBTI+. Aquí presentamos la obra del artista David Wojnarowicz asumidamente gay y que colaboró activamente por la defensa de los derechos LGBTI+ y luchó hasta su muerte para erradicar el SIDA.

**PALABRAS CLAVE:** David Wojnarowicz; Educación Artística; Artes Visuales; LGBTI+

vídeo, situado em seu contexto de produção, coloca-nos diante das questões referentes ao HIV/AIDS que nos anos de 1980 passou a ser um problema enfrentado mundialmente e que ainda nos afeta, pese os avanços obtidos nas últimas décadas. Wojnarowicz não foi o único artista a tratar do tema em sua obra e, como ele, muitos procuraram abordar o sofrimento das pessoas vitimadas pela doença, assim como, pela perda de seus parceiros. O artigo é um recorte da pesquisa, em andamento, “Ensino das Artes Visuais e Escola sem Homofobia” vinculada à linha de pesquisa Didática do Ensino das Artes Visuais do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq. A pesquisa encontra-se em fase de análise da produção de artistas gays/artivistas cujas produções remetam às práticas e vivências dos mesmos enquanto membros da população LGBTI+. Aqui apresentamos a obra do artista David Wojnarowicz, assumidamente gay e que colaborou ativamente na defesa dos direitos LGBTI+ e lutou até sua morte para erradicar a AIDS.

**PALAVRAS-CHAVE:** David Wojnarowicz. Arte Educação. Artes Visuais. LGBTI+.

related to HIV / AIDS that in the 1980s became a problem faced worldwide and that still affects us, despite the advances obtained in recent decades. Wojnarowicz was not the only artist to deal with the theme in his work and as he many sought to address the suffering of people victimized by the disease, as well as the loss of their partners. The article is an excerpt from the ongoing research, “Teaching Visual Arts and School without Homophobia” linked to the line of Didactics in Teaching Visual Arts from the Research Group Teaching Art in Contemporary Contexts - GPEACC / CNPq. The research in the analysis phase of the production of queer artists / activists who have productions that refer to their practices and experiences as members of the queer population. Here we present the work of the artist David Wojnarowicz, admittedly queer and who actively collaborated in the defense of queer rights and fought until his death to eradicate AIDS.

**KEYWORDS:** David Wojnarowicz; Art Education; Visual arts; queer.

## 1 Introdução

Nosso objetivo é dar visibilidade às práticas artísticas de artistas LGBTI+, bem como, provocar, tensionar e potencializar o debate sobre a ausência dessas(es) artistas e suas práticas no ensino/aprendizagem, mais especificamente no ensino/aprendizagem das artes visuais.

Como nos situamos no terreno da provocação, do tensionamento e da potencialização, optamos por privilegiar o diálogo com pensadoras e pensadores LGBTI+ que se dedicam ao estudo sobre a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais e entre outras(os), a partir de diferentes campos epistemológicos. Mas, não deixamos de dialogar com pensadoras(es) heterossexuais que se colocam como antilgbtfóbicas(os) e antirracistas. Nesse sentido, ao estudarmos as práticas artísticas LGBTI+, o fazemos a partir de duas categorias: ativismo e dissidências sexuais e de gênero.

Por ativismo e dissidências sexuais e de gênero associamo-nos ao pensamento de Leandro Colling (2017), em seu artigo “*O que temem os fundamentalistas*”, publicado pela Revista Cult, edição 217. Para o autor, podemos pensar o ativismo como encontro entre políticas e práticas artísticas e culturais tal qual são os atos de resistência. Em conformidade a ele, também, essas práticas estão “numa multidão de diferentes que encontramos em escolas, universidades, ruas, locais ocupados, redes sociais, teatros, bares, prédios públicos diversos, algumas igrejas e terreiros, produzindo potentes contradiscursos.” (COLLING, 2017, n.p).

No mesmo artigo, Colling contrapõe-se ao conceito recorrente de diversidade sexual e de gênero, pois considera que essa expressão “já bastante normalizada, excessivamente descritiva e muito próximo [sic] do discurso da tolerância, ligada a uma perspectiva multicultural festiva e neoliberal que não explica como funcionam e se produzem as hierarquias existentes na tal “diversidade”.” (COLLING, 2017, n.p). Diante dessa reflexão, Colling (2017) defende as “dissidências”, por entender que vivemos em tempos de dissidências sexuais e de gênero e de um ativismo praticado por elas.

Esta escrita/exercício de pensamento é o resultado de nossas vivências/pesquisas no Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq, do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA. As(os) pesquisadoras(es), bolsistas de iniciação científica e estudantes estão debruçadas(os) na pesquisa sobre as práticas artísticas de artistas LGBTI+ como parte do processo de formação inicial e continuada da(o) artista/professora(or)/pesquisadora(or), assim como, de experienciar processos de criação artística nas salas de ateliê na universidade e nas salas de aula da educação básica, considerando que

O direcionamento à prática como base para a construção teórica tem se mostrado eficaz para a mudança do foco de “como eu ensino” para “como podemos aprender”, uma vez que, no processo, a aprendizagem é compartilhada entre professor e estudantes. (PIMENTEL, 2018, p. 347).

Na esteira dessa compreensão do processo defendido por Pimentel (2018), acreditamos que as práticas artísticas LGBTI+ estão provocando não apenas o como podemos aprender, mas também o “aprender a desaprender”, como proposto por Mignolo (2008). Esse aprender a desaprender, a partir nosso ponto de vista, colabora para entendermos a necessidade de uma educação dissidente que problematiza a heterossexualidade “como uma imposição, como uma construção” (COLLING, 2011, p. 15) e que essa imposição e construção também têm sido



reproduzidas por uma arte/educação não dissidente; por um ensino de artes/artes visuais não dissidente. Ao defendermos uma educação dissidente, estamos defendendo um ensino de artes/artes visuais a partir das proposições de artistas/professoras(es)/pesquisadoras(es) dissidentes sexuais e de gênero.

Mas como podemos nos pensar professoras(es) dissidentes? Como podemos nos pensar professoras(es) de artes/artes visuais dissidentes? A resposta não é simples, mas podemos apontar que aprender a desaprender seja a melhor estratégia para uma aprendizagem docente cuja organização do seu trabalho pedagógico seja repensada, pelas escolhas que faz na abordagem dos conteúdos dos seus componentes curriculares, pelas escolhas das(os) artistas que elege para leitura/interpretação em sala de aula e como referência para as(os) estudantes.

Ao mesmo tempo em que precisamos repensar que não existe um ideal de pessoa LGBTI+, ou seja, cada pessoa será lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual, intersexual a partir do seu contexto e desse ponto vai construindo suas performatividades<sup>1</sup> sem que lhe seja imposto um modelo. Refletimos nesse movimento que as práticas educativas orientadas por modelos são normativas, portanto, contrárias ao que se defende em uma perspectiva de práticas educativas dissidentes, pois uma educação dissidente opera à partir da compreensão de que é “no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe, etc. [sic]).” (LOURO, 2018, p. 13).

A proposta de educação dissidente não procura enquadrar as pessoas em modelos, normas, regras, contornos fixos. Nessa vertente, permite-se criar estratégias para que todas as performatividades sexuais e de gênero se expressem, exponham seus pensamentos e defendam suas ideias a partir de seus modos de compreender os fatos e acontecimentos, as geografias, as culturas, as práticas religiosas, as economias, as práticas artísticas. Destaca-se, ainda, que uma educação dissidente encontra na pedagogia e no currículo *queer*, segundo Louro (2018, p. 45), um quadro de referência no qual “a polarização heterossexual/homossexual seria questionada. Ao se analisar a mútua dependência dos polos, seria colocada em xeque a naturalização e a superioridade da heterossexualidade.”.

Essa pedagogia e seu currículo *queer*, proposto por Louro (2018),

---

<sup>1</sup> Performatividade são as ações, comportamentos das pessoas e os modos de exercer sua condição humana, expressão que é atribuída às subjetividades de cada sujeito. Pode-se destacar que é habitualmente usado para pessoas dissidentes sexuais e de gênero.

“falam” a todos e não se dirigem apenas àqueles ou àquelas que se reconhecem nessa posição-de-sujeito, isto é, como sujeitos queer. Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. (LOURO, 2018, p. 48).

Identificamo-nos, em linhas gerais, com a possibilidade de uma pedagogia e currículo *queer*, e compreendemos que essa pedagogia está em construção. No momento, na escrita deste artigo, temos nos empenhado em pensar como podemos colaborar com o ensino/aprendizagem das artes visuais numa perspectiva das dissidências sexuais e de gênero a partir da pesquisa “Ensino das Artes Visuais e Escola sem Homofobia”, que iniciamos em 2015. Inicialmente pensávamos em oferecer às professoras e aos professores do componente curricular Arte, acesso a um banco de dados com um elenco de artistas e suas práticas, verbetes, imagens e orientações didático-pedagógicas para uso desse material em sala de aula.

Nesse processo de estudo, ao longo de aproximadamente três anos (2015-2018), demos conta de que pouco a pouco o volume de artistas ia crescendo a cada busca que fazíamos, tanto nas bases de dados virtuais, quanto em catálogos, livros, dissertações e teses de doutoramento. Também demos conta que a pesquisa não poderia ignorar períodos, épocas e lugares e isso levou-nos ao final do século XIX, por todo o século XX e para os cinco continentes.

Se antes pensávamos que a ausência de artistas LGBTI+ nos museus, galerias e centros culturais significava um número reduzido, pequeno ou de alguns poucos, surpreendeu-nos saber que, na verdade, somos muitas e muitos e que estivemos invisibilizadas(os), silenciadas(os) ou até mesmo apagadas(os) na história da arte em diferentes contextos; ou mencionadas apenas no que conhecemos como arte erótica.

Ainda, demos conta da necessidade de focarmos nossa atenção para as(os) artistas latino-americanas(os) e, principalmente, para as brasileiras e brasileiros, dado que nomes como o de Darcy Penteado (1926-1987) e José Fábio Barbosa da Silva (1934) parecem desconhecidos do público técnico e expectador, embora contemporâneos e expositores nas primeiras bienais de São Paulo. A respeito disso, vale salientar que são poucas as informações encontradas sobre ambos, além de poucas imagens de suas práticas artísticas.

Outro artista brasileiro pouco conhecido na trajetória, memória e história das práticas artísticas LGBTI+ nas artes visuais é o Fernando Carpaneda (1967). O referido artista iniciou

sua trajetória no Brasil ainda muito jovem, participando da II Faculta (Feira de Arte e Cultura de Taguatinga), sua primeira exposição coletiva em 1984. Carpaneda vive e trabalha em Nova York ; recebeu muita atenção no Brasil, em 2011, quando expôs na mostra "*Fernando Carpaneda: Queer. Punk*" uma escultura intitulada "*Bolsonaro's Sexy Party*" (Festa sexy de Bolsonaro).

A partir do entendimento exposto, propomos-nos apresentar um dos artistas que teve um papel importantíssimo na luta em favor de políticas públicas para as pessoas portadoras do HIV/AIDS nos Estados Unidos e que foi vítima da pandemia no início dos anos de 1990. A obra do artista David Wojnarowicz, assumidamente gay, ativista pelos direitos da população LGBTI+, é muito intensa nas linguagens da pintura, da fotografia, da fotomontagem, do cinema, da performance, além da escrita.

Do ponto de vista didático-pedagógico e metodológico não podemos abrir mão de usar imagens, assim propomo-nos ao longo do artigo a reservar os espaços, onde as imagens deveriam constar, com o *link* para que as(os) leitoras(es) possam acessá-las ao passo que seguem a leitura do texto.

## 2 A prática artística dissidente de David Michael Wojnarowicz (1954-1992)

O artista David Wojnarowicz (Imagem 1) faleceu em 1992 e, passados quase três décadas de sua morte, tem recebido importantes homenagens, como as exposições no KW *Institute for Contemporary Art* de Berlim (David Wojnarowicz *Photography & Film 1978–1992*, fevereiro a maio de 2019 – Imagem 2) e no *Museo Reina Sofia* de Madrid (*David Wojnarowicz, La historia me quita el sueño*, maio a setembro de 2019 – Imagem 3). Segundo o curador e diretor do KW (*Institute for Contemporary Art* de Berlim), Krist Gruijthuijsen, a obra de Wojnarowicz foi marcada por seu caráter pessoal e político.

### **Imagem 1:** Retrato do artista

Fonte:

<https://m.theartstory.org/artist/wojnarowicz-david/life-and-legacy/>

### **Imagem 2:** Site da Exposição David Wojnarowicz

*Photography & Film 1978–1992*

Fonte: <https://www.kw-berlin.de/en/david-wojnarowicz/>

### **Imagem 3:** *David Wojnarowicz, La historia me quita el sueño*

Fonte: <https://www.museoreinasofia.es/exposiciones/david-wojnarowicz>

Analisando a linha temporal da recepção da obra de David Wojnarowicz, em 2019 curadores, críticos e instituições prestaram reconhecimento e atribuíram-lhe destaque; contudo, o mesmo não aconteceu em anos anteriores. Em 2010, dezoito anos após sua morte, um vídeo do artista, intitulado *A Fire in My Belly* (“Fogo na minha barriga”, em tradução livre – Imagem 4) integrante da exposição “*Hide/Seek: Difference and Desire in American Portraiture*” (“Esconde/Esconde: Diferença e desejo no retrato americano”, em tradução livre), organizada pela *National Portrait Gallery*, em Washington D.C., foi censurado pela Liga Católica americana e retirado da exposição. O referido vídeo de 1987 tem duração de 30 minutos e ao longo de 11 segundos apresenta formigas caminhando sobre uma imagem de Jesus Cristo na cruz. Segundo National Portrait Gallery, a exposição foi a primeira grande iniciativa a focar nas diferenças sexuais e de gênero no que se refere à produção do retratismo americano. No entanto, seu ineditismo não impediu que os fundamentalistas religiosos agissem para impedir a exibição do vídeo.

**Imagem 4:** *A Fire in My Belly*

Fonte: [https://www.youtube.com/watch?v=0fC3sUDtR7U&has\\_verified=1](https://www.youtube.com/watch?v=0fC3sUDtR7U&has_verified=1)

O trecho do vídeo situado em seu contexto de produção coloca-nos diante das questões referentes ao HIV/AIDS, que nos anos de 1980 passou a ser um problema enfrentado mundialmente e que ainda nos afeta, pese os avanços obtidos nas últimas décadas. Wojnarowicz não foi o único artista a tratar do tema em sua obra e, como ele, muitos procuraram abordar o sofrimento das pessoas vitimadas pela doença, assim como, pela perda de seus parceiros. Especificamente sobre o vídeo em questão, trata-se de é uma homenagem de Wojnarowicz a seu companheiro que faleceu de AIDS e, também, às demais vítimas da pandemia no mundo.

os Parece-nos confuso imaginar que em 2010 o conservadorismo, apoiado no fundamentalismo cristão, estivesse a perseguir a população LGBTI+ e atingindo instituições como museus, centros culturais e galerias. Porém, o fato é que essa onda conservadora vem se configurando desde muito antes, tal como a censura imposta aos artistas estadunidenses Andres Serrano (1950) e Robert Mapplethorpe (1946-1989). Em relação ao artista Andres Serrano, seu processo criativo envolve o uso de fluidos corporais como sangue, sêmen, urina etc., e, especificamente, o objeto que provocou ruídos e um levante das(os) conservadoras(es)

fundamentalistas cristãos dos Estados Unidos e, particularmente, do Reverendo Donald Wildmon - principal nome da *American Family Association* (AFA)-, foi a fotografia *Piss Christ* (1987 - Imagem 5), que faz parte da série *Immersion*s produzida entre 1987 a 1990.

**Imagem 5: *Piss Christ***

Fonte: <http://andresserrano.org/series/immersion>

Segundo Maria Eduarda da Trindade dos Reis (2017), no artigo “*Censura e Arte: as guerras culturais e o conservadorismo americano*”, a fotografia

passou, sem maiores incidentes por *Los Angeles*, no *Los Angeles County Museum of Art*, em maio de 1988 e em *Pittsburgh*, na *Carnegie-Mellon University Art Gallery* antes de ir em dezembro do mesmo ano para o *Virginia Museum of Fine Arts*, em Richmond, onde ficou até janeiro de 1989. (REIS, 2017, p. 9).

A mobilização articulada por Wildmon, a partir de abril de 1989, atraiu a atenção do Senador Alfonse D’Amato que leva ao Senado sua indignação e em ato de extremismo chega a rasgar um exemplar do catálogo da exposição durante sua fala (REIS, 2017). Para os fundamentalistas cristãos, era preciso evitar investimentos governamentais na promoção de práticas artísticas que ferissem seus princípios e bases religiosas.

Essas iniciativas deram ar para a chamada “guerra cultural” promovida pelos fundamentalistas cristãos nos Estados Unidos e influenciaram adeptos em diversos outros países. O maior objetivo era evitar a promoção de eventos culturais, com recursos públicos e privados, que dessem visibilidade ao que consideravam ser “a arte e a mídia anti-cristãs.” (REIS, 2017, p. 9).

Até aquele momento, a guerra cultural estava no plano do debate, da crítica, da mídia televisiva, de manifestações de fundamentalistas; contudo, ela recebeu um reforço institucional, quando o Senador Jesse Helms conseguiu aprovar, no Senado e na Câmara dos Deputados, a Emenda Helms no final do ano de 1989 (REIS, 2017). A emenda agora transformada em Lei seria o instrumento legal para impedir aplicação de recursos públicos para a promoção de obras de arte que fossem consideradas “obscenas”.

É nesse contexto que uma exposição retrospectiva itinerante, *The Perfect Moment* (Imagem 6), programada para janeiro de 1990, do já falecido vítima da AIDS Robert

Mapplethorpe (1946-1989), teve cancelamentos e chegou a levar ao tribunal o diretor do *Contemporary Arts Center*, em Cincinnati.

**Imagem 6: *The Perfect Moment***

Fonte: <https://mcachicago.org/Exhibitions/1989/Robert-Mapplethorpe-The-Perfect-Moment>

Para Reis (2017, p. 10-11), os ataques à exposição e as tentativas de impedir sua exibição estaria embasada uma vez que:

havia uma cláusula que indicava que o SECCA (responsável por organizar a exposição com *Piss Christ*) e o ICA (responsável pela retrospectiva itinerante de Mapplethorpe) passariam cinco anos impedidos de receber subsídios governamentais como forma de punição por terem montado exposições consideradas obscenas. (REIS, 2017, p. 10-11).

Já em abril de 1990, foi inaugurada a exposição *The Perfect Moment* no *Contemporary Arts Center* (Cincinnati). Entre o público presente estava a “‘polícia dos vícios’ [que] expulsou os presentes para que pudessem filmar a mostra e dar entrada em um longo processo judicial que seria finalizado apenas no fim daquele ano” (REIS, 2017, p. 12.). Por meio de liminar, até que o processo tivesse fim, um juiz federal decidiu manter a exposição aberta ao público, que recebeu mais de 80 mil visitantes em menos de dois meses. Ao término do processo, por um júri popular, o diretor Dennis Barrie e o *Contemporary Arts Center* foram absolvidos das acusações de exibirem obscenidades. Para Reis (2017, p. 13), esse resultado “pode parecer uma enorme vitória para o lado progressista, mas também pode ser visto como uma derrota [,] apenas pelo fato dos ortodoxos terem conseguido julgar as artes em um tribunal de direito.”.

No ano 2000, o roteirista e diretor Frank Pierson (1925-2012) exibiu o documentário *Dirty Pictures*, que chegou ao Brasil via TV paga em 2002 com o título “*Fotos Proibidas*”. O documentário aborda a saga do diretor Dennis Barrie e o *Contemporary Arts Center* a fim de exibir a retrospectiva de Robert Mapplethorpe.

É nesse contexto de ataques à população LGBTI+ e de pandemia da AIDS que o artista David Wojnarowicz tornar-se-á ativista e artivista na cidade de Nova York nos anos finais da década de 1980, quando foi diagnosticado com a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (*Acquired Immunodeficiency Syndrome*) – AIDS. A partir daí, seu trabalho assumiu um caráter

ainda mais político, quando envolveu-se no combate às políticas públicas que negligenciavam atendimento às pessoas vítimas da doença, denunciando procedimentos médicos, criticando a falsa moralidade, a censura aos artistas e a sua produção.

A obra do David, como autobiografia, carrega elementos muito fortes, como a perda de pessoas queridas. Seus trabalhos incorporam a força e a tristeza resultante de todos os danos e perdas que lhe acometeram em sua vida. Sua trajetória e prática artística são apresentadas no livro *Art & Queer Culture* de Catherine Lord e Richard Meyer (2013), no capítulo *Sex Wars (1980-94)*. Nas palavras desses autores:

Artistas *queer* e ativistas - muitos dos quais eram HIV positivos ou amigos ou amantes daqueles que eram - responderam com ferocidade particular à crise da Aids através da produção de arte, agitprop, teatro de guerrilha e um movimento de protesto de ação direta na forma de Coalizão da Aids para Liberar o Poder (ACT UP). (LORD; MEYER, 2013, p. 147. Tradução nossa).

Destacamos que David Wojnarowicz representou de modo significativo a sua sexualidade nas suas práticas artísticas, mas também os conflitos vividos durante a infância com seus pais, o longo período vivendo nas ruas, a prostituição na adolescência na *Times Square* e os seguidos estupros que sofrera nas mãos de clientes. Essas questões são retratadas no filme *The Manhattan Love Suicides: Stray Dogs* de 1985 (Imagem 7). Um curta-metragem com duração de 4'33'', dirigido por Richard Kern, com a participação de Bill Rice, David Wojnarowicz, Robin Renzi e Montanna Houston. A música foi de J.G. Thirlwell.

**Imagem 7:** *The Manhattan Love Suicides: Stray Dogs*  
Fonte: [http://www.ubu.com/film/wojnarowicz\\_stray.html](http://www.ubu.com/film/wojnarowicz_stray.html)

Embora, hoje, o trabalho de David Wojnarowicz seja considerado de extrema importância em termos de representação artística da crise da AIDS, seja reconhecido por artistas - como AA Bronson, Felix Gonzalez-Torres, Keith Haring e Nan Goldin - enquanto influência (ou colaborador direto), assim como, seu trabalho de escrita e performance o são, haja vista os relatos de Ron Athey, Karen Finley e outros artistas de performance envolvidos em críticas sociais; sua trajetória, memória e prática artística têm estado ausente enquanto referencialidade das práticas artísticas LGBTIs na atualidade. Acreditamos que esta ausência seja consequência de uma

educação escolar na qual predomina uma concepção centrada na ideia de que não importa quem produz arte.

No Brasil, recentemente, assistimos ao cancelamento da exposição *Queermuseu — Cartografias da diferença na arte brasileira*, promovida pelo Santander Cultural de Porto Alegre. O principal motivo do cancelamento teria sido em razão dela promover a “pedofilia, a zoofilia e o desrespeito às religiões”, conforme publicado pelo jornal O Globo em março de 2018.. Em 2006, foi censurada a obra "Desenhando com Terços" de Márcia X, parte da exposição *Erótica* e exibida no Centro Cultural do Banco do Brasil – CCBB Rio de Janeiro. Logo após o ocorrido, o Ministro da Cultura, Gilberto Gil, tornou público a nota que reproduzimos abaixo:

*Brasília, 25 de abril de 2006.*

*Toda censura é inaceitável. Os critérios para seleção de obras exibidas numa instalação devem ser de natureza estética, sob a responsabilidade de curadores ou de quem for designado para a tarefa.*

*Dessa forma, o Ministério da Cultura estranha a censura feita à obra de Márcia X, na instalação *Erótica*, no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) do Rio de Janeiro.*

*Acreditamos na capacidade de discernimento crítico dos espectadores e do público em geral. Assim como acreditamos que toda tutela na relação entre obra de arte e espectador é inaceitável.*

*Segundo a Constituição Brasileira, é “livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”. Por isso, não pode haver mais em nosso país nenhum tipo de interdição a obras de arte e a outras formas de expressão.*

*Esperamos que a decisão do CCBB seja revista em nome da liberdade garantida por lei.*

Gilberto Gil, Ministro de Estado da Cultura<sup>2</sup>. (MÁRCIA X, 2006).

Artistas, curadores, museus, centros culturais e galerias estão enfrentando situações semelhantes, resultante de uma mobilização conservadora, em diversos outros lugares do Brasil e do mundo. Para Colling (2017):

Os grandes problemas começam a surgir quando essas experiências se tornam mais visíveis, quando elas saem dos quartos, dos guetos, dos armários, e as pessoas passam a exigir direitos e, principalmente, quando começam a questionar e a desconstruir os padrões de naturalidade e normalidade tão caros para a manutenção da heterossexualidade compulsória e para a heteronorma. Evidenciar como diversos padrões foram e continuam sendo construídos e sedimentados na base de muita violência é vital para respeitarmos quem cria

---

<sup>2</sup> Fonte: <http://marciax.art.br/mxText.asp?sMenu=4&sText=47>. Acesso em 19 de março de 2018.



e recria suas vidas por meio de perspectivas diferentes. (COLLING, 2017, p. XX).

Por fim, esta onda neoconservadora tem sérias implicações não somente para as práticas artísticas contemporâneas, mas também para um ensino de artes visuais, uma vez que todo o sistema da arte tem sido alvo de policiamento e criminalização, quando o objeto de exibição e apreciação é interpretado sob o viés de olhares que se educaram ou são educados para negar as dissidências sexuais e de gênero ao longo da História e da história atual.

### **3 HIV/AIDS e ativismo**

O número de pesquisas sobre a sexualidade cresceu na década de 1980, por causa da pandemia de AIDS. A princípio, tal doença foi atribuída equivocadamente aos homossexuais, o que provocou uma reação imediata, renovando e intensificando a homofobia e a discriminação. Nesse sentido, “[...] além de viverem com a incerteza permanente em relação à cura da doença, convivem com as reações de medo, de ódio e distanciamento de amigos e familiares quando se descobrem portadores do vírus.” (FILHO, 2007, p. 32).

Por conta da vinculação IST/HIV/AIDS, grande parte das pesquisas relacionadas aos homossexuais concentrou-se na área da saúde. No entanto, a discussão estendeu-se, ampliou-se para outros campos de conhecimento como a Sociologia, a Antropologia, a Arte etc.. Artistas como Gilbert (Itália, 1943), George (Reino Unido, 1942), Felix Gonzalez-Torres (Cuba, 1957 – EUA, 1996), José Leonilson (Brasil, 1957-1993), David Wojnarowicz (EUA, 1954-1992), Rafael França (Brasil, 1957-1991), Keith Haring (EUA, 1958-1990), Robert Mapplethorpe (EUA, 1946-1989), entre tantos outros, enxergaram a possibilidade de incorporar a AIDS como tema de seus trabalhos, questionando as perdas (de parentes e amigos) causadas pela doença e pelo acometimento dela alguns por terem sido contaminados pelo vírus.

Somadas a esses artistas, ações lideradas por ativistas, militantes e apoiadores promoveram o movimento a grandes proporções e consolidaram-no em diversos países. Para além da especificidade da matéria, essas lutas estão associadas aos direitos igualitários e à união civil. Dessa forma, “a ação política empreendida por militantes e apoiadores torna-se mais visível e assume um caráter libertador. Suas críticas voltam-se contra a heterossexualização da sociedade.” (LOURO, 2001, p. 543).

Especificamente, no Brasil, a partir da década de 1980, expandiram-se as discussões sobre essa questão do HIV. Grupos de pesquisa e universidades são responsáveis pela ampliação da visibilidade da matéria ; sobretudo, os grupos fundamentados nos estudos de teóricos como Michel Foucault (França, 1926 – 1984), importante ativista do movimento LGBT internacional e uma das vítimas da pandemia da AIDS.

Em conexão ao movimento político, cresce, internacionalmente, o número de trabalhadoras(es) que se assumem lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais na mídia, na imprensa, nas artes e nas universidades. Entre esses, alguns passam a "fazer da homossexualidade um tópico de suas pesquisas e teorizações." (LOURO, 2001, p. 544). Nesse cenário, a luta do movimento LGBTI+ é, acima de tudo, comprometida com ações que vislumbrem mudanças profundas na sociedade em todos os aspectos no tocante ao desenvolvimento de "um processo cultural e sexual aberto, livre de repressões." (OKITA, 2007, p. 103).

Ao longo da história da arte, muitos trabalhos foram elaborados por artistas que se dispuseram a retratar, entre tantos motivos, a vida íntima, a sexualidade (homossexualidade) e os gêneros, através dos meios expressivos mais tradicionais e através dos recursos atuais mais avançados tecnologicamente. A despeito disso, nem todas essas imagens têm ou tiveram uma ampla veiculação.

Os artistas escolhidos para reforçar o discurso predominante sobre arte, [...] geralmente são aqueles já iluminados pela glória e fama, os chamados "gênios". Nas listas preferidas, constam quase invariavelmente Leonardo da Vinci, Michelangelo, Van Gogh, Monet, Picasso. Em geral, reforça-se a figura do artista homem, branco e europeu. (LOPONTE, 2005, p. 249.).

Ao longo da história da arte que aprendemos nas escolas (quando aprendemos), nos fazem acreditar que só existiram ou existem artistas brancos, ricos, gênios e heterossexuais. Segundo Loponte (2005, p. 246), "A arte universal ou a história da arte legítima em grande parte, já desconfiávamos, um olhar masculino, branco, europeu e heteronormativo". Não obstante, há, de fato, imagens que registram a existência de práticas homoeróticas ao longo da história da arte. Porém, ainda são pouco divulgadas e, em alguns casos, censuradas como o trabalho da artista brasileira Marcia X, dos artistas estadunidenses Andres Serrano, Mapplethorpe e David Wojnarowicz, por exemplo.

#### 4 David Wojnarowicz: uma vida de militância nas artes visuais

Na fotografia “*Sem título (Peter Hujar, 1989)*”, imagem 8, Wojnarowicz faz um registro do leito de morte de seu amado companheiro e mentor; Peter Hujar faleceu vítima da AIDS em 1987. David fez muitas representações da morte de Hujar em várias linguagens, com maior foco na fotografia.

**Imagem 8:** Sem título (Peter Hujar), 1989 impressão em gelatina.

Fonte: <https://alchetron.com/David-Wojnarowicz#david-wojnarowicz-10cd3594-8112-4b3b-8f0b-d119b61be82-resize-750.jpeg>

Na imagem 9, extraída de uma série fotográfica em preto e branco (1978-1979), na qual David fotografou diferentes paisagens da cidade - como se fosse um ato performático em que ele usa uma máscara com a imagem do poeta francês Arthur Rimbaud. Essa série que questiona as situações urbanas, os lugares e a marginalização da comunidade LGBI+, foi inspirada no movimento de mobilização e organização da comunidade LGBTI+ pós *Stonewall* e antes da AIDS, dando ênfase ao amor, a arte e à boêmia.

**Imagem 9:** Série Arthur Rimbaud in New York, 1978-1979.

Fonte: <https://www.juliet-artmagazine.com/en/i-want-to-create-a-myth-that-i-can-one-day-become-david-wojnarowicz-whitney-museum-of-american-art-new-york/>

Em 1990, Wojnarowicz participou do documentário “*Silence = Death*” (Imagens 10), escrito, dirigido e produzido por Rosa von Praunheim. O documentário aborda a resposta de alguns artistas da cidade de Nova York à pandemia de AIDS, a partir entrevistas de David Wojnarowicz, do poeta Allen Ginsberg, do grafiteiro Keith Haring (que morreu de AIDS três meses antes do lançamento do documentário), Peter Kunz, Bern Boyle e muitos outros. É a primeira parte da trilogia de von Praunheim e Phil Zwickler sobre AIDS e ativismo, que foi seguida por *Positive* (a terceira parte, sobre a epidemia de AIDS na Alemanha, que até hoje foi divulgada).

**Imagem 10:** “*Silence = Death*”, 1990.

Fonte: <https://elephant.art/iotd/andreas-sterzing-david-wojnarowicz-silence-death-1989/>

O ativismo de David Wojnarowicz acompanha sua prática artística, como podemos observar em *Peter Hugar Dreaming* (Imagem 11) com a qual faz novamente uma homenagem a seu falecido companheiro.

**Imagem 11:** Peter Hugar Dreaming/Yukio Mishma: St Sebastain, 1982

Fonte: <http://www.queer-arts.org/archive/9902/wojnarowicz/large/pages/46.html>

A trajetória de vida e de prática artística de David Wojnarowicz é uma referência no combate à discriminação, ao preconceito, à falta de assistência as vítimas da AIDS. Ele se tornou um importante ativista dos direitos LGBTI+ nos Estados Unidos e também para outros contextos sociais que enfrentaram e ainda enfrentam situações de silenciamento e de morte, como é o caso de nosso país, que ocupa a primeira posição mundial em crimes contra a comunidade LGBTI+. Abaixo (Imagens 12, 13, 14 e 15), elencamos outras imagens das práticas artísticas de Wojnarowicz, como contribuição para a leitura/apreciação/contextualização/interpretação desse importante ativista gay.

**Imagem 12:** *Untitled (map)*, 1990  
mixed media, 33x48x0.5

Fonte: [https://www.ebar.com/arts\\_&\\_culture///229429](https://www.ebar.com/arts_&_culture///229429)

**Imagem 13:** *Untitled*, 1993  
gelatin silver print, 28.5x28.5

Fonte: [https://www.reddit.com/r/ArtPorn/comments/99bz6a/untitled\\_1993\\_da\\_vid\\_wojnarowicz\\_1024\\_x\\_761/](https://www.reddit.com/r/ArtPorn/comments/99bz6a/untitled_1993_da_vid_wojnarowicz_1024_x_761/)

**Imagem 14:** *Portrait/Self Portrait of David Wojnarowicz*, 1983-85  
mixed media, 60" x 40"

Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/David\\_Wojnarowicz#/media/File:David\\_Wojnarowicz.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/David_Wojnarowicz#/media/File:David_Wojnarowicz.jpg)

**Imagem 15:** *David Wojnarowicz*, image from *A Fire in My Belly*, 1989

Fonte: <https://imageobjecttext.files.wordpress.com/2012/03/david-wojnarowicz-fire-in-my-belly1.jpg>

## 5 Considerações finais

A pesquisa tem apontado para a existência de artistas ativistas/artivistas em diferentes contextos culturais de nossas sociedades contemporâneas, ao mesmo tempo em que tem revelado que a prática artística dos anos de 1960 nos Estados Unidos não só contribuiu para o surgimento das Artes Visuais, mas também para revelar que o conceito de artista não poderia permanecer centrado na ideia de heterossexual, branco, estadunidense e/ou europeu, dotado de genialidade e descontextualizada de sua condição de gênero. Hoje, em pleno século XXI, os desafios estão postos diante de nossos olhos, mostrando que uma sociedade livre da homofobia, da transfobia, da lesbofobia ou de outras formas de fobia, passa por somarmos esforços no sentido de repensar os objetos de conhecimento dos componentes curriculares da escola de educação básica de nosso país. O gênero está em nós e como nos posicionamos; portanto, compreender as diferenças de gênero é ultrapassar os binarismos e as práticas opressoras.

No tocante ao componente curricular Arte e, especificamente, o ensino das Artes Visuais, exige que a(o) professora(or), ao selecionar artistas e imagens de suas práticas artísticas, reconsidere o modelo tradicional de seleção que tem acompanhado a história da arte universalmente aceita. Devemos colocar em evidência outras abordagens que não só ponham em xeque a colonialidade pelo conhecimento, mas demonstrem a existência de artistas mulheres, artistas mulheres lésbicas, artistas negras e negros, artistas LGBTI+.

Não se trata de apontar quem é gay, lésbica, bissexual, travesti, transexual, mas de dar visibilidade a qualidade estético/artística das produções dessas(es) artistas em diferentes situações sociais/culturais e o porquê delas(es) problematizarem sua condição humana nesses mesmos contextos. Entendemos, portanto, que ações educativas que resistem ao neoconservadorismo, o fazem também repensando os conteúdos de ensino/aprendizagem procurando evitar reproduzir os mesmos padrões e comportamentos que geraram e ainda geram discriminação, preconceito, violência e extermínio da população LGBTI+ em nosso país.

### **Referências Bibliográficas**

COLLING, Leandro. **O que temem os fundamentalistas**. Revista Cult, São Paulo, 17 mai., 2017, edição 217.

COLLING, Leandro. (Org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?**. Salvador: EDUFBA, 2011.

FILHO, Adair Marques. **Arte e cotidiano**: experiência homossexual, teoria queer e educação. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, UFG. Goiânia, 2007.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Gênero, Educação e Docência nas Artes Visuais**. Educação & Realidade, vol. 30, núm. 2, julho-diciembre, 2005, pp. 243-259. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

LORD, Catherine; MEYER, Richard. **Art & Queer Culture**. New York, NY: Phaidon Press, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer**: uma política pós-identitária para a educação. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, UFSC, v.9, nº.2, p. 541-553, 2001.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

OKITA, Hiro. **Homossexualidade da opressão à libertação**. São Paulo: Editora Sundermann, 2007.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Práticas artísticas e práticas pedagógicas: praticar o quê, para quê?**. Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 11, n. 2, p. 342 – 348 – mai./ago. 2018.

REIS, Maria Eduarda da Trindade dos. **Censura e Arte**: as guerras culturais e o conservadorismo americano. Rev. Belas Artes, n.24, Mai-Ago, 2017.

#### **Sites:**

CARR, Cynthia. **Davis Wojnarowicz**. Interview, 2012. Disponível em: <<https://www.interviewmagazine.com/art/david-wojnarowicz>>. Acesso em: 28 de maio 2018.

**David Meet David and Other Friends**. Visual AIDS, 2018. Disponível em: <<https://www.visualaids.org/gallery/detail/869>>. Acesso em: 28 de maio 2018.

David Wojnarowicz. ArtArte, 2015. Disponível em: <http://arteseanp.blogspot.com.br/2015/07/david-wojnarowicz.html>. Acesso em: 10 de junho de 2018.

**David Wojnarowicz**. Visual AIDS, [20--?]. Disponível em: <<https://www.visualaids.org/artists/detail/david-wojnarowicz>>. Acesso em: 28 de maio 2018.

JONES, Ann. **Day-dreaming of sleep**. Image Object Text, 2012. Disponível em: <<https://imageobjecttext.com/tag/felix-gonzalez-torres/>>. Acesso em: 10 de junho de 2018.

KIMMELMAN, Michael. **David Wojnarowicz, 37, Artist in Many Media**. The New York Times, 1992. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/1992/07/24/arts/david-wojnarowicz-37-artist-in-many-media.html>>. Acesso em: 05 de setembro de 2018.

X, Márcia. “Desenhando com Terços” é censurada na exposição Erótica no CCBB do Rio. Márcia X, 2006. Disponível em: <http://marciax.art.br/mxText.asp?sMenu=4&sText=47>. Acesso em: 19 de março de 2018.

Artigo recebido em: 14 de dezembro de 2020

Artigo aprovado em: 08 de fevereiro de 2021

**Exposição Visual: Direitos Humanos - Uma questão do mundo, uma questão do Brasil****Visual Exhibition: Human Rights – A question for the world, a question for Brazil**

Flaviane dos Santos MALAQUIAS\*

**RESUMO:** O presente artigo apresenta a Exposição de arte “Direitos Humanos: uma questão do mundo, uma questão do Brasil” como o registro do processo de criação de crianças de sete países, na realização de um intercâmbio de desenhos sobre direitos humanos, como prática docente em arte, de forma a observar como é possível adquirir competências interculturais utilizando a Proposta de Milton Bennett como método para o Ensino de Arte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação intercultural. Exposição. Direitos humanos. Competência intercultural.

**ABSTRACT:** This article presents the art exhibition “Human Rights: a question for the world, a question for Brazil” as a record of creative process of children from seven countries. It has been done an exchange of drawings on human rights, as a teaching practice in art, to observe how it is possible to acquire intercultural competences using the Milton Bennett Proposal as a method for Teaching Art.

**KEYWORDS:** Intercultural education. Exhibition. Human rights. Intercultural Sensitivity.

## 1 Introdução

A exposição visual “Direitos Humanos: uma questão do mundo, uma questão do Brasil” foi organizada para demonstrar resultados práticos de um intercâmbio de desenhos realizado em 2017 entre alunos da EM. Prof. Otávio Batista Coelho Filho da cidade de Uberlândia/MG e alunos de escolas municipais e privadas dos EUA, Canadá, Eslovênia, Colômbia, Camarões, além de crianças de campos de refugiados da Síria.

Sob a ótica da diversidade cultural, a organização do 18º Encontro de Reflexões e Ações<sup>1</sup> no Ensino de Arte abriu espaço no ano de 2018 para que essa exposição, que já havia sido realizada no espaço do SESC/ Uberlândia – MG, fosse agora vivenciada pelos

---

\* Mestre em Arte-educação pelo Programa de Mestrado Profissional Prof. Artes do Curso de Artes Visuais pela UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, com polo na UFU - Universidade Federal de Uberlândia, <https://orcid.org/0000-0002-9424-7252>, [flavinhamalaquias@hotmail.com](mailto:flavinhamalaquias@hotmail.com).

<sup>1</sup> O Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte é um evento organizado anualmente pelo projeto de extensão - Polo UFU Rede Arte na Escola - com o intuito de promover o conhecimento a partir de momentos significativos para a formação continuada de docentes e estudantes das distintas linguagens artísticas - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - de Uberlândia e região. O evento se alicerça na teoria e prática sobre o ensinar e o aprender Arte no universo de suas infinitas possibilidades criativas e educativas. Estive como membro da comissão organizadora deste encontro nos anos de 2019 e 2020.



participantes do evento, inseridos num contexto em que as discussões trariam reflexões sobre os processos de criação em arte, e práticas inclusivas. A exposição visual e o momento de vivência cultural foram realizados na Escola Municipal Cidade da Música. Durante este momento os visitantes, que em sua maioria eram professores de Arte da rede municipal, puderam interagir e questionar sobre o processo de mediação e realização dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula a partir da colaboração dos parceiros do projeto.

Por ser um tema pertinente a todos os países, Direitos Humanos foi uma escolha em consonância com os demais professores, por refletir a importância dos conceitos de liberdade, igualdade, dignidade, justiça e paz. Dessa forma, em um plano de unidade bimestral composto por quatorze aulas teórico/práticas, enviamos e recebemos desenhos das escolas parceiras, com o intuito de troca de saberes em Arte, de forma a discutir como podemos aprender através do olhar do outro, observando os desenhos de crianças estrangeiras durante as aulas. O convite foi feito para cada professor, dos diferentes países, em carta formal, evidenciando que tudo seria produzido sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou origem social.

As parcerias com os professores estrangeiros foram sendo consolidadas por meio de convites encaminhados por e-mails, e os parceiros foram encontrados através da plataforma internacional da INSEA (*International Society for Education Through Art*). Foi possível ter como parceiros: Esmeralda Schill, professora de Arte da *Northside Middle School* na cidade de Muncie em Indiana nos Estados Unidos; Baraa Kouja, coordenador do projeto “Da Síria com Amor” no campo de refugiados Al-Abrar, situado no Líbano; o professor de Arte Primž Krasna da Escola Osnovna Sola Fram na cidade de Miklavz na Dravskempolju na Eslovênia; a professora de Arte Lynn Fournier da Metis Beach Scholl em Quebec no Canadá; o professor de arte Bobo Leenox da *Community Youth Arts Centre (Coyac)/ Bobo Lennox Arts and Design* na cidade de Bamenda no Camarões; e a professora de Arte Manuelita Téllez, do *Colegio Campestre Goyavier/ Centro de Investigaciones Goyavier* na cidade de Floridablanca, em Santander na Colômbia. Após terem aceitado participar do projeto, as trocas de trabalhos foram feitas via correio.

Este projeto expositivo foi desenvolvido como resultado prático das pesquisas realizadas no Programa de Mestrado Profissional em Arte (Prof-Arte) e se refere aos estudos em Educação Intercultural, aplicados ao campo das aulas de Arte no Ensino Fundamental II, com as turmas de 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos, promovendo olhares e perspectivas sobre como crianças

podem vislumbrar um mundo melhor através do ensino e aprendizagem em Arte, adquirindo competências interculturais que as tornem capazes de lidar de forma respeitosa e tolerante com as diferenças.

## **2 Direitos humanos**

O contexto escolar, permeado por tantos desafios frente à questão das diferenças culturais e da igualdade de direitos, nos coloca, enquanto educadores, numa posição de agentes ativos no combate das desigualdades. Sendo os direitos humanos frequentemente infringidos, esse tema se tornou relevante para a proposta desta exposição visual uma vez que esta instigou em seu processo um convite para crianças de países distintos repensarem suas próprias atitudes relativas à diversidade, observando o desrespeito e sugerindo formas de combatê-lo através de sua Arte. Este trabalho mostra a relevância deste tema para o contexto da Educação Intercultural num panorama mundial.

A Educação Intercultural, conforme afirma Fleuri (2003, p.73), coloca-se como outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante. Sendo assim, ela é uma forma de educação transformadora quando o assunto é o respeito às diferenças.

Mantoan (2011) aponta, na perspectiva da inclusão, que não somos iguais em tudo, mas conquistamos o direito à igualdade e devemos reclamá-lo toda vez que nossas diferenças forem motivo de exclusão, discriminação, limitação de possibilidades na escola, e na sociedade em geral. A partir desse pensamento é possível observar que na escola é importante que existam ações que minimizem a desigualdade e que reafirmem o direito à diferença, na igualdade de direitos. Como resultado dessas discussões em sala de aula, almejou-se que as crianças pudessem se tornar multiplicadores sociais do conhecimento e empatia que foram sendo construídos e adquiridos ao longo do projeto.

O intercâmbio foi organizado em subtemas, e cada professor colaborador escolheu um subtema norteador dentro do tema Direitos Humanos para a execução de seus trabalhos artísticos a partir de suas próprias metodologias com alunos de 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos do ensino fundamental II.

As crianças canadenses realizaram desenhos sobre conflitos, as eslovenas sobre a migração de refugiados de países em guerra, as colombianas sobre a fome, as americanas

sobre qualidade de vida, e as sírias sobre a guerra. Infelizmente os trabalhos do Camarões não puderam ser desenvolvidos por conta da situação político/social em que se encontrava o país naquele momento. Nós, aqui no Brasil, estudamos minuciosamente os artigos da Declaração Universal dos direitos humanos e escolhemos o subtema diversidade étnico-racial e sua formação a partir da mistura dos portugueses, africanos e povos indígenas. Este subtema foi importante para que os alunos tomassem conhecimento que nosso país infringe certos direitos humanos desde sua descoberta.

A produção desse projeto e seu processo se tornaram significativos para muitos alunos, que refletiram sobre o contexto brasileiro e seu próprio eu, inserido no panorama da diversidade. Para Taylor et al. (2006, p.35) ir ao encontro de outros significa primeiro ter um encontro com sua própria identidade. Sendo assim, o ponto de partida da aprendizagem intercultural é nossa própria cultura, por outras palavras, os nossos próprios backgrounds e as nossas experiências pessoais.

Como resultado, os desenhos que representaram a diversidade foram enviados para os outros países a partir da técnica do nanquim raspado, onde se utiliza giz de cera como fundo e cobertura com tinta nanquim preta, que foi raspada com pregos na criação de desenhos. (Figura 1, 2 e 3).

Figura 1 – Desenhos de alunos sobre direitos humanos. Técnica do giz de cera e nanquim raspado. Papel formato A4.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 2 – Desenhos de alunos sobre direitos humanos. Técnica do giz de cera e nanquim raspado. Papel formato A4.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 3 – Desenhos de alunos sobre direitos humanos. Técnica do giz de cera e nanquim raspado. Papel formato A4.



Fonte: Acervo do projeto.

Respectivamente, cada aluno fez também seu relato sobre cada desenho de forma oral em entrevista gravada conforme afirma Malaquias (2018a, p. 85): “Eu quis representar uma médica negra, pois os médicos negros merecem ser tratados sem preconceito.” (ALUNO A, 2017). “O meu desenho representa os indígenas que sofreram e ainda sofrem por seu espaço em nosso país.” (ALUNO B, 2017). “Eu quis representar que o mundo precisa de mais amor e menos guerra.” (ALUNO C, 2017).<sup>1</sup> Para a exposição nas galerias de Uberlândia, foram realizados autorretratos em pintura a guache, refletindo nossa própria identidade (Figura 4).

Figura 4 – As cores do Brasil. Conjunto de autorretratos Guache sob papel. Papel formato A8 (cada retrato).



<sup>1</sup> Os pseudônimos Aluno A, Aluno B e Aluno C foram utilizados para garantir o anonimato das crianças entrevistadas durante o projeto.



Fonte: Acervo do projeto.

A primeira parte do projeto foi efetivada com as produções e envios para cada país. Pouco a pouco recebemos os desenhos dos outros países, no endereço da Escola Municipal Professor Otávio Batista, para iniciar a segunda parte realizando as leituras das imagens recebidas. Iniciamos as discussões com o objetivo de desenvolver a sensibilidade intercultural.



Desenvolver uma sensibilidade intercultural significa, na sua essência, aprender a reconhecer e gerir as diferenças fundamentais que dizem respeito à percepção do mundo pelas culturas. (GUILLERT, 2006, p.28).

Através das falas das crianças que são registros gravados em voz, foi possível traçar um estudo para perceber o nível de desenvolvimento da competência intercultural (MDCI), proposta pelo teórico Milton Bennett<sup>2</sup>. Os olhares, traçados por elas, tiveram significados distintos, pois esses são dependentes da cultura e do contexto em que o observador está inserido.

### 3 Experimentações expositivas

Este projeto foi realizado em três espaços expositivos em diferentes momentos. Em cada espaço, experiência e interação foram diferentes. A primeira exposição aconteceu no CEMEPE – Centro Municipal de Projetos Julieta Diniz, na cidade de Uberlândia, como já havia sido previsto como comemoração do dia Mundial dos Direitos Humanos (10 de Dezembro de 2017). Para este espaço, a montagem foi realizada em caixas de madeiras que se assemelhavam a baús (Figura 5 e 6), contendo as réplicas dos trabalhos em fotografias. Esta montagem conotava viagens. A escolha das caixas foi pensada pelas questões climáticas do espaço que era um ambiente aberto, portanto, influenciaria nos trabalhos originais.

Para esse primeiro espaço, foi organizada uma ação educativa, em que os alunos que contribuíram com a proposta tiveram a oportunidade de visitá-lo e interagir com os trabalhos observando, dentro das caixas, as fotografias dos desenhos e pinturas que fizeram parte do intercâmbio. Para esse momento, foi realizada uma aula refletindo sobre a amplitude do que foi produzido e, em roda, os alunos puderam fazer uma autoavaliação oral e escrita sobre a experiência de terem participado de todas as etapas do projeto.

---

<sup>2</sup> Dr. Milton J. Bennett é bacharel pela Universidade de Stanford na Califórnia (*Stanford University*), mestre em psicolinguística pela Universidade do Estado de São Francisco (*San Francisco State University*), e doutor em Comunicação Intercultural e Sociologia pela Universidade de Minnesota em Minneapolis, todas localizadas nos Estados Unidos. Foi professor da Universidade do Estado de Portland em Oregon (*Portland State University*), onde criou o programa de graduação em Comunicação Intercultural. No momento é professor de Estudos Interculturais na Universidade Milão no campus Bicocca na Itália (*University of Milano Bicocca*), e ensina também em programas de graduação na Universidade da Suíça (*University of Switzerland*), Universidade Danúbio na Áustria (*Danube University*), e na Universidade de Pequim - China (*Peking University*). Criador do DMIS – *Developmental Model of Intercultural Sensibility* traduzida para o português como Modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural, e em algumas traduções como Proposta de desenvolvimento da competência intercultural. Nos trabalhos desenvolvidos estou utilizando a segunda tradução. Essa teoria tem sido aplicada em empresas e espaços educacionais como estratégia para que os indivíduos possam gerir as diferenças de forma mais prudente.

Sobre essa experiência, Malaquias (2018b, p. 109) afirma: “Desenhamos o símbolo dos direitos humanos, transformando o contorno de nossa própria mão em pássaros, e como encerramento da visitação, que durou 30 minutos, cantamos a música “A paz do mundo começa com um abraço”. Unidos neste momento avaliativo, os alunos, em conjunto, tiveram a oportunidade de perceber o quanto colaboraram, por meio de sua expressão artística, com a promoção da paz.

Figura 5 - Exposição no saguão do CEMEPE - Centro Municipal de Projetos Julieta Diniz, Uberlândia-MG.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 6 - Exposição no saguão do CEMEPE - Centro Municipal de Projetos Julieta Diniz, Uberlândia-MG.

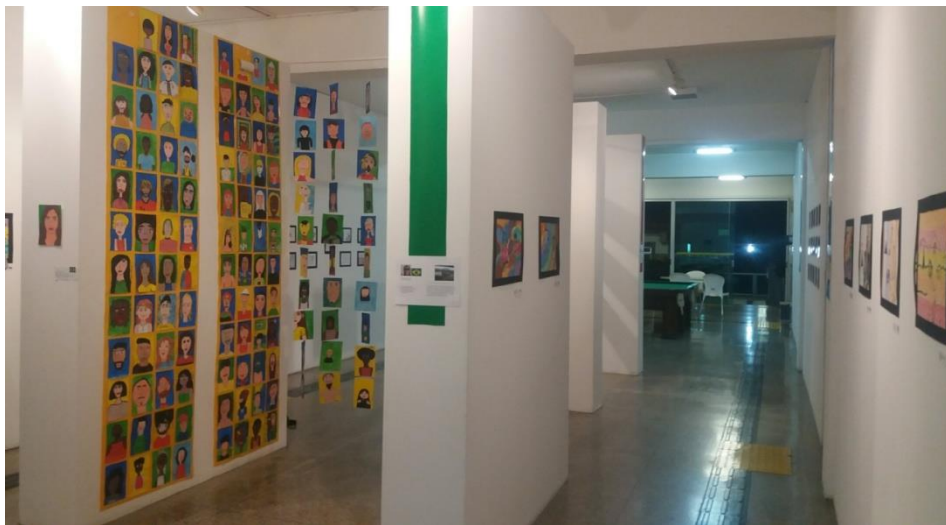


Fonte: Acervo do projeto.

Ao longo da semana de permanência da exposição neste espaço, muitos coordenadores e professores da rede municipal de ensino tiveram a oportunidade de observar a produção, o que trouxe desdobramentos, pois a equipe de jornalistas da Secretaria Municipal de Comunicação se propôs a realizar uma entrevista com os alunos durante a ação educativa<sup>3</sup>.

A segunda montagem desta exposição ocorreu na Galeria de Arte do SESC (Serviço Social do Comércio) que foi realizada de 02 a 31 de março de 2018. (Figura 7). Nessa exposição os trabalhos originais estavam presentes, despertando novos olhares e desdobramentos para a comunidade. Nesse espaço, a exposição foi amplamente visitada por um público com variados perfis.<sup>4</sup> Os professores de educação infantil da escola do SESC realizaram Ações Educativas nas visitas com seus alunos. Crianças nessa faixa etária demonstram olhares muito atentos e curiosos, e com muita facilidade conseguem traçar paralelos das obras com suas próprias vidas.

Figura 7 - Exposição na galeria do SESC (Serviço Social do Comércio) Uberlândia-MG.



Fonte: Acervo do projeto.

O terceiro momento de montagem dessa exposição aconteceu a convite da coordenação do 18º Encontro de Reflexões e ações no ensino de arte (Figura 08), uma vez que no ano de 2018 o evento tratou de questões cujo centro do debate era a inclusão e a

<sup>3</sup>Prefeitura Municipal de Uberlândia. Disponível em:

<[www.uberlandia.mg.gov.br/2014//noticia/15596/cemepe\\_recebe\\_exposicao\\_sobre\\_direitos\\_humanos.html](http://www.uberlandia.mg.gov.br/2014//noticia/15596/cemepe_recebe_exposicao_sobre_direitos_humanos.html)>

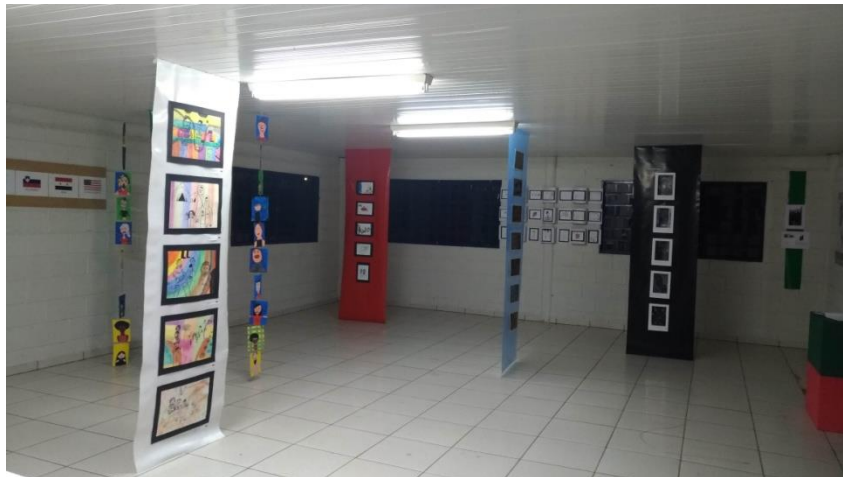
Acesso em: 13 de Dez. de 2018.

<sup>4</sup> A TV Paranaíba registrou e divulgou a exposição no programa Manhã Total. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ysFbzt0KWg>> Acesso em 23 de Mar. de 2018.



diversidade. Sendo assim, foi possível realizar uma vivência com os professores de arte participantes do evento no espaço da galeria da Escola Municipal da Música, como meio formativo de educadores sobre a pesquisa da competência intercultural aplicada ao ensino de Artes Visuais.

Figura 8 - Exposição na Escola Municipal Cidade da Música, Uberlândia-MG.



Fonte: Acervo do projeto.

De forma muito interessante, o professor Primöz Krasna realizou também uma exposição dos trabalhos uberlandenses na Eslovênia, durante o processo de trocas (Figura 9). Em sua montagem, ele utilizou a tradução de algumas palavras em língua portuguesa para compor a exposição, tais como: escola, direitos humanos, artes, crianças, entre outras, para compor um mural de palavras em português, inglês e esloveno. Ele relatou que as crianças eslovenas ficaram muito contentes em ver desenhos vindos de tão longe e gostaram muito de participar do intercâmbio. Como voluntário, ele realizou um vídeo curto de seus alunos e suas produções, para compor parte de um futuro vídeo documentário proposto como registro desse projeto.

Figura 9 - Exposição dos desenhos brasileiros na Escola Osnovna Sola Fram, Eslovênia.



Fonte: Acervo do projeto.

#### 4 Considerações finais

Essas trocas proporcionaram momentos muito ricos e importantes que passaram pelo fortalecimento da identidade cultural, de questões de confiança, empoderamento e sentimento de pertencimento às minorias. No que se refere à educação na perspectiva intercultural, esses indicadores trazem implicações relevantes para o ensino de arte, uma vez que a compreensão individual de cada aluno sobre esses fatores, passaram pela percepção visual e pela sensibilidade na elaboração de possibilidades carregadas de significados, partindo do conhecer e aceitar primeiramente o eu, para então partir para a aceitação do outro.

O processo deste intercâmbio e a realização desta exposição permitiram observar também o processo de montagem e a concretização da exposição enquanto método avaliativo no ensino de arte. Malaquias (2018) acredita que estar num espaço expositivo desperta o olhar ativo e produtor de conhecimento, uma vez que ao observar de onde saímos e aonde chegamos, os alunos conseguem perceber se os objetivos do trabalho foram cumpridos, como podemos melhorar, se cada um conseguiu atingir os objetivos, e como respeitamos o trabalho dos colegas. Dessa forma, é possível visualizar se as ações estavam de acordo com os planos ou não, se foi possível haver conscientização do que produziram, ou não, e a participação ativa na montagem de exposição não deixa de ser uma ação prazerosa.

Adquirir competências interculturais por meio do ensino de arte é abrir caminhos propositores para sanar os desafios da diversidade na escola de forma sensível. É passar por experiências que consigam compreender o eu, o outro, e como outras visões de mundo são enriquecedoras à nossa própria experiência, de forma a tornar o convívio com as diferenças mais ameno e respeitoso. Essas experiências não podem se situar na superfície, precisam ser aprofundadas ao longo dos processos em arte.

### Referências Bibliográficas

ALUNO A, Brasil. Entrevista I. [2017]. Entrevistadora: Flaviane dos Santos Malaquias. Uberlândia: Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho, 2017. 1 arquivo. mp3. Entrevista concedida ao Projeto Direitos Humanos – Uma questão do Mundo, uma questão do Brasil.

ALUNO B, Brasil. Entrevista I. [2017]. Entrevistadora: Flaviane dos Santos Malaquias. Uberlândia: Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho, 2017. 1 arquivo. mp3. Entrevista concedida ao Projeto Direitos Humanos – Uma questão do Mundo, uma questão do Brasil.

ALUNO C, Brasil. Entrevista I. [2017]. Entrevistadora: Flaviane dos Santos Malaquias. Uberlândia: Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho, 2017. 1 arquivo. mp3. Entrevista concedida ao Projeto Direitos Humanos – Uma questão do Mundo, uma questão do Brasil.

BENNET, Milton J. Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity in R. Michael Paige, ed. **Education for the Intercultural Experience**. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993.

FLEURI, Reinaldo. Intercultura e educação. In: **Revista brasileira de educação**. São Paulo: n. 23, Maio/Jun/Ago, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>

GILLERT, Arne. Conceitos de Aprendizagem Intercultural. **Mochila Pedagógica sobre aprendizagem intercultural**. Comissão Europeia e Conselho Europeu (Orgs.) 4. ed. Bélgica: Conselho da Europa, 2006, pp – 17-32.

MALAUQUIAS, Flaviane dos Santos. ALUNO/Brasil. Entrevistas de alunos brasileiros. Uberlândia, 2017. [As falas dessa entrevista se encontram transcritas ao longo do projeto]. In **Intercâmbio cultural: uma proposta de desenvolvimento da competência intercultural no ensino de artes visuais**. 2018a. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1435>.

MALAQUIAS, Flaviane dos Santos. **Intercâmbio cultural:** uma proposta de desenvolvimento da competência intercultural no ensino de artes visuais. 2018b. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1435>.

MANTOAN, Maria Teresa (Organizadora). Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. Ed. – Petrópolis: Vozes, 2011.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: < <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf> > Acesso em: 15 de Fev. 2018.

TAYLOR, Mark, SHACHINGER, Claudia. **Uma pedagogia da aprendizagem intercultural**. In: Mochila Pedagógica sobre Aprendizagem Intercultural. Comissão Européia e Conselho Europeu (Orgs.) 4. ed. Bélgica: Conselho da Europa, 2006, pp – 35-38.

## Árvore querida: Uma experiência de afeto e natureza Dear tree: an experience of affection and nature

Marina Vargas TOMAZ\*  
Mara Rúbia de Almeida COLLI\*\*

**RESUMO:** Neste texto, compartilhamos aspectos didáticos-pedagógicos acerca de uma experiência em arte-educação realizada na Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa com os 3<sup>os</sup> e 4<sup>os</sup> anos do ensino fundamental em parceria com o Arte na Escola Polo UFU – Uberlândia/MG, durante o ano de 2018. Por intermédio deste relato de experiência, apresentamos algumas estratégias de mediação na perspectiva artístico-educacional que favoreceram a reflexão e a ação discente dentro da temática “arte e natureza” no contexto escolar. Nosso intuito com esse trabalho foi a desconstrução de estereótipos e de formas padronizadas de compreender o entorno, de modo a sensibilizar o olhar discente para si em relação ao meio, ampliando a percepção do sujeito. Para isto, realizou-se o diálogo com autores, artistas e suas obras, cujas percepções contribuíram para esta práxis, colaborando para a construção do conhecimento em arte-educação contemporânea.

**PALAVRAS-CHAVE:** Árvore. Arte-educação. Sensibilização do olhar.

**ABSTRACT:** This report shares didactic-pedagogical aspects about an experience in art education carried out at the Municipal School Professor Domingos Pimentel de Ulhôa with the 3rd and 4th years of elementary school in partnership with the Arte na Escola Polo UFU - Uberlândia / MG, during the 2018. Through this experience report, it presents some mediation strategies in the educational artistic perspective that favored reflection and student action within the theme art and nature in the school context, highlighting the deconstruction of stereotypes and standardized ways of understanding the surroundings, to sensitize the student's gaze towards themselves in relation to the environment, expanding the subject's perception. For this, a dialogue was held with authors, artists and their works whose perceptions contributed to this praxis, collaborating for the construction of knowledge in contemporary art education.

**KEYWORDS:** Tree. Art education. Eye awareness.

### 1. Introdução

“Árvore querida: uma experiência de afeto e natureza” foi um projeto em arte-educação realizado na Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa com turmas do 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> anos do ensino fundamental em parceria com o Polo UFU Rede Arte na Escola –

\* Mestra em Arte (IARTE/UFU). Assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – CEMEPE. E-mail: [mvargastomaz@gmail.com](mailto:mvargastomaz@gmail.com)

\*\* Mestra em Arte (IARTE/UFU). Docente da área de Arte na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1164-056X> E-mail: [mara\\_colli@ufu.br](mailto:mara_colli@ufu.br)

Uberlândia/MG, durante o ano de 2018. Este relato de experiência apresenta um recorte, um fragmento do processo do fazer e pensar artístico no contexto escolar.

O projeto buscou desenvolver estratégias que favorecessem a reflexão didática acerca das diferentes expressões artísticas, intencionando a desconstrução de formas padronizadas de perceber o entorno, na medida em que questionava as imagens estereotipadas de modo a refletir, instrumentalizar, ampliar e sensibilizar o olhar discente. Esta foi uma oportunidade de rever e refletir sobre os caminhos percorridos no processo anterior, iniciado em 2017, quando as primeiras ações foram propostas, ampliando as possibilidades e desdobramentos da pesquisa didática, agora acompanhada pela ação extensionista Arte na Escola.

As orientações dadas pela coordenação do Arte na Escola Polo UFU partiram, em 2018, de uma retrospectiva do processo de ensino realizado. Nesse momento, foram revisitados os objetivos previstos e conquistados, as etapas da pesquisa, bem como os registros e imagens, os resultados, as avaliações e reflexões de todo o percurso alcançado até aquele momento. Após ser revisto este primeiro conjunto de ações, uma projeção das estratégias futuras foi elaborada, elencando quais aspectos metodológicos e relações processuais manteríamos e quais poderíamos modificar. Considerando a dinâmica das ações, e entendendo que a pesquisa didática, segundo Libâneo (2008), diz respeito à mediação da aprendizagem feita pelo professor, esse trabalho representou um emaranhado de ações e de momentos que foram construídos e se refizeram constantemente, numa relação dinâmica entre os sujeitos que a sustentam.

Para o desenvolvimento da pesquisa didática e para a continuação do projeto, esboçamos o planejamento semestral e um cronograma das principais ações que seriam desenvolvidas, reunindo as referências bibliográficas, imagéticas e definindo as intenções investigativas, a saber: estudo sobre as formas estereotipadas presentes no ambiente escolar, a relação com o desenho e seus gestos; a reflexão acerca de algumas expressões artísticas e seus movimentos, bem como apreciação de obras e apresentação de artistas. Tudo isso por meio do desenvolvimento de um olhar sensível, reflexivo e crítico por parte dos docentes e dos discentes envolvidos, a fim de que estes observassem o entorno do espaço escolar. Só então, após esse momento de organização e planejamento, as ações foram iniciadas e efetivadas com as referidas turmas.

## **Projeto**

A ideia para o desenvolvimento deste projeto surgiu de um momento afetuoso e significativo, uma vivência compartilhada com o pai de uma das autoras no início de 2017, onde, no encontro com uma grande árvore, ela percebeu que as sensações e os desdobramentos ali provocados, tanto o encantamento quanto a curiosidade, indicavam possíveis caminhos a serem percorridos também com as turmas, partindo de lugares comuns do cotidiano, daquilo que nos afeta, enquanto seres complexos e interligados, daquilo que nos atravessa dentro do caminho do sensível.

Segundo Wallon (2007, p. 10), a emoção é fator preponderante no ambiente escolar. A construção e a percepção do “eu” são formadas pelas convivências e atravessamentos que a criança vivencia em seu cotidiano, entre os quais a professora de arte, sujeito esse que se coloca como um facilitador neste processo de escuta e mediação.

Deste modo, a partir desta concepção, as relações construídas ao longo do projeto foram alcançando formas, aproximando os estudantes dos espaços escolares cotidianos, trazendo o sentimento de pertencimento e estabelecendo relações entre os espaços que experienciamos e a afetividade, percebendo a potencialidade dessa relação direta e permeável, entendendo a afetividade e sua importância para proporcionar o desenvolvimento significativo para as crianças. A esse respeito, Wallon (1979, p. 209) postula:

O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento.

Neste sentido, realizar este projeto é perceber a importância da associação entre o espaço e a afetividade, pois pensar a organização, a observação e a relação entre os estudantes e as áreas verdes da escola foi um dos subsídios utilizados para proporcionar as ações elaboradas, realizadas e aqui relatadas.

Para além da experiência supracitada, vivida junto à árvore, a escuta da música “As árvores” de Arnaldo Antunes, num momento posterior, ainda com o pai da autora, foi também um elemento disparador de possíveis e futuras ações no ambiente escolar. As imagens formadas a partir da escuta da composição musical, com sua narrativa lúdica e poética, relacionada à



diversidade e os aspectos arbóreos, o projeto começou a ser desenhado numa articulação entre as intenções de aproximação sob gestos de cuidado e observação.

Como ação central do Projeto, durante o ano de 2017, e contando com a parceria do Arte na Escola Polo UFU em 2018, propusemos, então, aos estudantes dos 3<sup>os</sup> e 4<sup>os</sup> anos do ensino fundamental o acompanhamento do grande Flamboyant existente no estacionamento da escola. Essa árvore foi escolhida pelos/as estudantes por ser a mais antiga da escola. Dessa ação investigativa partiram as outras propostas interligando os registros escritos e visuais produzidos aos conteúdos específicos do ensino de arte, num processo coletivo de constante observação, escuta e avaliação das ações.

As visitas sistemáticas ao Flamboyant (Figura 01) possibilitaram, ao longo da pesquisa, a aproximação entre a arte e a vida. A intenção era possibilitar aos estudantes daqueles anos escolares uma diversidade temporal e de contextos artísticos como referência, como forma de relativizar e de comparar as diferentes contribuições dadas por artistas ao longo da história da arte. Ilustrando algumas dessas escolhas, selecionamos a contribuição dada pelos Artistas Viajantes no período colonial brasileiro: a ilustradora botânica inglesa Margaret Mee (1909 - 1988) e o artista polonês, naturalizado brasileiro, Frans Krajcberg (1921-2017). Buscamos, também, por meio de cada referência compartilhada com o grupo em nossos encontros, reforçar o convite permanente ao questionamento e à desconstrução do desenho previamente construído de uma árvore, nosso tema gerador.

Figura 01: Visitas sistemáticas ao Flamboyant no estacionamento da escola.



Fonte: Acervo das autoras.



Algumas sugestões, desejos e observações feitas pelos estudantes ao longo do processo foram incorporadas ao projeto, como o uso de um diário no lugar do caderno, por exemplo, o que nos apontou mudanças, reflexões e estratégias, numa ampliação das possibilidades de interlocuções. A possibilidade de flexibilização do planejamento e do seu respectivo percurso foi uma característica fundamental do processo, marcado pela prática da escuta e da avaliação permanentes do grupo como ferramenta didática. Isso garantiu a possibilidade de que novos elementos fossem inseridos ao longo do caminho, na medida em que novas demandas (dúvidas, dificuldades, sugestões, acontecimentos) surgiam. A morte do artista Frans Krajcberg no final do ano de 2017 foi um acontecimento marcante que comoveu a todos, fazendo com que os estudantes sentissem a necessidade de incorporar ao projeto as suas manifestações de carinho e despedida por sua morte por meio da escrita de mensagens e da realização de desenhos.

### **Ações didáticas**

Neste relato, faremos um recorte das ações didáticas realizadas no primeiro semestre de 2018 no decorrer de duas aulas semanais de Arte. Inicialmente efetuamos um momento de diálogo com os estudantes no qual foi apresentado o desenho do projeto que seria desenvolvido ao longo do ano e que intitulamos como “Árvore querida: uma experiência de afeto e natureza”. Conversamos de uma maneira geral sobre como é desenvolver um projeto e a ideia de processo e pesquisa-ação artística que o envolveu. Falamos sobre a continuidade das ações e os desdobramentos do tema, bem como a importância da participação ativa e investigativa que eles teriam na construção do projeto, enfatizando a ideia de autoria e de constante diálogo, elementos que seriam naturalizados em nossa prática.

Descrevemos para as turmas o projeto realizado no ano anterior, em 2017, as ações desenvolvidas, as impressões e os resultados alcançados, assim como também foi apresentada a árvore como tema para a continuação do projeto. O grupo de estudantes aprovou o elemento de investigação e demonstrou interesse e disposição para as ações, ao serem convidados e instigados a explorar os contextos escolar e pessoal, numa abertura não só para os conteúdos propostos em sala, mas também para as experiências pessoais que poderiam ser compartilhadas.

As propostas foram enunciadas para os estudantes e comunidade escolar, assim como a parceria com o Arte na Escola Polo UFU, que ali se iniciava. Salientamos que para o desenvolvimento da proposta seriam necessários o comprometimento e a atenção às

responsabilidades individuais e coletivas, e que o trabalho, a organização, o empenho e a criatividade seriam fundamentais. O diálogo resultou na aprovação e no desejo dos estudantes em participar efetivamente das ações. Arcando com os combinados, eles registraram as informações no caderno de arte para que os responsáveis tomassem conhecimento das ações didáticas desenvolvidas em sala de aula, numa intenção de que a comunicação entre a família e a escola fosse também parte do projeto.

Como primeira ação investigativa, o grupo foi provocado a pensar nas árvores da escola, eles foram questionados quanto à quantidade, à diversidade, à localização e como cada um dos estudantes se relaciona com elas. Após esse momento de indagações, foi proposta uma expedição pela escola, (Figura 02) para um momento de observação atenta e investigativa com o intuito de levar os participantes a contar as árvores existentes nos espaços da escola (quadra, pátio, estacionamento e salas anexas).

Figura 02 – Estudantes em expedição pelos espaços da escola.



Fonte: Acervo das autoras.

Nesse momento prático, tomando como referência as anotações científicas, foi solicitado que os/as estudantes coletassem os dados de modo a observar, descobrir e investigar as características das árvores, seu aspecto, sua condição, suas particularidades, acompanhadas das impressões e sensações causadas. O relatório foi feito no caderno e, para além das

anotações, solicitamos que coletassem alguns elementos naturais durante o percurso e desenhassem, caso sentissem necessidade. A expedição foi realizada no outono e essa informação foi pontuada, expondo que como a nossa observação se estenderia até o final do ano, seria interessante que eles estivessem atentos a tudo e registrassem a quantidade e coloração de folhas, se havia flores e frutos, visto que faríamos outros momentos de observação das árvores ao longo do tempo e esses primeiros registros seriam importantes elementos de comparação e estudo.

Finalizamos esta atividade na sala, compartilhando os registros e os elementos coletados. Cada estudante contou uma quantidade diferente de árvores, alguns pegaram folhas e colaram nos cadernos, já outros realizaram desenhos. Observamos as impressões sobre as árvores e as descobertas feitas, e um dos estudantes apontou o conteúdo que estavam estudando em ciências, ao ver os musgos nas árvores, relacionando e interligando as informações, numa visão interdisciplinar do conhecimento construído. Todo esse primeiro processo de observação, anotação e análise foi importante para o desenvolvimento processual do projeto, do ensino e da aprendizagem em arte e da relação afetiva com a natureza, a vida e o ambiente escolar.

Após o processo de observação e anotação das características das árvores, os estudantes foram convidados a fechar os olhos e lembrar de uma árvore. Poderia ser uma árvore já conhecida ou imaginária, e então, solicitamos que fizessem um desenho de memória dessa árvore. Neste momento, a importância do processo de criação em arte se tornou ainda mais evidente, pois segundo Fayga Ostrower (2002), criar é um processo existencial, na medida em que não abrange apenas técnicas e conceitos, mas principalmente pensamentos e emoções que, num jogo de movimento constante, demonstra a estabilidade e a instabilidade no processo do fazer, por meio da atividade chamada de desenho de memória. Podemos, ao longo do processo, observar os estudantes realizarem os trabalhos ativando essas associações, recorrendo às escolhas dos elementos, das composições, das cores e do preenchimento de espaço da folha do caderno de desenho.

Após a proposta de desenhar a partir da lembrança de uma árvore, foi realizada uma avaliação coletiva (Figura 03) mediante o compartilhamento dos desenhos, o que gerou discussões e reflexões sobre as árvores desenhadas, as memórias afetivas e as sensações de pertencimento ali representadas por cada estudante.

Figura 03 – Exposição e análise dos desenhos de memória das árvores.



Fonte: Acervo das autoras.

Esses desenhos trouxeram, majoritariamente, árvores que faziam parte das casas e de outros espaços de acolhimento dos estudantes, ou seja, dos seus lugares de memórias. Discorremos, na medida em que os desenhos eram apresentados por cada um, sobre os diferentes modos de representação artística através da linguagem do desenho, atentando para as diferentes árvores que ali surgiram. Algumas se aproximando de uma representação mais realista, outras mais subjetivas, misturando elementos estéticos e trazendo características diversas.

As questões apontadas aqui para a realização das ações encontram-se ancoradas no discurso de José Gil (2005, p.48), o qual contextualiza a reflexividade do olhar, quando afirma que “ver é ser visto, porque olhar é ser olhado”. No entanto, um indivíduo ao olhar, também é olhado, ao representar, também representa um pouco de si e do que é narrado como memória através do desenho. “Reenvia-me o espaço da atitude do meu olhar: como uma topologia do espírito, uma paisagem exterior de um interior” (GIL, 2005, p. 48).

Essa atividade representou uma oportunidade singular de ressaltar as muitas maneiras de se fazer um desenho, introduzindo a ideia fundante de que a forma do desenho depende da intenção e da perspectiva do olhar de quem o realiza. Foi possível mostrar aos estudantes a

diversidade do gesto e da linha, numa primeira abordagem dos desenhos costumeiros e seus elementos repetidos e automaticamente representados.

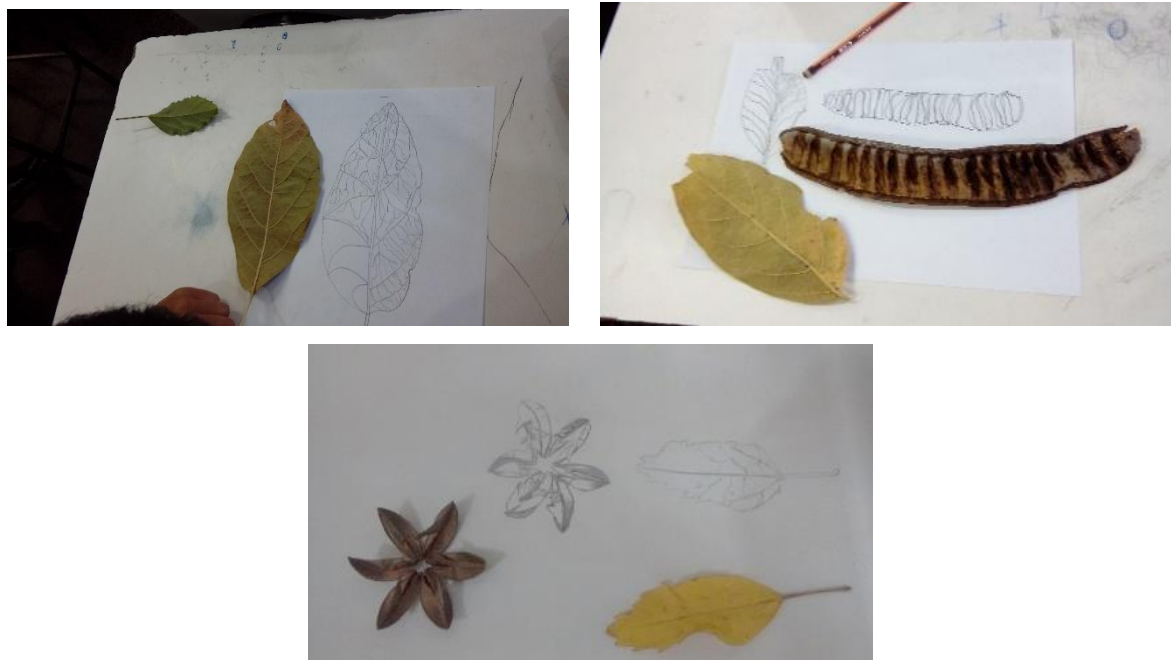
Pensando na continuidade do diálogo iniciado, elaboramos uma atividade na qual os estudantes tinham que, no estacionamento da escola, escolher um elemento natural que por ali encontrassem, como um galho, uma folha, uma pedra, para que após a escolha, eles pudessem desenhar já na sala de aula. O objetivo era que os estudantes fizessem um desenho de observação diferente daquele feito anteriormente, em que a memória havia impulsionado a criação. Assim, a escolha do elemento foi consciente e atenta às texturas, cores e formas. No momento do desenho, a concentração e a atenção foram fundamentais, num exercício diferente que exigiu um outro posicionamento e um novo olhar dos estudantes.

Refletimos sobre o processo do desenho e suas etapas, entendendo que o desenho começa antes mesmo do gesto, ou seja, no olhar, no reconhecimento das formas na atitude primeira de perceber e captar o espaço. José Gil em *A Imagem-Nua e as pequenas percepções* (GIL, 2005, p. 48), colabora em nossas conversas quando nos diz que “o olhar implica uma atitude” e que nos colocamos não apenas “numa posição de ver, mas de participar do espetáculo total da paisagem”. Como relata Anamelia Buoro (1996): “o conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber”. (BUORO, 1996, p. 20). Seguindo este pensamento, foi solicitado aos/as estudantes que ao selecionarem os objetos naturais, prolongassem o tempo de observação atenta e criteriosa, buscando entender, por meio da percepção do entorno, porque os materiais estavam naquela posição, como o meio interfere e exerce influência nas ações e nos estados que vivemos, e como o tempo age na materialidade dos elementos ali disponíveis, tais como nas sementes, nas folhas, nas pedras.

Essa proposta foi complexa, foi um desafio para os/as estudantes que, ao apresentarem os resultados alcançados, descreveram suas dificuldades que, em sua maioria, foram em torno da expectativa criada pela natureza da representação figurativa e da frustração de nem sempre se conseguir atingir o padrão incorporado por eles ao longo do processo de ensino e aprendizagem em arte. Muitos se dedicaram pela primeira vez ao exercício de desenhar a partir da observação, sem recorrer ao automatismo da forma já conhecida, o que demonstrou ser uma ação artístico-pedagógica de grande potencial para a desconstrução dos estereótipos.

Ao propor este desenho de observação, percebemos que a pausa do corpo e do gesto, assim como a observação demorada dos elementos coletados foram também condições desafiadoras para o grupo. O tempo do desenho havia se transformado para eles, assim como nos lembra Ana Mae Barbosa no livro *Arte-educação: leitura no subsolo* (2006), que a mudança do gesto e dos olhares acostumados se transforma com a prática da observação delongada sobre os objetos. No entanto, o uso de formas e linhas não conhecidas havia trazido novidade e por vezes insegurança gerada pelo desconhecido, o que apresentou resultados inesperados para os estudantes, quando, ao apreciarem seus desenhos, sentiram-se orgulhosos de suas produções, pois acreditaram, ao desenharem uma folha, uma flor, ou um graveto, de modo diferente do habitual, haver rompido com padrões automatizados, na medida em que pensaram a forma, olharam para o objeto, olharam a imagem e a criaram. Esse exercício do olhar e de se aventurar pelo desenho permitindo novos gestos trouxe boas surpresas para todos (Figura 04, 05 e 06).

Figura 04, 05 e 06 – Resultados dos desenhos de observação dos estudantes.



Fonte: Acervo das autoras.

Após as experiências vivenciadas com a prática do desenho de memória e de observação e as reflexões geradas e compartilhadas, trouxemos como referência imagética algumas obras dos Artistas Viajantes que vieram da Europa para registrar o Brasil Colônia. Um recorte da

história da Arte que ampliou a percepção, os saberes e o conhecimento sobre o desenho de observação, nos quais os/as estudantes puderam acessar diferentes referências artísticas, a partir da proposta da observação e leitura imagética da representação figurativa, indicando as características de um espaço e tempo distinto do contemporâneo.

Neste momento, localizamos historicamente o período colonial brasileiro, indagando sobre o conhecimento que já tinham sobre esse tempo-espaço e as características das produções artísticas desse contexto. Instigando a imaginação discente, questionamos quanto às diferentes formas de registros pictóricos, traçando paralelos comparativos entre os métodos realizados antes e após o surgimento da fotografia em 1826 e nossa época. Essa atividade abriu espaço para as reflexões acerca das muitas funções do artista e de sua obra para essa determinada época frente à capacidade de criarem imagens, registrando e documentando uma época, na falta dos recursos audiovisuais contemporâneos.

Para esse momento teórico, propusemos a leitura de algumas obras que retrataram árvores, através da reprodução de imagens dos artistas Albert Eckhout (Holanda, 1610-1666), Frans Post (Holanda, 1612-1680) e Johann Rugendas (Alemanha, 1802-1858). Durante o exercício de leitura das imagens, estiveram presentes questionamentos quanto às formas de registros que, naquele momento, variava entre as técnicas artísticas como a pintura, a gravura, o desenho, chegando até a fotografia e o seu surgimento, proporcionando reflexões críticas sobre as diferenças culturais, sociais e tecnológicas em diferentes épocas.

Deste modo, os encontros foram desenvolvidos a partir de um movimento de ampliação das referências teóricas e imagéticas, informações históricas e visuais que ampliaram as observações e traços dos desenhos realizados pelos/as estudantes ao longo do processo, alcançando o pensamento e a produção, proporcionando um percurso significativo de protagonismo, aguçando e instigando o processo do pensar e do fazer por meio da “sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual o seu contexto de referência e seus significados” (SANTAELLA, 2012, p. 13).

Após a apreciação e contextualização histórica e a leitura apreciativa das imagens, propusemos uma atividade prática no estacionamento da escola. Lá, cada estudante escolheu uma árvore e se posicionou em grupo ou sozinho para que fosse feito um desenho de observação, mas dessa vez, ali, contando com a proximidade do objeto desenhado e suas



demandas como a escala, a forma, o ponto de vista (Figura 07 e 08). Percebemos que alguns estudantes ainda desenhavam a partir de formas estereotipadas, apresentando dificuldade para realizar a proposta por não gostarem exatamente dos resultados que estavam alcançando, numa aceitação e reconhecimento da forma já padronizada. Por meio do processo de mediação e aproximação, alguns conseguiram desenvolver o desenho por meio da percepção do entorno, ampliando e sensibilizando o próprio olhar.

Figura 07 e 08 – Desenho de Observação das árvores no espaço aberto da escola.



Fonte: Acervo das autoras.

Após o exercício de ver e desenhar, as turmas foram indagadas sobre os ipês (árvores típicas do cerrado). Queríamos saber se os estudantes conheciam essa espécie de árvore e se já haviam visto algum ipê florido, visto que o ambiente escolar estava cercado por vários ipês e estávamos contemplando seu ciclo de vida. Durante as fases ao longo do ano, essas árvores apresentavam-se carregadas de flores de variadas cores: rosas, brancas e amarelas, e isso chamou a atenção das crianças. Deste modo, os ipês no interior dos muros da escola ficaram em evidência e em foco durante o percurso do desenvolvimento do projeto “Árvore Querida”.

Ao chegarmos na área verde da escola, foi proposto um momento de contemplação e escuta da natureza, um espaço/tempo de perceber o entorno, as folhagens, as flores as cores, tudo era motivo para comentários. Inclusive observamos não apenas o espaço de dentro da escola, mas também o de fora do ambiente escolar, onde a vista pudesse alcançar, visto que os muros eram de telinhas. Esta ação possibilitou a realização de momentos únicos aos discentes, que observaram cada detalhe e apontavam suas observações, como o chão do entorno da árvore cheio de flores caídas; avistaram mais de um Ipê florido; suas distintas cores; o som dos



pássaros no alto da árvore e até abelhas. Logo em seguida, solicitamos que cada um recolhesse do chão algumas flores de ipê e as levassem para a sala.

Já em sala, realizamos a observação da anatomia das flores. Os estudantes abriram-nas para ver como eram as estruturas internas e realizaram outro desenho de observação da flor de ipê em várias posições (Figura 09 e 10), inclusive realizaram o desenho a partir da flor aberta, pois alguns estudantes ampliaram o exercício de observação e buscaram uma investigação das estruturas internas da flor. A flor foi guardada dentro do caderno sem o uso de cola e fizemos uma exposição dos desenhos em sala de aula compartilhando as descobertas e dificuldades na realização do desenho de observação.

Figura 09 e 10 – Resultados dos desenhos de observação das flores do Ipê.



Fonte: Acervo das autoras.

Para finalizar essa etapa de desconstrução de estereótipos pelo desenho de observação, dedicamo-nos ao registro da Palmeira por meio do desenho de observação. Para esta proposta, organizamos o espaço, retiramos as mesas do refeitório do lugar habitual e as posicionamos em volta da palmeira para que pudéssemos desenhá-la em diferentes ângulos. Para além da modificação do espaço físico, o espaço disponível para o desenho, ou seja, o suporte também foi modificado, do sulfite A4, para o sulfite A3. Assim, os/as estudantes realizaram a proposta apresentando inicialmente algumas dificuldades, mas com o desempenho da mediação e com desenvoltura para a observação, atenção e sensibilidade para o ato de desenhar, foi possível experimentar.

A questão da mudança do espaço, da ocupação do pátio e da escola, trouxe também um novo fator que agregou ao projeto uma importância maior: toda a comunidade escolar que passava por ali, se interessava por aquela novidade, os discentes gostaram da experiência.

Encerramos esta ação de forma positiva, com os desenhos ocupando a folha A3 de modo bem resolvido e todos se mostrando satisfeitos com a experiência de terem ocupado lugares diferentes na escola, exercitando a vivência, o pertencimento e o afeto. As Figuras 11, 12, 13 e 14 registram o momento do desenho no pátio da escola, com os estudantes posicionados num primeiro momento na parte interna do pátio, onde puderam desenhar partindo de uma mesma distância e um mesmo posicionamento em frente à palmeira. E no segundo momento, posicionados em torno da palmeira mais próximos e com perspectivas diferentes.

Figura 11, 12, 13 e 14 – Desenho de observação da Palmeira no pátio da escola.



Fonte: Acervo das autoras

Como referência imagética do desenho científico, foi apresentada aos estudantes a ilustradora botânica Margaret Mee (1909-1988). Visualizamos algumas imagens da artista e assistimos ao documentário Margaret Mee e a Flor da Lua e refletimos sobre a vida e a obra dessa grande cientista. Falamos sobre o desenho científico e de suas características, diferenciando-o dos outros tipos de desenhos.

Em seguida, foi entregue um texto com informações sobre a artista e analisamos seus desenhos e aquarelas. Em especial, falamos sobre suas expedições para a Floresta Amazônica

e sua busca pela Flor da Lua. Os estudantes se comoveram com sua coragem e seu talento foi inspirador para a continuidade do projeto.

Cabe ressaltar que durante todos os momentos realizados no estacionamento da escola, não deixamos de apreciar e acompanhar o Grande Flamboyant, que desde o ano de 2017 esteve como cerne do projeto. As anotações e desenhos estavam presentes no diário de bordo dos/as estudantes, que acompanharam suas transformações ao longo do tempo. Porém, durante esses momentos de observações, em 2018, fomos percebendo que nossa querida árvore (Figura 15), nossa inspiração para a realização do projeto, foi perdendo as folhas e não se recuperou mais. Percebemos que seu tempo de vida estava findando, até que a escola fez a apuração e chegou ao diagnóstico de que, infelizmente, a nossa árvore querida estava mesmo morta e precisaria ser retirada do estacionamento.

Figura 15 – O grande Flamboyant no estacionamento da escola, a Árvore querida



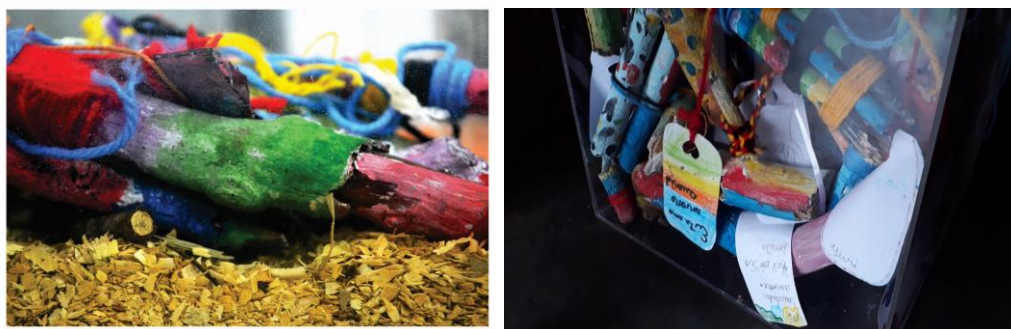
Fonte: Acervo das autoras

Como registro dessa passagem, realizamos algumas ações para a finalização deste ciclo, como ações performativas, frases, fotografias e uma caixa objeto (Figuras 16 e 17), com homenagens ao Flamboyant, num movimento de agradecimento e envolvimento com a natureza, com a arte e com a vida. Dentre as homenagens propostas, recolhemos serragem e galhos que ficaram no espaço após o Flamboyant ser serrado e retirado do estacionamento da



escola. Foi proposto que as turmas escrevessem bilhetes de despedida e criamos duas caixas: uma com a serragem, os galhos pintados e os bilhetes e a outra sem serragem, mas que continha todas as expressões de carinho manifestadas pelos/as estudantes. Portanto, neste momento do projeto, percebemos a resignificação dos elementos e suas plasticidades, a contemplação e o respeito à morte do Flamboyant, transformando o fim do seu ciclo de vida em poética artística.

Figura 16 e 17 – Homenagens a Árvore Querida



Fonte: Acervo das autoras

### **Impressões e futuras ações**

Aqui, neste relato, apresentamos as ações do projeto “Árvore querida: uma experiência de afeto e natureza” realizadas no primeiro semestre do ano de 2018. Almejamos para o segundo semestre, desdobramentos dos processos práticos artísticos explorando outros suportes, objetos, materiais, gestos e processos criativos. Para tal, está previsto um encontro com a artista de Uberlândia/MG Mariza Barbosa para nos contar sobre sua ação performática “Está caindo flores”, sobre seu processo de criação artística e seus caminhos poéticos; passeios e ações fora da escola; bem como a maior participação das famílias por meio do resgate de árvores, de desenhos e de memórias.

Percebemos que a realização deste projeto proporcionou importantes momentos de respeito, admiração e aprendizagens significativas, tanto discentes, quanto docentes. As imagens que permeiam o cotidiano escolar contam muito sobre o processo de construção de conhecimento como um todo, onde a reflexão e a autoexpressão nem sempre possuem espaço. Descobrimos o quão significativo é o processo de mediação, de escuta e aproximação do objeto para que haja bom desenvolvimento de projeto em arte, e como o olhar atento e os exercícios de ver auxiliaram no gesto do desenho, que se modificou ao longo de processos que permearam

a percepção, a exploração e a apropriação do espaço escolar numa relação de resgate de memórias e de pertencimento, além da valorização e do respeito à natureza, como fio condutor das propostas.

### Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997. In: CHRISTOV, Luiza H. da Silva; MATTOS, Simone A. R. (Org.). **Arte-educação: experiências, questões e possibilidades**. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

GIL, José. **A imagem-nua e as pequenas percepções: Estética e Fenomenologia**. Tradução Miguel Serras Pereira. Portugal, Lisboa: Relógio d'Água, 2ª edição, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores**. XIV ENDIPE. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2008. [234-251].

MARGARET MEE E A FLOR DA LUA. Malu de Martino. Brasil: Bretz Filmes, 2012 (78min.)

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

VIAJANTES, Artistas. Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3778/artistas-viajantes>. Acesso em 21/01/2021.

WALLON, Henry. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 1979.

WALLON, Henry. **Afetividade e aprendizagem** – Contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

## As abordagens dos elementos teatrais na Arteterapia com estudantes da Educação Especial

The approaches of theatrical elements in Arte Therapy with Special Education students

Leandro de Jesus MALAQUIAS\*

**RESUMO:** Este relato tem como objetivo fazer uma reflexão sobre os elementos teatrais desenvolvidos com crianças especiais no âmbito educacional. Trazer o teatro para a escola e direcionando-o para educação especial significa criar mecanismo de organização pedagógica para o seu desenvolvimento, dotando a instituição escolar de espaços e tempos curriculares para educadores e educandos desenvolverem seus saberes estéticos. Esse trabalho justifica-se porque o teatro é um meio eficaz na utilização da arte como terapia, pois através dela é possível os estudantes exercitarem suas expressões e suas emoções utilizando o corpo como uma das possibilidades de trabalho. O teatro dentro da Arteterapia deve ser entendido como uma prática pedagógica que conduza os alunos perante as suas especificidades a possibilitar um caminho para a criatividade. Ele proporciona o aprendizado pela manifestação da imaginação criativa na realidade, pois reúne a sensibilização e a conscientização por meio de jogos, brincadeiras, movimentos corporais, posturas e atitudes. Dessa forma, no âmbito da educação especial, o Teatro, assim como as Artes Visuais, a Dança e a Música, pode colaborar de forma eficiente no processo de ensino-aprendizagem do aluno incluído na Arteterapia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teatro. Arteterapia. Educação Especial.

**ABSTRACT:** This report aims to reflect on the theatrical elements developed with special children in the educational scope. Bringing theater to school and directing it towards special education means creating a pedagogical organization mechanism for its development, providing the school institution with spaces and curricular times for educators and students to develop their aesthetic knowledge. This work is justified because the theater is an effective means of using art as therapy, because through it it is possible for students to exercise their expressions and emotions using the body as one of the possibilities of work. The theater within Art Therapy should be understood as a pedagogical practice that leads students in view of their specificities to enable a path to creativity. It provides learning through the manifestation of creative imagination in reality, as it brings together awareness and awareness through games, games, body movements, postures and attitudes. Thus, in the scope of special education, the Theater, as well as the Visual Arts, Dance and Music, can collaborate efficiently in the teaching-learning process of the student included in Art therapy.

**KEYWORDS:** Theater. Art therapy. Special education.

---

\* Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor de Artes no Ensino Fundamental 1 e Arteterapeuta na Educação Especial (AEE) da Escola Municipal Professor Luiz Rocha e Silva. Graduando no curso de Psicologia da Faculdade Pitágoras de Uberlândia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1493-6809>. E-mail para contato: malaquiasleandro@hotmail.com

## 1. Introdução

A arte permite ao ser humano manifestações do saber sensível de diferentes formas. Ao utilizar linguagens artísticas, ela cria e recria inúmeras possibilidades de expressão. Por meio da arte é possível estabelecer uma comunicação entre o nosso universo interior criativo e interagir com o meio, revelando nossa percepção estética a partir da linguagem artística representada.

Entre as possibilidades de criação e expressão, a linguagem teatral apresenta-se de forma integrada com as demais linguagens, pois no desenvolvimento de suas habilidades, o ser humano utiliza o que tem de mais presente, o corpo.

Diante do exposto, a questão que norteou esse relato foi: de que forma o teatro pode contribuir de maneira positiva dentro da Arteterapia para alunos da Educação Especial? Assim, a pesquisa teve como objetivo analisar, identificar e apontar esses dados baseados em pressupostos teóricos, como: Arcuri (2006), Duflo (1999), Jung (1920), Merleau-Ponty (1999), Neide Neves (2008), Spolin (2007), Pedrosa & Tavares (2009) e Reverbel (1989).

Partimos da perspectiva de que todo conhecimento deve ser embasado na pesquisa científica metodológica, na observação sistêmica, no estudo diário sobre o tema pesquisado e na seriedade com que se trata o objeto de estudo. Foram feitas ao longo desse trabalho leituras bibliográficas com métodos dedutivos que poderiam oferecer uma busca teórica nos seguintes recortes: Teatro, Arteterapia, Educação Especial, Expressão Corporal, Processos Criativos e Jogos Teatrais. O aprendizado deu-se dessa forma, não só empírica, mas também por estudo dirigido.

Nesse sentido, ainda para o cumprimento desta pesquisa, foi realizado um estudo de campo com a realização de contação de histórias acompanhadas de improvisações cênicas aplicadas por mim a uma aluna com síndrome de down do ensino fundamental 1 pertencente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Escola Municipal Professor Luiz Rocha e Silva da cidade de Uberlândia. O trabalho foi planejado de forma que atendesse a especificidade da aluna, sem com isso acentuar sua deficiência.

## 2. A Arteterapia e o Teatro: a presença do corpo como um meio crítico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Especial

Um dos principais aspectos do teatro é a presença do ser humano como elemento básico, e; essa foi à motivação primordial para o desenvolvimento desse trabalho, pois podemos afirmar sem dúvidas; que a arte acompanha o homem; desde os seus primórdios. Como exemplo disso, temos as pinturas rupestres nas paredes das cavernas do homem primitivo. Isso denota claramente a importância da arte para nós, seja como forma de comunicação, de expressão de sentimentos ou como forma terapêutica, que é o foco deste trabalho.

Carl Jung já dizia: “A arte é a expressão mais pura que há para a demonstração do inconsciente de cada um. É a liberdade de expressão, é sensibilidade, criatividade e vida” (JUNG, 1920, p. 46). O teatro nos possibilita essa liberdade citada por Jung, pois através dela é possível realçar não somente o conhecimento, mas também a emoção, a subjetividade, a capacidade criadora e, além disso, a sensibilidade dos sentidos pertencentes a um corpo, como veremos no tópico a seguir.

A Arteterapia se utiliza das diversas linguagens artísticas, especialmente das Artes Visuais, de onde provêm os principais elementos utilizados para tratamentos terapêuticos. A linguagem artística visa, por meio da linguagem não verbal, a manifestação e a expressão do que se passa interiormente em cada indivíduo, ou seja, medos, sonhos, ideais, frustrações ou realizações. Para Arcuri, “A arte é, portanto uma linguagem capaz de criar um canal de comunicação com a psique, é capaz de compreendê-la na sutileza dos seus nuances” (ARCURI, 2006, p.27).

O trabalho com o teatro na Arteterapia pode ser visto como um elemento facilitador e transformador para a entrada do indivíduo em um universo simbólico, ajudando-o no desenvolvimento pleno do ser. Ele baseia-se na vivência do momento, em sua presença expressiva, materializando no corpo as suas sensações. Assim, estar presente em uma situação; é experienciá-la, comunicar-se com o aqui e o agora da existência. Como afirma Merleau-Ponty: “ser uma consciência, ou antes, ser uma experiência, é comunicar-se interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles ao invés de estar ao lado deles” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.142).

No teatro, a expressão corporal é uma das formas mais utilizadas para explorar o corpo, a sua finalidade é enriquecedora. E mesmo preexistindo à própria palavra, a expressão do corpo sempre está presente na atuação dos atores. A expressão corporal é considerada uma condição própria do homem, pois pode ser percebida como parte essencial da comunicação



humana. Dessa forma, ela é entendida como uma das mais antigas formas de comunicação do homem e; conseqüentemente, um fator preponderante “para que ele expresse suas emoções, ideias e sentimentos, afinal a expressão corporal é uma conduta preexistente e espontânea” (PEDROSA e TAVARES, 2009, p. 199).

A linguagem do nosso corpo é uma comunicação não verbal, pois utilizamos gestos, posturas e movimentos para expressar o que sentimos. Segundo Arcuri, é necessário ter um cuidado e uma atenção especial para cada área do nosso corpo, pois se não tivermos esse cuidado, podemos transferir para ele todas as experiências dolorosas psíquicas e assim ter como fatores, doenças que, na maioria das vezes, são conseqüências de algo que nos está afetando interiormente (ARCURI, 2006, p.65).

Nós, humanos, somos pura expressão, segundo Pedrosa e Tavares, afinal, somos compostos por olhares, sorrisos, mãos, lágrimas e voz, elas continuam:

[...] Em suma, a expressão corporal é uma atividade organizada, dotada de objetivos que visam o desenvolvimento da sensibilidade, imaginação, criatividade e principalmente da comunicação. Logo, fica explícita que a expressão corporal é uma linguagem, é um aprender sobre si mesmo; é usar a nossa própria máquina: o nosso corpo, para transmitirmos o que sentimos (PEDROSA e TAVARES, 2009, p. 199).

Ao estudar o ser humano que se movimenta na direção de sua autossuperação, não se classifica esse ser como deficiente ou eficiente, pois o corpo pode até ser classificado pela medicina como deficiente, mas a corporeidade não. A corporeidade é uma perspectiva inspirada na fenomenologia de Merleau-Ponty; para designar a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como meio relacional com o mundo, elemento essencial para o trabalho na Arteterapia. Merleau-Ponty ressalta: “O movimento não é uma hipótese cuja probabilidade venha medida, como na teoria física, pelo número de fatos que coordena. Isto somente forneceria um movimento possível. O movimento é um fato. A pedra não é pensada, mas vista em movimento” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 283).

Viver a corporeidade é experienciar as dimensões humanas em todas as situações vividas e, aos alunos da educação especial, é fundamental que durante as sessões de Arteterapia possam e devam usufruir dessas manifestações. Seus corpos, independentemente das limitações que apresentam, estão repletos de possibilidades bastando apenas que elas sejam trabalhadas passo a passo. Neide Neves em sua obra, *Klauss Vianna: estudo para uma dramaturgia corporal*, relata que Klauss se dizia “parceiro” das potencialidades do aluno.

Aquele que propicia, dá ferramentas pra que o outro desenvolva as possibilidades que já traz em si (NEVES, 2008, p. 38).

Para Viola Spolin, “Se o ambiente permitir pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. ‘Talento’ ou ‘falta de talento’ tem muito pouco a ver com isso” (SPOLIN, 2007, p.03). Não existe na Arteterapia uma relação entre talento e aprendizado, todos são capazes de aprender, desde que se tenha uma relação de interesse mútuo entre alunos e educadores.

Os alunos que fazem parte da educação especial e que têm acesso à Arteterapia são crianças que possuem deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, tanto de deficiências quanto de características como altas habilidades ou superdotação. Nesse aspecto, são corpos diferenciados, o que exige do arteterapeuta um trabalho com uma metodologia e/ou didática específica. São alunos que merecem respeito independentemente de suas complexidades, são crianças que devem ser compreendidas como seres que, em sua totalidade, pensam, sentem e aprendem. Cada uma delas vive a própria história em busca de superação e aprendizado por meio da arte, transcendendo em cada oportunidade oferecida.

O trabalho com o teatro na Arteterapia com alunos da educação especial é plenamente restrito dentro do âmbito escolar. Os profissionais da área, sejam eles da Arteterapia ou de outras áreas afins, muitas vezes não possuem habilidades para desenvolver tais atividades e, assim como em sua maioria, apresentam certas rejeições ou medo deste tipo específico de trabalho, pois em vários momentos estarão lidando com as limitações físicas do estudante com deficiência.

Assim, trabalhar com o teatro na Arteterapia é aceitar transformar um corpo diferente, indeciso e acomodado em um corpo decidido e ativo, é dar possibilidades concretas aos participantes, para que por meio de suas descobertas e experiências educativas, possam ampliar suas perspectivas. Irene Arcuri discute que:

[...] Cada profissional pôde compor e construir o seu trabalho dentro de seus contextos, conforme as suas necessidades e interesses. Diferentes olhares, diferentes perspectivas e possibilidades em busca de um mesmo objetivo, trabalhar o corpo como instrumento de expressão, caminho para o autoconhecimento, partida e chegada, começo e fim (ARCURI, 2006, p.15).

Nessa análise, é necessário explorar a criatividade e os potenciais das crianças na Arteterapia através das abordagens da arte teatral, tendo o corpo como seu principal veículo

de trabalho é lidar com a ampliação da aprendizagem, pois ela é capaz de proporcionar tanto ao aluno como ao arteterapeuta um saber diferenciado, respaldado em suas descobertas, em suas vivências, nas trocas afetivas e cognitivas.

### **3. Contação de histórias acompanhadas de improvisações teatrais: um relato de experiência**

O presente tópico é resultado da minha participação enquanto professor de apoio na Educação Especial na Escola Professor Luiz Rocha e Silva. O trabalho foi uma junção da arte teatral com contação de histórias realizada com uma aluna de 9 anos com Síndrome de Down. O trabalho com o texto oral visou a incentivar o interesse pela leitura e pelo teatro, resgatando assim a importância da oralidade.

O ato de contar histórias para crianças nos traz a possibilidade de despertar nelas a imaginação e a criatividade, fazendo com que elas se envolvam com o enredo e vivenciem os personagens ao sentirem-se participantes ativas de todas as situações que o texto apresenta. Nota-se aqui que os elementos que permeiam a prática de contação de histórias são os mesmos que existem dentro do teatro e foi a partir desse pensamento que resolvi fazer uma experiência de juntar as duas práticas, cujos resultados foram extraordinários.

Segundo Olga Reverbel (1989), as capacidades de expressão, como relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, são inatas no ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas por meio de várias atividades, entre elas as dramáticas, as músicas, as plásticas e os jogos teatrais. Os jogos dramáticos permitem ao indivíduo exteriorizar pelo movimento suas emoções mais profundas.

Durante o trabalho com a aluna, foram feitas aulas de expressão facial. O objetivo desse trabalho foi representar as características existentes nas expressões faciais, as quais foram compostas por movimentos de sobrancelhas, boca e olhos, movimentos esses que são utilizados para mostrar emoções importantes e necessárias para expressarmos nossos estados de ânimos e anseios de uma forma geral.

Alguns desses jogos teatrais, com suas características, podem se tornar um meio facilitador na exploração dos sentimentos por meio dos movimentos corporais ou faciais, levando em conta a especificidade de cada aluno. Além disso, contribui para a melhoria no raciocínio, para a vivência de novas experiências, sendo também um meio facilitador do

processo de ensino e aprendizagem, uma vez que tais jogos trabalham com respostas a estímulos imediatos.

Jogar com a imaginação é transportar-se para uma situação diferente do real e a partir de um outro lugar, de um outro ponto de vista, olhar uma situação por uma outra perspectiva, propondo novas soluções e outras possíveis saídas para um determinado problema.

O filósofo alemão Kant, segundo Duflo, deu legitimidade a essa temática, tornando-a objeto de ciência. Iniciou a relação entre o jogo e a estética. Em relação à função do jogo, Kant afirma:

[...] Por meio do jogo a criança aprende a coagir a si mesma, a se investir em uma atividade duradoura, a conhecer e desenvolver as forças de seu corpo. Em geral, os melhores jogos são aqueles nos quais aos exercícios de habilidade acrescentam-se exercícios dos sentidos (KANT apud DUFLO, 1999, p. 57).

Kant desenvolveu uma teoria da educação estética tornada possível por efeito de um equilíbrio entre a dominação da inteligência e a dominação dos sentidos. A dominação e a percepção dos sentidos é um dos pontos que devem ser explorados nos alunos da educação especial. É vital perceber como o corpo desses alunos reage frente às próprias descobertas sensoriais.

O resultado final sobre os vários tipos de expressões faciais foram demonstrados pela aluna através de pequenas interpretações de cenas de clássicos infantis que fizeram parte do nosso momento de contação de histórias. As escolhas desses clássicos partiram do pressuposto encantamento da aluna pelos contos de fadas, *Chapeuzinho Vermelho* e *A Bela adormecida*. A estudante ao interpretar sua personagem foi evidenciando suas expressões e seus sentimentos de acordo com os acontecimentos narrados pelo professor de apoio.

Nas cenas da história do *Chapeuzinho Vermelho*, a aluna demonstrou com veemência o sentimento do medo ao interpretar as cenas, principalmente nos momentos em que o personagem do Lobo Mau se aproximava. O medo é uma das sementes privilegiadas da fantasia e da invenção, grande parte dele provém das mesmas fontes do mistério e do sagrado. O medo pode ser provocado pela percepção de nossa insignificância diante do universo, da fugacidade da vida e das vastas zonas sombrias do desconhecido.

O medo é um sentimento vital que nos protege do risco da morte. (KEHL, 2007). Em função dele, desenvolvemos também o sentido da curiosidade e da disposição à coragem, que

superaram a mera função de defesa de sobrevivência, pois possibilita a expansão das pulsões de vida. A aluna, mesmo com medo, enfrentava o Lobo Mau, pois para ela o importante era salvar a vovozinha que estava em perigo.

As histórias infantis incluem sempre elementos assustadores que ensinam as crianças a conhecerem e a enfrentarem os medos. A aluna, nas cenas onde o medo se fazia presente, mostrava-se curiosa e instigada, e isso exigiu que eu repetisse várias vezes as passagens mais amedrontadoras da história. Trabalhar com a obra *Chapeuzinho Vermelho* com ela foi desvendar um universo novo tanto para a aluna que vivenciou o papel da personagem principal como para mim, que ao mesmo tempo em que narrava, assistia a bela interpretação da aluna.

Não foi diferente durante a contação de história da obra *A Bela Adormecida*. Ao iniciar o enredo, já era perceptível o brilho nos olhos da aluna; que, ao final da história, adiantava-se a pegar os tecidos que estavam disponíveis no chão para fazer seu próprio figurino e dizia: “Conta de novo tio Léo, agora eu serei a Bela Adormecida”. E assim foi feito, a cada cena narrada, a aluna desempenhava seu papel de atriz de forma louvável, colocando em cena toda suas emoções e seus sentimentos.

Durante esse trabalho, o que mais me chamou a atenção era que não existiam outros alunos envolvidos, pois o trabalho com ela naquele momento ocorria de forma individual. Ela era a única aluna, atriz e personagem e isso colaborou para que ela fosse transportada de forma direta para dentro dos contos de fadas narrados. O momento lúdico durante esse trabalho proporcionou a ela a capacidade de desenhar um mapa imaginário em seu pensamento, onde sonho e realidade se misturavam durante as encenações e para mim, essa foi a parte terapêutica do trabalho.

Dessa forma, o trabalho foi concluído com sucesso e a aluna, por meio da contação de histórias e dos elementos provindos do teatro, foi se tornando cada dia mais espontânea e criativa, tornando, assim, a minha experiência enriquecedora.

#### **4. Considerações finais**

O teatro, enquanto processo educativo e terapêutico voltado para a Educação Especial, tem se constituído como proposta investigativa ao longo dos anos, devido ao seu caráter polimorfo, fecundo, didático, dialético, pedagógico e divertido. Existe ainda a ideia de que o

fazer teatral é apenas um treinamento para subir aos palcos, mas o teatro seja ele na Educação ou na Educação Especial não precisa ser praticado com finalidade única de uma apresentação de espetáculo. A construção de uma encenação pode acontecer como uma consequência da metodologia, promovendo a relação entre produto e processo, forma e conteúdo.

A Arteterapia é recente se a comparamos ao teatro, mas as duas práticas têm em comum a arte, que os fazem estar em constantes experimentação e, além disso, tais práticas têm o poder de permitir ao homem o autoconhecimento e um melhor relacionamento com os outros. Sendo assim, podemos uni-los com objetivos terapêuticos variados com o objetivo de trabalhar os sentimentos do indivíduo de forma mais intensa.

Hoje a Arteterapia não está mais restrita aos consultórios, revelando-se, assim, um valioso instrumento para intervenções também na área escolar. O que se quis mostrar aqui com esse relato foi demonstrar que a arte é um poderoso canal de expressão da subjetividade humana, porque permite ao arteterapeuta e a seu cliente acessar conteúdos emocionais e retrabalhá-los por meio da própria atividade artística. Uma grande diversidade de temas, como: traumas e conflitos emocionais, aspectos das relações interpessoais em um grupo, identidade pessoal e coletiva, entre outros, podem ser abordados pelo professor especializado em Arteterapia por intermédio da arte. Ela é uma ferramenta que amplia as possibilidades de expressão, e vai além da abordagem tradicional, que é baseada na linguagem verbal.

A mediação da arte na comunicação apresenta algumas vantagens, entre as quais a expressão mais direta do universo emocional, pois não passa pelo crivo da racionalização que acompanha o discurso verbal. Além disso, com a atividade artística, facilitamos o contato do sujeito com suas questões pessoais por um viés criativo, e não apenas dando forma a determinado conteúdo subjetivo, mas também reconfigurando-o em novos sentidos. O modo como o processo desenvolvido com essa aluna com síndrome de down aconteceu encontra diferentes explicações em função da perspectiva teórica considerada. Nesse caso, foram usadas técnicas do teatro, aliadas à contação de histórias, para o desenvolvimento de atividades criadoras, e o teatro, especificamente, pode ser considerado como um caminho de transformação subjetiva.

Desse modo, a presença da arte teatral como uma das linguagens artísticas; pode ser considerada como um instrumento educacional; que está relacionada com a criatividade, a corporeidade e o movimento humano. Ao ser trabalhada dentro da Arteterapia, a arte teatral possibilita a interação social, o desenvolvimento ou o aperfeiçoamento da comunicação e

principalmente a flexibilidade na imaginação. A arte de interpretar é uma das formas mais expressivas que existem atualmente, pois o processo de criação ou a construção de um personagem pode dizer e revelar muito sobre o momento interno do ator/aluno e até mesmo trazer à tona os traumas vivenciados.

### **Referências Bibliográficas**

ARCURI, Irene Gaeta. **Arteterapia e o Corpo Secreto: Técnicas Expressivas Coligadas ao Trabalho Corporal**. São Paulo: Vetor, 2006.

DUFLO, Colas. **O Jogo: de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: ARTMED editora, 1999.

JUNG, C. G. **Memórias, sonhos e reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1920.

KEHL, Maria Rita. Elogio do medo. **In: Artepensamento**, 2007. Disponível em: <https://artepensamento.com.br/item/elogio-do-medo/>. Acesso em: 03 de março de 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NEVES, Neide. **Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal**. São Paulo: Cortez, 2008.

PEDROSA, Mariane dos Reis; TAVARES, Helenice Maria. Expressão corporal e educação: elos de conhecimento. In: Revista da Católica, Uberlândia, 2009. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosv1n2/16PEDAGOGIA-5.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2018.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo: Scipione, 1989.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula**. Tradução Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Artigo recebido em: 22 de fevereiro de 2021

Artigo aprovado em: 26 de março de 2021

## ARTETERAPIA E OS ELEMENTOS DA NATUREZA: CONSTRUÇÕES TRIDIMENSIONAIS DE BONECOS DA FAMÍLIA

Art Therapy and Nature's Elements: Three-dimensional Constructions of Family Dolls

Rafaela Celestina ZANETTE\*  
Renata Aparecida de Oliveira SANTOS\*\*  
Mara Rúbia de Almeida COLLI\*\*\*

**RESUMO:** O presente relato de experiência apresenta a sequência de propostas realizadas em arteterapia no Atendimento Educacional Especializado AEE, com duas alunas especiais, uma com síndrome de deleção cromossômica e atraso cognitivo/deficiência intelectual, e a outra com baixa visão/exotropia e deficiência intelectual. A proposta realizada teve como tema a família. Durante dois meses de atendimento arteterapêutico, as alunas construíram personagens que representavam suas respectivas famílias. O material escolhido para a construção desse trabalho foram galhos secos de árvores. Durante o processo de construção dos personagens, as alunas puderam resgatar o imaginário, o lúdico e a afetividade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arteterapia. Atendimento educacional especializado. Necessidades educacionais especiais. Natureza.

**ABSTRACT:** This experience report presents the sequence of proposals made in art therapy in Special Needs Education SNE, with two special students, one girl with chromosomal deletion syndrome and cognitive delay / intellectual disability, and the other girl with low vision / extropy and intellectual disability. The aforementioned proposal had the family as a theme, during two months of art therapy assistance the students were able to build characters that represented their respective families, the material chosen for the construction of this project were dry tree branches. During the process of building the characters, the students were able to rescue the imaginary, the playful and the affectivity.

**KEYWORDS:** Art therapy. Specialized educational service. Special needs education, Nature.

### 1 Introdução

O presente texto tem por objetivo relatar o resultado de um trabalho realizado no segundo semestre de 2018, em uma escola da rede municipal de ensino na cidade de Uberlândia-

\* Especialista em Arteterapia pela Faculdade Integração Zona Oeste – FIZO/SP e Instituto Alquimy Art. Docente da área de Arte na Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (FACED-UFU). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7827-8892>. E-mail [rafaelazanette.rz@gmail.com](mailto:rafaelazanette.rz@gmail.com)

\*\* Especialista em Gestão Ambiental pela Faculdade do Nordeste de Minas - FINOM. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8298-1049>. Docente da área de Geografia da Rede Estadual e Municipal de Vazante MG. E-mail [renata.acosvzte@gmail.com](mailto:renata.acosvzte@gmail.com)

\*\*\* Mestra em Arte (IARTE/UFU). Docente da área de Arte na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1164-056X>. E-mail: [mara\\_colli@ufu.br](mailto:mara_colli@ufu.br)



MG, com duas alunas do 2º ano do Ensino Fundamental I, que foram orientadas em Atendimento Educacional Especializado – AEE extraturno, na Arteterapia.

Alguns estudantes possuem necessidades que interferem de maneira significativa no aprendizado, sendo necessário o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujo objetivo é garantir a aprendizagem de todos os/as estudantes. Segundo o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, no art. 2º, § 2º, temos:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

De acordo com Godói (2006, p.11), ampliar o olhar que corresponde ao público-alvo do AEE é fundamental, pois:

Observa-se maior resistência para inclusão em escolas e instituições que ainda se apoiam no modelo médico da deficiência, em técnicas de reeducação, educação compensatória ou de prontidão para inclusão. O conceito de necessidade educacional especial vem romper com essa visão reducionista de educação especial centrada no déficit, na limitação, na impossibilidade do sujeito de interagir, agir e aprender com os demais alunos em ambientes o menos restritivos possíveis.

O AEE, implementado em outubro de 2012 na referida escola, teve como objetivo receber os discentes que apresentavam necessidades educacionais especiais e promover a inclusão das crianças com deficiência no contexto escolar. O atendimento era realizado apenas no turno da manhã, atendendo aos alunos do período da tarde (que frequentavam o AEE no extraturno). Em 2013, esse atendimento se estendeu para o período da tarde, mas a mesma psicopedagoga atendia aos alunos nos dois turnos. Frente à demanda, nesse ano, o AEE passou a contar com uma profissional especialista em Arteterapia que também atendia nos dois turnos escolares.

No ano de 2015, devido à necessidade de melhor estrutura física para o AEE, foram realizados ajustes institucionais com o encerramento de duas turmas de Ensino Regular, uma em cada período, o que possibilitou o recebimento de equipamentos para compor a sala de recursos multifuncionais. Desde então, ampliou-se o atendimento nesta escola, passando a contar com duas professoras psicopedagogas, uma arteterapeuta, uma professora de

psicomotricidade, uma professora de apoio, uma supervisora educacional e uma cuidadora. (Figuras 01 e 02)

Figuras 01 e 02 – Sala de recursos Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Nas condições citadas é que se desenvolveu o presente relato de experiência vivenciado no AEE. Os nomes das alunas citadas são fictícios, a fim de preservar suas identidades. A aluna Clarice apresenta síndrome de deleção cromossômica e atraso cognitivo/deficiência intelectual, na época tinha nove anos de idade e cursava o segundo ano do ensino fundamental I. A outra aluna atendida era a Tarsila, que apresenta baixa visão/exotropia e deficiência intelectual, tinha, na época, oito anos de idade e cursava o segundo ano do ensino fundamental I. Ambas eram atendidas no mesmo horário vespertino extraturno, uma vez por semana, em atividades com duração de cinquenta minutos.

O processo arteterapêutico realizado com as alunas durante os encontros no Atendimento Educacional Especializado teve como princípio a abordagem *junguiana*, cujo foco de trabalho é baseado na integração de três vertentes: na produção de imagens (imaginação), no processo criativo, por meio da arte (relaciona-se a produção), e na inter-relação do/a paciente/estudante com a obra criada, no qual exerce sua comunicação. Aqui, cabe ressaltar que o processo de criação envolve não apenas o processo do fazer, relacionado à produção plástica, mas também ao raciocínio e à conexão do mundo subjetivo com o entorno ao qual as estudantes pertenciam, principalmente à leitura do contexto familiar.

## 2 Pressupostos teóricos

Nas últimas décadas, e mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca<sup>1</sup>, em 1994, a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular tem sido tema de pesquisas e de eventos científicos, abordando-se desde os pressupostos teóricos político-filosóficos até formas de implementação das diretrizes estabelecidas na referida declaração.

É sabido que os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar se centralizam numa concepção de educação de qualidade para todos, no que tange ao respeito à diversidade dos/as estudantes. No âmbito da educação, a opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo vem coroar um movimento para assegurar a todos e todas os/as cidadãos e cidadãs, inclusive aos com deficiência, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada (ARANHA, 2002).

Neste sentido, à luz de Santos et.al. (2009), a temática da Educação Especial e inclusiva se tornou importante e tem se consolidado no contexto escolar de modo democrático, atendendo a todos os indivíduos sem distinção. Nesse contexto, cada estudante passa a ser visto/a como sujeito singular, composto de direitos e deveres que devem ser garantidos pela sociedade. A presença da educação inclusiva no contexto escolar, levou as crianças, professores e comunidade a conviverem com as diferenças e, desta forma, aprender a respeitar e compreender a heterogeneidade.

A inclusão apresenta como consequência a construção de uma escola de qualidade. Em conformidade com Roth (2006), é direito de toda criança o processo de educação, por meio do qual estes terão assegurada sua futura participação e integração na sociedade. Este direito à educação não se resume somente ao acesso a ela, é necessário que haja desenvolvimento pleno da criança como pessoa e isto somente ocorre a partir da igualdade de oportunidades, por meio das quais cada um irá receber o que necessita de acordo com suas características e necessidades individuais.

---

<sup>1</sup> Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca promovida pelo governo espanhol em colaboração com a Unesco. A Declaração de Salamanca trata-se de um documento de natureza orientadora e teve como objetivo fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Conferir em: UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

Neste contexto, a educação inclusiva deixa de se basear na homogeneidade, como ocorre no processo de ensino e aprendizagem tradicional, e passa a ter como base a heterogeneidade, considerando as capacidades de cada estudante, bem como suas experiências que o tornam pessoa única. Assim, a educação, neste processo, procura respeitar as diferenças e por meio disto dar oportunidades para melhorar o desenvolvimento pessoal e social, o que acaba por levar a um grande enriquecimento do processo de aprendizagem para os/as estudantes.

A educação inclusiva pode ser relacionada a uma nova cultura escolar onde as respostas educativas atingirão todos os discentes, independentemente das condições intrínsecas que possuam. Este tipo de escola “preocupa-se em responder às necessidades apresentadas pelo conjunto de seus alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem de todos” (MONTE, 2005, p.11).

Nesta perspectiva, a educação inclusiva tem despertado, no meio educacional, angústias e entusiasmos. A mudança de um sistema educacional, que se caracterizou tradicionalmente por ser excludente e segregatório, para um sistema educacional que se comprometa efetivamente a responder, com qualidade e eficiência, às necessidades educacionais de todos e todas, inclusive às dos/as estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, exige um processo complexo de transformação, tanto do pensar educacional, como da prática cotidiana de ensino.

A Educação Especial se pauta em uma proposta na qual são assegurados os recursos e os serviços educacionais especiais que possam desenvolver as potencialidades dos educandos que tenham necessidades educacionais especiais e que ocorra em todas as etapas da educação básica. Neste sentido, para que a inclusão do/a estudante se efetive, é preciso que tenha a presença de suportes pedagógicos especializados para superar as dificuldades que este educando possa apresentar e um recurso é a Educação Especial que não é mais um sistema especializado à parte, atualmente pode ser considerada como “um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender a diversidade de seu aluno” (SASSAKI, 1997, p.72).

Seguindo estes preceitos da Educação Inclusiva, a Arteterapia na Rede Municipal de Uberlândia - MG iniciou-se no ano de 1999 no Programa Ensino Alternativo. De acordo com a Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial (2008), o público-alvo da Arteterapia também são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em conformidade com os estudos de Monte (2005), o professor tem a possibilidade de utilizar situações de aprendizagens que valorizem as raízes das experiências que os/as estudantes tiveram e não aprendizagens mecânicas baseadas na repetição e memorização. Desta forma, a Arteterapia surge como uma possibilidade que contribui para o desenvolvimento do/a estudante.

De acordo com os pressupostos de Freixo (2011), a atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe uma nova abordagem teórico-prática do ensino especial. Para exercer suas funções de acordo com os preceitos dessa nova orientação, o professor precisa desenvolver a habilidade de observar e de identificar as possíveis barreiras que limitam ou impedem o/a estudante de participar ativamente do processo escolar. Precisa também aprender a estabelecer parcerias que o apoiarão no atendimento a esse aluno, pois as pessoas com deficiência se desenvolvem e necessitam de estimulação constante.

Assim, foi necessário criatividade, envolvimento e escuta atenta da professora mediadora, que explorou o olhar aguçado e afetuoso pelo outro para aproveitar cada momento da aula especializada em arteterapia e criar recursos pertinentes ao tema família com o objetivo de instigar as estudantes a participarem e realizarem as atividades artísticas, psicomotoras e cognitivas descritas neste relato.

A Educação Especial dentro da escola regular permite espaços inclusivos, oportunizando a todos e todas a convivência e respeito à diversidade, pois entende-se que em algum momento da vida, o estudante poderá ter alguma necessidade especial. A Educação Especial aparece para dar oportunidades a estes indivíduos para terem pleno desenvolvimento de suas potencialidades por meio de um atendimento educacional especializado, para que desta forma possam se inserir na sociedade. A educação para todos implica, portanto, num sistema educacional que reconheça, respeite e responda, com eficiência pedagógica, a cada estudante que nele se encontra inserido.

Gomes (2007) afirma que incluir o/a estudante com deficiência implica muito mais que colocar simplesmente o aluno em uma escola regular. Nesse processo, o/a estudante deve ter oportunidades para se desenvolver e progredir em termos educativos para uma autonomia econômica e social.

A Arteterapia no AEE é um instrumento facilitador dos processos de transformação no desenvolvimento dos/as estudantes, permite a organização interna e o desenvolvimento do potencial criativo, que, estimulado, favorece novas aprendizagens. A Arteterapia faz uso de

técnicas expressivas e vivenciais como: contação de histórias, criação de fantoches, dramatização, entre outros. Estas técnicas têm como objetivo ampliar o funcionamento pessoal e social dos/as estudantes atendidos no AEE na busca do encontro com seu próprio eu.

Desde o início dos atendimentos, o imaginário das alunas era repleto de ludicidade, surgiam histórias de bonecas que ora eram meninas como elas, ora princesas ou pessoas da família. Nesse sentido, iniciamos o processo arteterapêutico explorando esses temas. Segundo Lima (2003, p.01),

A imaginação tem como um de seus eixos a temporalidade da experiência humana. Portanto, exercitá-la auxilia na construção de formas de comportamento que antecipam e preparam o desenvolvimento cultural e da vida em sociedade.

Assim, a Arteterapia no contexto do atendimento educacional especializado possibilita o desenvolvimento das funções mentais superiores e utiliza esse universo rico em possibilidades para construção de objetos, histórias e encenações que oportunizam a criança a se expressar e se autoconhecer. Conforme Urrutigaray (2011, p.20) “a experiência do trabalho com Arteterapia proporciona a possibilidade de reconstrução e integração de uma personalidade”.

A Arteterapia é, nessa perspectiva, um possível modo de autoconhecimento. A expressão artística coligada ao uso de diferentes materialidades, tanto sucatas como elementos naturais, tornam-se um caminho para esse processo de se conhecer. A emoção, o fazer e o refletir da criança durante os atendimentos são potencializados por meio de recursos plásticos, sonoros, corporais e visuais.

Segundo Wallon (2007), a emoção é fator preponderante no ambiente escolar. A construção e percepção do “eu” é formada pelas convivências e atravessamentos que a criança vivência em seu cotidiano e a figura do arteterapeuta é um facilitador para que a afetividade e a emoção sejam exploradas e liberadas no momento do atendimento. A partir desta concepção, o lúdico surge como um instrumento que proporciona a integração da criança com a sensibilidade.

Em conformidade com os dizeres de Wallon, a criança que tem uma visão negativa de si é incapaz de lidar com o novo no contexto escolar, demonstrando maiores dificuldades de relacionamentos pessoais e interpessoais, o que influencia diretamente no aprendizado artístico.

### 3 Metodologia

No processo inicial do atendimento arteterapêutico é considerável criar um ambiente em que os sujeitos se sintam à vontade para compartilhar os pensamentos que surgem, e mais fundamental ainda é que o arteterapeuta esteja atento a essas falas. Para Paín (2009, p.16) “o olhar estético e a escuta terapêutica permitem que o indivíduo tenha acesso à multiplicidade cultural na qual poderá situar sua própria história”. Bernardo (2008) também nos chama atenção sobre esse papel observador do arteterapeuta:

No início de qualquer processo em Arteterapia é fundamental se conhecer e conhecer a história de vida, bem como fazer um diagnóstico da pessoa ou do grupo com quem estamos trabalhando, para que percebamos as suas necessidades de desenvolvimento e para que as pessoas se incluam de forma mais ampla no contexto de trabalho (BERNARDO, 2008, p.15).

Nos primeiros atendimentos educacionais especializados com as alunas, realizamos vivências de relaxamento corporal e mental com músicas instrumentais orquestradas e músicas xamânicas. Nesses atendimentos, as alunas Clarice e Tarsila deixavam emergir falas sobre as brincadeiras que mais gostavam, e dentre elas, brincar de bonecas.

Atentamos às falas das alunas e iniciamos um processo arteterapêutico, por meio da ludicidade e experimentação de construções de personagens tridimensionais, com a temática de bonecos e bonecas. Esses personagens não seriam quaisquer personagens, eles representariam a família de cada aluna, com o intuito de resgatar o afeto, respeito e cotidiano familiar. A autora Violet Oaklander (1980) discorre sobre a importância do desenvolvimento sadio de uma criança e como esse desenvolvimento fortalece o senso de “eu” nela, conseqüentemente, esse senso proporciona relações positivas com seu meio, assim:

O desenvolvimento sadio, contínuo dos sentidos, do corpo, dos sentimentos e do intelecto de uma criança constitui a base subjacente do senso de eu da criança. Um senso de eu forte contribui para um bom contato com o meio ambiente e com as pessoas desse meio ambiente (OAKLANDER, 1980, p.73).

De acordo com os pressupostos de Oaklander, em uma fantasia dirigida, as crianças projetam o que realmente sentem e são capazes de produzir respostas e sentidos únicos para suas narrativas lúdicas. Portanto, os materiais selecionados para o desenvolvimento desta ação em arteterapia, foram escolhidos de acordo com as respostas das estudantes perante os diversos itens utilizados para estimular o processo do pensar e do refletir das estudantes. Para descrever

a utilização de recursos pedagógicos de acessibilidade durante os encontros presenciais, foi realizada a escuta atenta das características de cada estudante, suas reações a cada atividade proposta e aos objetivos educacionais pretendidos na atividade aqui relatada.

Neste sentido, o elemento escolhido para a construção plástica dos personagens foi o graveto de árvore, por ser um elemento natural, de fácil acesso e capaz de possibilitar reflexões sobre a natureza e suas possibilidades criativas. Paín (2009, p. 47) nos esclarece que “em arteterapia, somos muitas vezes confrontados com sujeitos desprovidos de referência para manifestar e simbolizar seus sentimentos”, sendo assim, o trabalho com o lúdico para construir as personagens da família, possibilitou às alunas o acesso simbólico aos sentimentos, manifestados no processo criativo das personagens.

A princípio, este material (gravetos) causou estranhamento nas alunas, mas após a mediação da arteterapeuta, por meio de conversas e exposição de imagens de obras artísticas, como, por exemplo, os trabalhos do artista Franz Krajcberg<sup>2</sup>, as alunas perceberam a riqueza de possibilidades que o material oferecia. Observamos as formas de cada graveto, as texturas, o tamanho e o peso; percebemos com qual movimento corporal cada graveto se parecia e explorarmos a expressão corporal.

O processo arteterapêutico com a temática “Família” aconteceu durante vários atendimentos. O primeiro momento foi de sensibilização e percepção das possibilidades do material, juntamente com a visualização de imagens de alguns artistas que exploraram elementos da natureza em suas obras.

No segundo momento, cada aluna escolheu um graveto para representar as pessoas da família. Clarice escolheu e nomeou primeiramente ela mesma, posteriormente a mãe e por último o pai, a aluna não escolheu nenhum graveto para ser a irmã que estava para nascer. Durante o atendimento aceitamos esse movimento de negação, em não querer construir a personagem para representar a irmã, e aos poucos inserimos esse assunto nos atendimentos (Figuras 03 e 04).

---

<sup>2</sup> De acordo com Nunesmaia (2013) Frans Krajcberg, atua como escultor, pintor, gravador, fotógrafo. A obra de Krajcberg intensifica gradativamente a importância da arte como conceito, ideia e pensamento, provocando inquietantes questões de ordem ética e política, diante da realidade de progressiva devastação ambiental, sobretudo das florestas brasileiras, registrada mediante a materialização dos seus objetos-arte, ressurgidos dos vestígios produzidos pelas queimadas criminosas em todo o país. Conferir em: NUNESMAIA, M. P. A Estética e a Ecologia em Frans Krajcberg. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 3, 1 dez. 2013. Disponível: < <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/894>> Acesso em: 06 mar. 2021.



Figura 03 – Escolha de gravetos e construção dos familiares, aluna Clarice.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 04 – Escolha de gravetos e construção dos familiares, aluna Tarsila.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Tarsila nomeou primeiramente a irmã mais velha (a qual cuidava muito dela), posteriormente, a mãe, o pai, o irmão mais novo e por último ela própria. Nesse momento do processo arteterapêutico, as alunas apresentavam indícios de como sentiam-se dentro do seio familiar, como eram acolhidas e quais eram as relações de afeto que estavam ou não vivendo naquele ambiente e quais pessoas da família eram mais significativas para elas naquele momento. Para Paín (2009), a utilização de materiais concretos contribui para que o sujeito consiga passar de uma representação mental a uma representação objetiva, marcada pela percepção sensível.

Cabe salientar que durante o atendimento arteterapêutico, o papel da arteterapeuta não é fazer interpretações, mas colocar em prática o olhar e a escuta atenta, a fim de perceber o que a criança expressa de forma oral, corporal e plasticamente. Isso deixa pistas para compreendermos o que está acontecendo e ajudarmos a fazer com que a própria criança perceba

e consiga redimensionar os seus próprios entraves. Para Urrutigaray (2011, p. 28), “a arte se converte em um elemento facilitador ao acesso do universo imaginário e simbólico, permitindo o desenvolvimento de potencialidades latentes ou rituais, bem como o conhecimento de si mesmo”.

Portanto, no terceiro momento foi proposta a construção de rostos para os familiares (Figura 05). As expressões faciais variaram do semblante feliz, semblante triste, em alguns momentos a imagem desenhada para a expressão facial era apenas uma garatuja. No momento de construção, as alunas comentavam o motivo pelo qual estavam desenhando aquelas expressões faciais.

Figura 05 – Escolha de gravetos e construção dos rostos, aluna Tarsila.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Posteriormente, colocaram o cabelo e escolheram cuidadosamente as roupas de cada familiar (Figuras 06 e 07), manusearam o material (tecido, cola, lã, cola quente e tesoura) com muita dedicação e cuidado, sob orientação da arteterapeuta, visto as limitações motoras e visuais de cada uma. Empenharam-se em criar diferentes vestuários e acessórios caracterizando o boneco da maneira mais familiar que fosse possível, falavam das mechas do cabelo da mãe ou da irmã (Figura 08). Ao criarem as roupas comentavam sobre as vestimentas e agregavam valores sentimentais, por exemplo, a camiseta que o pai ou irmão mais gostava. Criavam o próprio conceito de como gostariam de ser ou como se viam naquele momento.

Figuras 06 e 07 – Construção de cabelos e roupas, manuseio de materiais com auxílio da arteterapeuta.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 08 – Criação de roupas e acessórios.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Segundo Rossato (2006), a educação pode ser caracterizada como um processo dialógico e, com isto, verifica-se que um ambiente que busque a concretização do conhecimento deve estar fundamentado no diálogo. Assim, o trabalho de maneira coletiva e cooperativa é muito importante, pois, segundo Pulgatti (2012), é através desta forma de trabalho que se tem a possibilidade de construção de novas possibilidades. Já de acordo com Freire (1967), o diálogo tem uma função de constituição de consciência do indivíduo, visto que a partir dele as crianças passam a tomar consciência de sua realidade.

#### 4 Resultados

Após finalizar a fase de construção plástica, foi propícia a discussão sobre o tema diversidade e sobre um olhar mais introspectivo para si. Como recurso para aguçar esse olhar sobre si, utilizou-se durante os atendimentos técnicas de respiração, relaxamento e tentativa de escrita criativa (levando em consideração as limitações das alunas).

O fazer lúdico permeou todo o processo, construindo um território fértil para brincadeiras de faz de conta, imaginação e dramatizações. Com as personagens construídas as alunas puderam brincar de casinha de bonecas, assumindo diferentes papéis, ora eram elas mesmas, ora tornavam-se a mãe dramatizando as frases e ações, realizadas por suas mães no dia a dia. Assumiram papéis de profissionais da educação, como professoras e diretora, e outras profissões, como cozinheira, dona de loja de bolsas e cantora (Figura 09).

Figura 09 – Brincando de casinha com os bonecos de graveto. Fotos arquivo pessoal da arteterapeuta.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

As experiências acumuladas nesses momentos de interações e brincadeiras serviram de base para a construção da subjetividade de cada uma. Ao assumirem diferentes papéis, as alunas começaram a perceber a realidade em que viviam e, assim, começaram a estruturar a sua personalidade. O brincar é essencial, diz Winnicott (1975, p. 80), “porque é através dele que se manifesta a criatividade”.

O trabalho teve outros desdobramentos, construímos uma casa para a família de cada aluna, com papelão, guache e palitos de picolé. Novamente voltamos às reflexões sobre a materialidade dos objetos, pois no processo arteterapêutico cada material mobiliza alguma sensação/ação. Dessa forma, é possível fazermos analogias de como podemos transformar e

recriar o mundo em que vivemos, tal como fazemos quando transformamos sucatas de papelão em casinhas. As alunas participantes desse projeto compreenderam essas relações e fortaleceram o contato com seus sentidos e sentimentos, por meio das construções plásticas com materiais diferenciados (Figuras 10 e 11).

Figuras 10 e 11 – Casa construída para a família.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

A interação entre as crianças no ambiente escolar é muito importante, pois é por meio dela que se tem a formação de discussões, opiniões, discordâncias que contribuem para as aprendizagens de maneira significativa.

As crianças já possuem uma potencialidade para aprender. Entretanto, quando participam de maneira responsável pelo seu processo de aprendizagem, esta se torna mais fácil de acontecer. Assim, segundo Pulgatti (2012), é importante que o aluno construa seu próprio caminho até o conhecimento. Freire (1996, p.28), por sua vez, afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”.

O conhecimento deve ser percebido como resultado da relação entre os sujeitos e entre eles com o mundo que os cerca. É somente pelo conhecimento que as pessoas têm a oportunidade de mudarem a si mesmas e ao mundo na qual estão inseridas. Assim, “a atividade de ensino-aprendizagem é determinada pela interação social dos sujeitos envolvidos neste processo” (ROSSATO, 2006, p.18).

## 5 Considerações finais

As relações de afetos e memórias familiares apareceram gradativamente de acordo com o surgimento das construções plásticas. O estado de emoção positiva das alunas facilitou o

processo de aprendizagem e memorização dos temas que eram abordados nos atendimentos em Arteterapia, dentre eles: as relações familiares, convivência e cidadania, temporalidade das ações do dia a dia, higiene corporal e organização dos espaços da casa.

De acordo com a Teoria das Inteligências Emocionais de Goleman (2012), a Inteligência Emocional é a capacidade de reconhecer os sentimentos dos outros e de si próprio, de se motivar e saber compreender como esses laços de afeto e emoções se inter-relacionam. Levando em consideração esses aspectos, percebe-se que a aprendizagem das alunas ocorreu de forma prazerosa, trazendo melhora na aquisição da memória afetiva e resultando no aprimoramento da aprendizagem.

Quando se trabalha no AEE como arteterapeuta, as questões de estéticas nas construções plásticas não são priorizadas, o intuito é a expressão criativa, aliada aos significados para quem a constrói, nesse sentido a preocupação não era alcançar o resultado estético, mas sim registrar as emoções, comparações com a realidade, percepções do cotidiano familiar e fortalecimentos de vínculos de afeto.

Todo esse processo educacional/emocional realizado nos atendimentos permitiu o resgate de memórias afetivas e o estímulo da criatividade. Os bonecos impregnaram-se de características pessoais e, por fim, a construção deles proporcionou momentos únicos, nos quais o objeto graveto/pessoa ganhou valor afetivo significativo, tanto estético como construção de projeto como intelectual.

Por meio da socialização, a criança tem momentos de troca por meio dos quais ele se relaciona de maneira diferente com o saber. A partir da interação, existe a construção de laços de afeto e respeito onde são evidenciadas as características individuais que compõe a identidade de cada um.

Salienta-se que nesse processo realizado no Atendimento Educacional, Clarice e Tarsila interagiram uma com a outra durante os atendimentos e também passaram a ser mais participativas na sala de aula comum, visto que as duas fortaleceram o vínculo da amizade e da confiança. A comunicação e a socialização ocorreram de forma contínua e gradativa durante os atendimentos. A percepção da melhora na sala regular foi vista em todas as disciplinas e confirmada pelas demais professoras que trabalhavam com as alunas, nas reuniões de classe e avaliações realizadas.

O processo arteterapêutico realizado por uma professora habilitada em artes, possibilita reflexões que envolvam a história da arte e a utilização de diferentes recursos e técnicas



artísticas nos atendimentos. O profissional formado em artes e especializado em arteterapia, possui o conhecimento tanto da arte como dos recursos terapêuticos, o que favorece uma maior desenvoltura na utilização das potencialidades de cada área, porém é importante perceber o limite entre as duas áreas para que em uma sessão de arteterapia não seja ministrada uma aula de artes e vice-versa.

As propostas em arte-educação, realizadas no ensino regular, estimulam um olhar crítico, uma expressão particular por meio dos recursos variados como, por exemplo, de desenhos, pinturas, colagens, fotografias, construções tridimensionais, entre outras. Nas aulas de artes, o foco é a aprendizagem em arte, levando em consideração a estética, a organização formal do trabalho realizado, o trabalho em grupo e o respeito às diferentes formas de se expressar artisticamente.

Já no trabalho arteterapêutico, consideram-se os anseios, entraves, medos, expectativas e frustrações que o aluno traz para a sessão e os materiais utilizados nos atendimentos tem a função de potencializar e aflorar aquilo que ele já possui, que é sua criatividade.

Nesse sentido, o material é um facilitador do processo no atendimento arteterapêutico. O aluno é livre para escolher o material e a expressão artística que sente vontade de explorar naquele momento, o arteterapeuta é um mediador que, a partir de um tema, ou material escolhido pelo aluno, constrói uma sequência de propostas, a fim de contribuir para o aprendizado integral, que envolve o cognitivo, o corpo e a mente desse aluno.

### **Referências Bibliográficas**

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n. 21, março, p.160-173, 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de nov. de 2011. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF, nov. 2011. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%207.611-2011?](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.611-2011?). Acesso em: 03 jan. 2019.

BERNARDO, Patrícia Pinna. **A prática da arteterapia: correlações entre temas e recursos volume I: temas centrais em arteterapia**. São Paulo: Ed. Do Autor, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIXO, Ana Rita Grácio. **A importância da comunicação aumentativa/ alternativa em alunos com paralisia cerebral no 1º ciclo do ensino básico**. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 2011. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4575/1/TESEMESTRADO.pdf> Acesso em: 20 jun. 2019.

GODÓI, Ana Maria de. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. [4. ed.] – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>> Acesso em: 04 jul. 2019.

GOLEMAN, D. **O cérebro e a inteligência emocional: Novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOMES, Adriana L. Limaverde. **Deficiência mental**. 2ed. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

LIMA, Elvira de Souza. **A imaginação e a escola**. Nova Escola nº 166. Editora Abril. Outubro, 2003.

MONTE, Francisca Roseneide Furtado do.; SANTOS, Idê Borges dos. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

NUNESMAIA, M. P. A Estética e a Ecologia em Frans Krajcberg. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 3, 1 dez. 2013. Disponível: < <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/894>> Acesso em: 06 de mar. 2021.

PAÍN, Sara. **Fundamentos da arteterapia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PULGATTI, Larissa Manuella Santos. **A importância da socialização no processo de ensino aprendizagem**. Santa Maria: UFSM, 2012. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2012/11/01/a-importancia-da-socializacao-no-processo-de-ensino-aprendizagem/>> Acesso em: 05 mai. 2019.

ROSSATO, Ricardo. **Século XXI saberes em construção**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

ROTH, Berenice Weissheimer. (org.) **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>> Acesso em: 28 out. 2019.

SANTOS, Elias Souza dos et.al. **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009 Disponível em: <<http://www.ufjf.br/acesibilidade/files/2009/07/Educao-Inclusiva.pdf>> Acesso em: 25 out. 2019.



SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 03 mar. 2021.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. **Arteterapia: A transformação pessoal pelas imagens**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

OAKLANDER, Violet. **Descobrimo crianças**. A abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo: Summus, 1980.

WALLON, Henry. **Afetividade e aprendizagem** – Contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1975.

Artigo recebido em: 23 de janeiro de 2021

Artigo aprovado em: 30 de março de 2021

## Oficina de desenho no Centro de Referência e Assistência Social: experiências e reflexões

Drawing workshop at the Reference and Social Assistance Center: experiences and reflections

Tiago Samuel Bassani\*

Mayara Suellen Sardeiro Vieira\*\*

Karen Carolina de Oliveira Cortes\*\*\*

**RESUMO:** O presente texto visa refletir sobre a importância da arte na construção das relações entre o espaço público e a educação social no atendimento de jovens e crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social, e ainda, compreender criticamente sobre a questão de privação de direitos que refletem no âmbito deste atendimento e se estende pelo território brasileiro, principalmente em suas interioridades. Esta reflexão se deu a partir de uma experiência vivenciada em oficinas de arte realizadas no Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) de Santa Maria da Vitória – BA. Pretende-se também compreender quais são as formas que mais se adequam a esta especificidade de atendimento tendo em vista a arte e suas práticas no campo da arte-educação em espaços não formais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte. Espaço Público. Privação de Direitos.

**ABSTRACT:** This text aims to reflect on the importance of art in building relationships between public space and social education in the care of young people and children living in social vulnerability, and also, to understand critically on the issue of deprivation of rights that reflect in the scope of this service and extends through the Brazilian territory, mainly in its interiorities. This reflection took place from an experience experienced in art workshops held at the Center for Reference and Social Assistance (CRAS) of Santa Maria da Vitória - BA. It is also intended to understand which are the forms that best fit this specificity of care in view of art and its practices in the field of art-education in non-formal spaces.

**KEYWORDS:** Art. Public Space. Deprivation of Rights.

### 1. INTRODUÇÃO

Este texto reflete sobre a importância da arte para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo nas relações entre os espaços públicos e a educação social, especificamente no que diz respeito ao atendimento de jovens e crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social, e ainda, articula uma compreensão sobre a questão de privação de direitos que reflete ocorrências num país marcado pela desigualdade social e violências nos interiores do país. Este texto-reflexão se deu a partir de uma experiência vivenciada em

\* Mestre em Artes Visuais, Universidade Federal do Oeste da Bahia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3177-9304>, [tiago.bassani@ufob.edu.br](mailto:tiago.bassani@ufob.edu.br).

\*\* Licenciada em Artes Visuais, Universidade Federal do Oeste da Bahia, [maysuellen02@gmail.com](mailto:maysuellen02@gmail.com).

\*\*\* Licenciada em Artes Visuais, Universidade Federal do Oeste da Bahia, [karemocortes@gmail.com](mailto:karemocortes@gmail.com).

oficinas de arte realizadas no Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) de Santa Maria da Vitória – BA.

Podemos compreender que a arte pode favorecer de maneira significativa as possibilidades de expressões nas práticas sociais articulando conhecimentos que envolvem ações de criar, recriar, produzir e refletir sobre o que vivenciamos e experimentamos na vida. Por analogia, podemos entender que é um meio pelo qual a educação também se realiza. Neste contexto, podemos considerar a presença de um campo sensível, que denota afetos, emoções e outras particularidades. Deste modo, consideramos que a arte pode ter uma fundamental importância nas relações interpessoais, sociais e culturais tendo em vista os diferentes espaços que um indivíduo ocupa na sociedade.

Nesta perspectiva, as linguagens artísticas podem proporcionar aos indivíduos possibilidade de expressão que não são quantitativamente aferidas, porém podem ser subjetivamente percebidas quando colocadas em práticas e/ou exercitadas em ocasiões nas quais a intenção de operar sobre o indivíduo uma experiência com a arte seja profícua, como no caso de oficinas de arte, aqui compreendidas dentro do atendimento social.

Concentramo-nos, para esta reflexão, no campo das artes visuais e nas possibilidades emergidas a partir do contato com cores, formas, gestos, traços, volumes, ritmos etc. concernentes à prática do desenho, a fim de manifestar os mais variados pensamentos, sentimentos, costumes e manifestações de uma cultura na qual os participantes estão inseridos, incluindo um campo individual e subjetivo para poder interpretar, vivenciar, criticar e posicionar-se diante da sociedade com um olhar sensível sobre a realidade vivenciada. A expressão que a arte pode proporcionar, para ser efetiva, precisa valorizar a experiência sensível do indivíduo que percebe o meio social em que atua. Sobre esta asserção, nos aponta Duarte Junior:

De pronto e ao longo da vida aprenderemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem que nos alimentemos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 14).

Na assertiva de Duarte Junior está evidenciada a ação de experimentar a vida por intermédio da percepção, ou seja, do sensível, que pode se dar a partir dos elementos que nos cercam que são formadas por “sons, cores, sabores, texturas”, etc. como evidencia o autor. Se tais condições existem, elas precisam ser percebidas. Neste ponto, consideramos que as

oficinas de artes podem ser compreendidas como pontos disparadores para o que Duarte Junior (2000) denomina como “Educação do Sensível”.

A discussão que se procura fazer neste texto concentra-se nas reflexões sobre oficinas de desenhos realizadas numa instituição de acolhimento social, especificamente no Centro de Referência e Assistência Social (CRAS)<sup>1</sup>, espaço legitimamente público, no qual a arte apresenta-se como uma possibilidade de estabelecer relações sensíveis, sociais, políticas e culturais necessárias para a educação social, além de propagar e tornar inteligíveis os direitos e deveres do público atendido.

Num contexto socioeducacional e assistencial o CRAS é um espaço de atendimento público, um espaço utilizado pela sociedade para acolhimento, aconselhamento, comunicação, condutas, que em suas atividades incluem oficinas de arte. Estes espaços públicos de atendimento são em sua essência lugares políticos que podem ofertar possibilidades de ação e reflexão. No entanto, o CRAS é direcionado para atender usuários específicos que em sua maioria atende a uma população carente, marginalizada e pobre, que vive em situação de vulnerabilidade social. Se alargarmos o pensamento para além da função descrita deste espaço, podemos compreendê-lo como um lugar de possíveis e diferentes expressões. Sob esta perspectiva, o CRAS não é apenas um lugar de assistencialismo, mas é um campo de possibilidades integradas aos atendimentos objetivos, psicológicos, sociais e sobretudo artísticos. Integramos neste pensamento um trabalho assertivo, no qual a arte não pode ser afastada, ou seja, a arte é parte fundamental do atendimento.

De acordo com a experiência vivenciada no CRAS pudemos observar que a maioria das crianças e dos adolescentes assistidos nesta instituição tiveram seus direitos violados em seu cotidiano, tendo em vista o que assegura o ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) (BRASIL, 1990). Neste sentido, o CRAS tenta com muita resistência reparar violências sofridas. Contudo, sobre as ações recai um questionamento: será possível restaurar ou reparar os danos causados no íntimo de um indivíduo que possui seus direitos violados, especificamente se tratando de crianças e adolescentes? O que a arte pode fazer neste sentido? Sobre quem recaem as responsabilidades?

Recorreremos primeiramente ao que o ECA nos orienta sobre as responsabilidades:

---

<sup>1</sup> A partir deste ponto no texto utilizaremos a sigla CRAS para referenciar o Centro de Referência e Assistência Social. O estudo aqui relatado foi dirigido no CRAS do bairro Macambira em Santa Maria da Vitória - BA.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (LEI Nº 8.069, artigo 4º DE 13 DE JULHO DE 1990)

Percebemos que apesar da legislação não temos assegurados muitos direitos descritos por ela. Trata-se de privação de direitos que pode ser um reflexo de políticas públicas ineficientes ou inexistentes, principalmente nas cidades interiorizadas, na qual vemos má gestão, desvio de verbas de programas e políticas públicas, falta de emprego, má distribuição de renda. Por conta desta posição política que faz parte de muitas cidades, as famílias, a sociedade e a comunidade não possuem suporte suficiente para garantir às crianças e adolescentes o que lhes é de direito. Os programas sociais existentes são implementados na tentativa de amenizar tal privação e falta, mas não conseguem cessar as situações de vulnerabilidade social.

Ressaltamos que há ainda uma omissão civil, pessoal, familiar, comunitária, na qual está incluído um papel individual que está para além das políticas públicas. Incluímos nesta celeuma nossa parte de responsabilidade pelo que acontece no meio em que vivemos e em que atuamos. Consequências e ocorrências que fingimos não ver para nos pouparmos de um sofrimento existente. Como quando ignoramos um pedinte, ou quando não queremos tocar nos assuntos mais violadores e violentos. É preciso dizer, saber, de maneira escancarada que existem violações de direitos, estupro, incesto e tantas outras ocorrências que nos furtamos de pensar ou de falar. Tais situações estão todas concentradas no CRAS e na sociedade.

Pudemos observar que no contexto do CRAS de Santa Maria da Vitória/BA é evidente que as privações de direitos estão tanto no âmbito da execução de políticas públicas, quanto no ocultamento do que ocorre na sociedade. Entretanto, o Centro tenta amparar e assistir as pessoas em situação de vulnerabilidade social em relação à realidade em que estão inseridas.

Adiantamo-nos a dizer que a arte pode muito ao mesmo tempo que pode nada, a natureza do incerto nos habita, porém, para além das incertezas, reside e resiste nos artistas e nos educadores a força da persistência da mudança social, da crítica, da força na robustez de uma atuação política-artística-contestatória. É por isso que trabalhamos e por meio das possibilidades que existimos politicamente.

## 2. CONTEXTUALIZANDO O CRAS

O CRAS situado no bairro da Macambira, na cidade de Santa Maria da Vitória-BA, desenvolve atividades socioeducativas que abrangem as especificidades das famílias, que são acompanhadas por meio de atendimentos grupais e individuais. No atendimento grupal o público é dividido por faixas etária: crianças, adolescentes, e adultos, com o intuito de orientá-los quanto aos seus direitos e deveres dentro do meio em que estão inseridos, tendo como aporte metodológico as linguagens artísticas (artes visuais, teatro, dança e música). Ainda, quando necessário, existe o atendimento individualizado realizado por uma equipe multifuncional formada por assistentes sociais, psicólogos e educadores sociais entre outras especialidades, objetivando o bem-estar social, o resgate à cidadania e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

O Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) é um espaço público vinculado a Assistência Social, que presta serviços de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), desenvolvendo trabalhos sociais que objetiva prevenir a ocorrência de situações de risco e vulnerabilidade social, com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura de vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida. (BRASIL, 2015).

A oferta dos serviços no CRAS, segundo os preceitos que regem suas normativas, precisa ser planejada e depende de um amplo conhecimento do território e das famílias que nele vivem, compreensão das suas necessidades e potencialidades, bem como o mapeamento da ocorrência das situações de risco e de vulnerabilidade social e elaboração das maneiras para lidar com elas e enfrentá-las de maneiras eficientes. Para efetivar seu trabalho e sua oferta o CRAS faz parcerias com a universidade e procura elaborar planos de atividades. Nestas possibilidades de trabalho é que as oficinas de arte estão inseridas, metaforicamente compreendida como um membro de seu trabalho socioeducativo.

Como já abordado, o CRAS atende famílias e indivíduos em situação de grave desproteção, tais como: pessoas com deficiência, idosos, crianças retiradas do trabalho infantil, pessoas inseridas no Cadastro Único, beneficiários do Programa Bolsa Família e do Benefício de Prestação Continuada (BPC), indivíduos que sofreram alguma violência física, emocional, social, psicológica, entre outras. Vale ressaltar, por sua vez, que os usuários do serviço são, em sua maioria, parte de uma população empobrecida.

Diante do público atendido pelo CRAS, é perceptível que os programas e políticas públicas são elaboradas de maneira ineficiente no que se refere às necessidades da sociedade,

sobretudo para aqueles que se encontram em condições vulneráveis. Presenciamos falta de investimentos do governo em educação de qualidade, saúde e atendimento à população carente. Tais condições têm aumentado exponencialmente na atualidade por conta de um governo ineficiente e incapaz de elaborar políticas públicas eficientes.

Em notícias recentes o Banco Mundial anunciou um crescimento da pobreza no Brasil no ano de 2020, cujo índice apresenta um grande aumento da desigualdade social, que torna os índices de violência, desemprego, desigualdade racial e de gênero, também muito elevados. Pensando no contexto em que se encontra inserido a cidade de Santa Maria da Vitória-BA, estas informações denunciam uma desigualdade social acentuada.

Todos estes tipos de desigualdade não são exclusivos de Santa Maria da Vitória-BA, mas se fazem muito presentes na região por esta ser uma cidade interiorana cuja a maioria da população vive à mercê da falta de investimentos principalmente nas áreas da educação e da saúde, que são fundamentais à qualidade de vida dessa população.

É sabido que atuamos numa luta contra uma engrenagem que é esmagadora na tentativa de uma educação social por intermédio das linguagens artísticas e de outros campos do conhecimento, considerando sempre a possibilidade de reversão de um cenário de desigualdades. Trata-se, sobre este ponto de vista, de uma educação social.

A educação social tem seu alicerce na participação. É uma das formas que o ser humano tem para posicionar-se, seja politicamente ou socialmente, e ainda é instrumento que busca e pode trazer uma igualdade, tanto em esferas sociais quanto nas pessoais. Compreendemos sobre este ponto de vista que o papel das oficinas de artes visuais no CRAS ou em qualquer outro seguimento da sociedade pode oferecer e contribuir para a formação de um indivíduo que vive em/na/para sociedade, um ser social, principalmente no âmbito do desenvolvimento pessoal e comunitário que enquanto cidadão, e tem consciência de seus direitos e deveres, e o desejo de exercício pleno de sua cidadania.

Dentro deste contexto formativo, compreendemos que a arte é essencial para o desenvolvimento do indivíduo atendido, da criança, do adolescente e de suas aprendizagens, pois, é através das linguagens artísticas que pode-se desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a imaginação, a interação social.

### **3. AS POSSIBILIDADES DA ARTE**

A arte tem sido um dos principais meios que podem, de maneira colaborativa, fomentar a construção de uma educação social. Para educar-se socialmente o indivíduo necessita antes de qualquer coisa reconhecer-se como um ser autônomo, o que pode se dar por intermédio da arte na educação. A arte permite que o ser humano perceba, sinta, compreenda, crie, reflita, critique e se expresse, seja por experiências individuais ou coletivas, mas sem perder sua subjetividade, e ainda, oportuniza o (re)conhecimento de si e do outro de maneira interrelacional. Em suma, a arte pode dar subsídios para a construção de um ser autônomo capaz, de mudar, ou ao menos de melhorar, o contexto político e social no qual se encontra inserido.

Para respaldar tal asserção trazemos a autora e artista Fayga Ostrower (1987) que apresenta um “ser consciente-sensível-cultural”:

No curso evolutivo da humanidade, segundo a pesquisa moderna talvez um milhão de anos antes de surgir o HOMO SAPIENS, depara-se com espécies a caminho da humanização. Os chamados ‘hominídeos’ deixaram vestígios que permitem inferir uma existência já de certo modo *consciente-sensível-cultural*. Não temos, aqui, a pretensão de saber como o homem adquiriu esses caraterísticos, nem tampouco em qual ramo dos nossos percursos se deu a fusão de tais qualidades. Queremos constatar apenas que ela existe há muito tempo. E mais, entendemos que precisamente na integração do consciente do sensível e do cultural se baseiam os comportamentos criativos do homem. Somente ante o ato intencional, isto é, ante a ação de um ser consciente, faz sentido falar-se de *criação*. Sem a consciência, prescinde-se tanto do imaginativo na ação, quanto do fato da ação criativa de alterar o comportamento do próprio ser que agiu. (OSTROWER, 1987, p. 11).

A autora nos aponta que existe na humanidade uma qualidade que denota um ser *consciente-sensível-cultural* para viver e criar, compreendendo todos os processos da vida como processos que demandam alguma criatividade (OSTROWER, 1987), porém a autora ressalta a importância do amálgama entre consciência, sensibilidade em âmbito cultural. Compreendemos que as oficinas de arte, em um espaço como o CRAS, podem colaborar para tal integração, quando pode ofertar a possibilidade de pensar criticamente, ou melhor, conscientemente, sensivelmente e culturalmente de maneira intrínseca no ambiente do CRAS por intermédio das oficinas de arte, especificamente das de desenho.

O CRAS pode ser caracterizado conceitualmente por uma entidade socioeducativa não formal que pode estimular o desenvolvimento individual numa participação coletiva, no qual a arte está inserida para colaborar com o desenvolvimento de atividades que contribuem na construção do ser social, incentivando a expressão e criação, numa ação artística-política-



social, por uma aprendizagem flexível, que muitas vezes precisam acontecer de maneira lúdica, na intenção de aproximação e interação de indivíduos vulneráveis.

Percebemos que as atividades coletivas aconteciam de maneira mais eficiente quando eram tratadas pelo viés da ludicidade. Assim, esse estado pode se unir aos processos da arte, tornando-se ferramenta pedagógica que, aliada à expressão artística, pode desenvolver o processo cognitivo-sensível das crianças e adolescentes. Deste modo, compreendemos que “a ludicidade é essencial nas atividades intelectuais e sociais tornando-se, assim, indispensável na prática educativa.” (GONÇALVES, 2012, p. 10).

Nesta perspectiva, a ludicidade pode aliar-se ou estar contida nos processos artísticos das oficinas de maneira colaborativa para possíveis expressões. Assim, a condição de ser lúdico pode estar inserida no processo criativo. Por meio do brincar de maneira lúdica, a criança aprende comportamentos, constrói conhecimentos, expressa emoções e sentimentos e significa para si a cultura em que está inserida (ROSA, KRAVCHYCHYN, VIEIRA, 2010. p. 8).

O lúdico no contexto da arte-educação, traça uma perspectiva para além de uma ideia de recreatividade ou recreação. Nas oficinas de artes visuais o lúdico torna-se ferramenta pedagógica parceira que possibilita aprendizagem mútua na qual as crianças, através de suas expressões artísticas, deixam transparecer a sensibilidade, por meio das representações simbólicas e das percepções e muitas vezes o processo artístico pode ser compreendido como uma brincadeira.

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

O lúdico pode estar no brincar, no brinquedo e no jogo, que podem ser também metodologias inseridas de maneira eficaz no ensino-aprendizagem da arte, pois podem ser desenvolvidas atividades relacionadas com as vivências dos indivíduos atendidos, com o objetivo de propiciar novas descobertas e interações sociais. Nesta perspectiva, o brinquedo e o jogo podem despertar a imaginação criativa do indivíduo, fortalecer seu vínculo socio-emotivo, intensificar a sensorialidade corporal, potencializar a coordenação e as habilidades sensório-motoras, estimular o enriquecimento da afetividade, dentre outras possibilidades de

aprendizagem, sendo que a brincadeira pode integrar-se no processo criativo artístico numa totalidade da ação a fim de desdobrar e materializar-se em arte.

De maneira lúdica, num jogo de desafios, aconteceu que uma criança apresenta e/ou representa um coração com asas e outro cercado como uma armadilha logo depois da marca/carimbo da sua pegada na folha de papel estendida no chão com carvão (Fig.1). O desenho apresentado na Figura 1 pode ser compreendido de maneiras distintas e múltiplas, porém reside uma particularidade de representação/apresentação/expressão de um sentimento no desenho, quando apresenta o coração com asas, e/ou cindido por lados indecifráveis abaixo do indício dos seus pés.

Figura 1 - Registro de oficina. Desenho de crianças.



Fonte: Arquivo dos autores.

Percebemos essa particularidade de forma poética, porém objetivamente, no momento da ação de desenhar, a criança apresentou uma situação bastante íntima e individual, ressaltou sentimentos ao marcar com o carvão e com os pés entintando sua existência. Seus sentimentos, tomados como uma ação subjetiva, marcava espaço no papel esticado no chão

daquele espaço um lugar de fala, um lugar de expressão. Compreendemos que o sensível estava interligado ao inteligível, o objetivo ao subjetivo, e que ambos ocupavam um espaço expressivo de existência naquele desenho.

A importância não reside no resultado, mas sim no processo. Muitos desenhos se perderam, pois não existia em nós a intenção de arquivar ou guardar, mas sim proporcionar possibilidades de ações ativas e expressivas. Restam os registros, como na figura 1, e a memória da ocorrência, no qual habita conhecimentos e sentimentos intimamente ligados.

Podemos dizer que o campo do silêncio pode ser ultrapassado por intermédio do desenho e de sua pura expressão artística. Parece simples, porém há uma complexidade que habita o campo. Reside no desenho muitas ações, tais como: a ludicidade, o desafio, o jogo, a troca. Pensamos isso pois, apresentamos propostas que podem ser compreendidas como desafiadora num jogo de troca no qual a ludicidade das reações e ações estão integradas. O acontecimento da ação de proposição não acontece objetivamente de maneira racional somente, ela acontece com todas as suas possibilidades subjetivas e abertas, por isso não podem ser aferidas quantitativamente.

Deste modo, a característica lúdica do jogo e da brincadeira é aproximada da ação de desenhar, que também apontam para um estado de ludicidade transmitido na convivência social com outras crianças, sendo um exercício de interação (CRUZ, 2010, p. 13). Dentro do contexto da ludicidade, o desenho pode ser um meio que integra as possibilidades sensíveis fundamentais para adentrar nas particularidades da criança a fim de instigar a sua expressividade. “Como é carregado de significados, o desenho registra as alegrias, medos, sonhos e nos leva a conhecer um pouquinho da criança, de como pensa e de como age no meio que a rodeia” (HANUER, 2011, p. 12).

No entanto, para que esses significados se tornem visíveis, é necessário elaborar metodologias que possam estimular a capacidade criativa da criança, oferecendo-lhes diferentes possibilidades na criação do desenho aliado a atividades lúdicas que, juntas fazem-se primordiais ao desenvolvimento cognitivo e social da criança.

No cenário do CRAS o desenho é uma potencialidade pela qual a criança se expressa sobre o modo como vê o mundo e sua relação com ele. Neste sentido, é muito comum que as crianças atendidas por esta instituição não formal deixem transparecer através da expressão do desenho essa forte relação que elas têm deste espaço do CRAS como extensão de suas moradias, na qual passam a maior parte do tempo. No entanto, vale ressaltar que a

representação gráfica da casa não se limita apenas a este significado, muitos são os estudos sobre a simbologia deste “tema” presente no desenho da criança. Para tanto, o que se faz necessário aqui é compreender que o desenho da casa dentro do contexto do CRAS serve como ferramenta para entender a criança pelos vieses sociais.

É este um tema que a criança elege com muita frequência. Representa suas emoções vividas a partir do ponto de vista social e nos transmite uma informação importante a respeito do seu grau de abertura ou de reclusão a propósito do seu mais imediato ambiente. (BÉDARD, 2003, p. 38).

Em sentido geral, o desenho torna-se uma ferramenta artístico-pedagógica que facilita o diagnóstico e acompanhamento destas crianças e adolescentes acometidos diariamente das piores violências e em situações sociais, econômicas, culturais, sentimentais desfavoráveis.

#### **4. A EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS**

As oficinas de artes visuais desenvolvidas no contexto do CRAS foram elaboradas com o intuito de proporcionar ao público experiências sensíveis, subjetivas e estéticas. Essas experiências em sentido geral, podem permitir uma possível liberdade de expressão artística primordial à vida das crianças e dos adolescentes. Neste sentido, a arte pode desenvolver o olhar crítico/reflexivo dos usuários do serviço a partir das vivências que o impulsionam a saber mais sobre os acontecimentos e a ser capaz de opinar sobre as mais diversas questões que o cercam por meio da arte.

Justamente pela força que a expressividade possui, a liberdade é o objetivo maior. Portanto, optamos por não apresentar referenciais. Como os espaços não formais proporcionam liberdade aos proponentes das oficinas, buscamos elaborá-las de forma que os referenciais tanto teóricos quanto artísticos fossem dados de maneira sutil para que não influenciassem na liberdade expressiva do público. Algumas imagens eram projetadas de maneira rápida por projetores e as músicas eram inseridas nas ações de desenhos, criando um tipo de ambiência.

Algumas orientações eram dadas, tais como: escolher um lugar onde se sentissem confortáveis para desenhar; selecionar um instrumento de desenho (lápis, pincel, carvão, tinta etc.) da sua preferência;

A oficina foi realizada do seguinte modo:

- O chão do espaço foi completamente encoberto com papel *craft*;
- Em roda, explicávamos sobre a dinâmica da oficina, que consistia em:
  1. Escutar a música que estava sendo tocada;
  2. Circular pelo espaço sobre as folhas e escolher um lugar confortável para sentar-se;
  3. Desenharem formas que pudessem vir à mente por intermédio do som e dos sentimentos.

Figura 2- Momento da oficina. Criança desenhando.



Fonte: Arquivo dos autores.

Aconteceram três oficinas e elas apresentavam uma dinâmica de apresentação na qual, cada criança dizia o nome junto de um gesto corporal para que todos repetissem, tornando-se perceptível a criatividade de algumas crianças diante do espaço. Isso era importante pois a alternância na presença das crianças era grande, ou seja, o público variava de uma semana para outra, neste sentido era difícil estabelecer laços de continuidade.

Em seguida propusemos um reconhecimento do espaço, um momento no qual as crianças participantes dessa oficina, ao embalo da música ambiente tiveram os pés entintados para que caminhasse de forma aleatória sobre o papel de metro disposto no chão, com o intuito de desenvolver a percepção corporal delas em relação ao espaço utilizado. Posteriormente a esse momento as crianças poderiam escolher um espaço sobre o qual pudessem trabalhar. Escolhido o espaço cada criança se sentava, para que através de estímulos

dados pelos oficinairos elas desenhassem sobre o papel disposto no chão. Esses estímulos iam desde palavras como: casa, rua, terra, carinho etc. até outros individuais como: movimentos, risos, cócegas etc.

A ideia era a de formar a partir de desenhos individuais grandes composições coletivas. Isso aconteceu naturalmente, visto que no anseio de desenhar, as crianças iam expandindo os espaços escolhidos até atingir o outro. Tínhamos também a intenção de tornar a ação de desenhar um espaço de compartilhamento e de respeito pelo outro por meio de uma atividade artística, lúdica e educativa. A integração entre as crianças ocorreu naturalmente, o que nos surpreendeu muito, pois elas apresentavam em alguns momentos anteriores às oficinas algumas atitudes individualistas, agressivas, dentro das particularidades de cada uma.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação nos espaços não formais visa contribuir com a formação social de crianças e adolescentes que frequentam o CRAS, tendo como base as linguagens artísticas. Segundo Barro; Santos (2010, p. 06),

Além disso, a educação não formal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar, e de expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças da comunidade. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais (BARRO, SANTOS, apud LOPES et al, 2017, p. 7210)

Portanto a vivência das oficinas de arte nos espaços não formais fazem-se importantes não somente para a formação social de crianças e adolescentes como também, se faz essencial à prática docente por oferecer ferramentas para que, o educador desenvolva o seu trabalho de forma autônoma, visto que, os espaços formais direcionam os conteúdos, por vezes sem levar em consideração a realidade do aluno. Segundo Gohn (2013, p.18),

Na educação não formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e pensar o mundo que circunda as pessoas. (apud MACHADO, 2014, p. 32)

Dessa forma, as oficinas desenvolvidas nesse contexto foram importantes para a formação dos licenciandos em Artes Visuais, pois possibilitaram conhecer a dinâmica tanto dos espaços formais de ensino, quanto dos não formais, favorecendo a aproximação do acadêmico à realidade social, contribuindo na assimilação das políticas públicas e os seus êxitos para o público assistido, como também para a formação de crianças e adolescentes que fazem parte de grupos vulneravelmente econômicos que trazem consigo necessidades muito específicas, que direta ou indiretamente os afeta subjetivamente.

A conclusão deste trabalho, a análise de seus resultados e as experiências vividas por ambas as partes, evidenciam a importância das oficinas de arte como ferramentas que possibilitam tratar de assuntos essencialmente importantes ao ser social em formação que aprende sobre seus direitos e deveres, quando trazidos de forma mais fluida e dinâmica nos espaços como o CRAS.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÉDARD, Nicole. **Como Interpretar os Desenhos das Crianças**. São Paulo: Isis, 2003.

BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, jul. 1990.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Texto publicado em 22/06/2015. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/unidades-de-atendimento/cras>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

CRUZ, Simone Maria Martins. **Linguagem do desenho infantil**: uma expressão do pensamento que deve ser trabalhado em conjunto com a linguagem escrita. 2010. 44 f. Trabalho de Graduação Interdisciplinar- Universidade Presbiteriana Mackenzie Centro de Ciências e Humanidades, São Paulo, 2010.

GONÇALVES, Ariane Araújo. **Criança e ludicidade**: uma análise do programa de extensão ludoteca da Universidade Estadual de Londrina. 2012. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Educação, do Centro de Comunicação, Educação e Artes da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

HANUER, Fernanda. Riscos e rabiscos- o desenho na educação infantil. Revista de Educação do Ideau, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 13, jul 2011. Disponível em: <[https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/149\\_1.pdf](https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/149_1.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeira na educação infantil**. In: I Seminário Nacional: currículo em movimento, 2010. Belo Horizonte. *Anais* Belo Horizonte, 2010. p. 1-20.

LOPES, Ana Claudia Fernandes et al. **A Educação Não Formal: Um Espaço Alternativo da Educação**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XIII., 2017. Curitiba. *Anais*. Disponível em [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25198\\_12669.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25198_12669.pdf) Acesso: 24 fev. 2021

MACHADO, Willian Marcos. **Espaços não formais de educação: o professor de artes visuais, o teatro e o trabalho com idosos**. 2014. 72f. Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, Vozes: 1987.

ROSA, Fabiane Vieira; KRAVCHYCHYN, Helena; VIEIRA, Mauro Luís. **Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola**. Barbarói. Santa Cruz do Sul, n. 33, ago./dez. 2010. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/1208#:~:text=Por%20meio%20da%20an%C3%A1lise%20te%C3%B3rica,inf%C3%A2ncia%20e%20o%20desenvolvimento%20infantil>. Acesso em: 24 fev. 2021.

TERRA. Brasil é o quarto país mais desigual da América Latina, diz ONU. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil-e-o-quarto-pais-mais-desigual-da-america-latina-diz-onu,9259a418851ca310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

Artigo recebido em: 13 de janeiro de 2021

Artigo aprovado em: 22 de março de 2021



## O uso de personagens sob a forma de bonecos como recurso para criação de vínculos afetivos nas aulas de artes visuais para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

The use of characters in the form of dolls as a resource for creating affective bonds in visual arts classes for Early Childhood and Early Years of Elementary Education

Sérgio Ricardo Fernandes RODRIGUES\*

**RESUMO:** O texto relata práticas educativas em artes visuais realizadas entre 2010 e 2019, nas quais o uso de personagens na forma de bonecos de pano foi o recurso utilizado para construir e fortalecer vínculos afetivos com os conteúdos artísticos, gerando experiências significativas para crianças na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Procuramos enfatizar como a preparação de contextos lúdicos de aprendizagem mediados por bonecos permitiu a presença da Arte no ambiente escolar de forma mais ampla e promoveu a criação de espaços expositivos e experimentais para a produção artística dos alunos e posteriores mostras e exposições com reproduções de obras de arte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas educativas. Artes visuais. Vínculos afetivos. Bonecos de pano.

**ABSTRACT:** The text reports educative practices in visual arts carried out between 2010 and 2019, in which the use of characters in the form of cloth dolls was a resource for building and strengthening affective links with artistic content, generating significant experiences for children in Early Childhood and Early Years of Elementary School. We seek to emphasize how the preparation of playful learning contexts mediated by puppets allowed the presence of Art in the school environment in a broader way and fostered the creation of exhibition and subsequent exhibitions, as well as expositions with reproductions of works of art.

**KEYWORDS:** Educative practices. Visual arts. Affective links. Cloth dolls.

### 1 Introdução

A temática norteadora do 19º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte, *Afetividade no Ambiente Escolar: atravessamentos em Arte* se mostrou fecunda para a elaboração deste texto, apresentado no referido evento sob a forma de comunicação oral. Refletir sobre a afetividade no contexto escolar é fundamental, uma vez que o envolvimento emocional tem relação direta com a aprendizagem – tudo aquilo que afeta o indivíduo, amplia sua atenção, ativa os sentidos, gera reflexões, conecta-se com a memória: ou seja, torna-nos aptos e disponíveis a apreender, a [re]significar – e a criar

---

\* Mestre pelo PPGArtes da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, <https://orcid.org/0000-0002-9544-8355>, [sergioricardo.rodrigues@hotmail.com](mailto:sergioricardo.rodrigues@hotmail.com)

A prática docente em arte-educação que venho desenvolvendo há uma década tem gradualmente se apoiado na compreensão da relevância da criação de contextos de aprendizagem que englobem a afetividade. Tal afetividade é buscada por meio de recursos lúdicos que possibilitam aproximar os conteúdos das Artes Visuais do universo de interesse das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Trata-se de um processo que surgiu de forma intuitiva e que ganhou consistência e fundamentação no decorrer das experimentações realizadas, nas quais recorri constantemente ao uso de bonecos de pano como personificação humana (personagens) para compor uma ambiência psicológica favorável à contextualização das artes visuais, ao fazer e ao criar dos artistas, de suas obras e suas histórias de vida. Desta forma, apresento o relato de alguns desses contextos escolares em que bonecos envoltos em histórias fantásticas se tornaram formentadores de uma relação afetiva com os conteúdos e temáticas do ensino de Arte.

## **2 Pressupostos teóricos**

A Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm em suas prerrogativas a construção das bases para a formação integral do indivíduo, ou seja, não abrangem apenas o aspecto cognitivo, mas valorizam as dimensões sociais e emocionais do estudante, considerando as características e especificidades de cada período da infância. Desta forma, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – destaca a relevância das competências socioemocionais como inerentes às 10 competências gerais que norteiam o processo de ensino-aprendizagem, a saber: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. (BRASIL, 2018)

Neste contexto, a afetividade se mostra como fator de grande relevância, entremeando todas as esferas de desenvolvimento humano. Segundo Galvão (2008), é por meio da afetividade que se poderá desenvolver no indivíduo as várias manifestações que envolvem emoções e sentimentos, uma vez que “as emoções, assim como os sentimentos são manifestações da vida afetiva” (GALVÃO, 2008, p. 61). E esta vida afetiva, salienta Piaget (apud ALMEIDA, 1993), intervém na organização e no desenvolvimento da atividade intelectual, premissa essa que se complementa com as contribuições de Wallon (apud

GALVÃO, 2008) ao afirmar que afetividade e cognição têm o mesmo nível de importância no desenvolvimento da criança.

Nessa perspectiva, as linguagens das Artes se mostram como facilitadoras para o estímulo da afetividade, uma vez que dispõem de inúmeras possibilidades de vivências criativas e lúdicas que envolvem o fazer artístico – ao explorar diferentes linguagens, materialidades, técnicas, lidando com as formas expressivas das diferentes práticas –, o experimentar fruidor, e sua contextualização espaço-temporal.

### **3 Metodologia e resultados**

Um dos métodos que desenvolvi ao longo da minha prática docente em arte-educação foi o uso de personagens sob a forma de bonecos de pano, que se tornam veículo para contextualizações envolvendo uma dimensão imaginativa e lúdica da aprendizagem.

A primeira dessas intervenções, no ano de 2009, foi com um personagem denominado Senhor Artes, que consistia de um boneco de pano de aproximadamente 30 centímetros, caracterizando um homem de cabelo e barba grisalhos e estilo excêntrico de se vestir. Senhor Artes se inseriu no ambiente da Escola Sempre Viva – instituição privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais localizada na cidade de Uberlândia / MG – por meio de uma narrativa fantástica compartilhada com as crianças, utilizando-nos de uma carta, na qual o personagem se apresentava como um ser humano “de verdade” que, por razões misteriosas de poderes mágicos, foi transformado em boneco para poder viver uma longa vida dedicada à Arte. Tinha, portanto, mais de 300 anos e pôde conhecer, ao longo dos séculos, diversos artistas em diferentes lugares do mundo, acompanhando presencialmente as transformações da Arte. A carta ainda explicava que, eventualmente, Senhor Artes podia recobrar o estado humano natural, mas isso só acontecia à noite, longe dos olhares das outras pessoas. O boneco às vezes desaparecia da escola por curtos períodos, quando viajava para visitar museus e galerias (Figura 1). Desses passeios, enviava cartões-postais às crianças, contando detalhes das suas experiências artísticas / turísticas.

No cotidiano da escola, o personagem mantinha sua comunicação com os estudantes por meio de cartas que forneciam informações e comentários relacionados aos conteúdos das aulas de Artes. Histórias que fomentavam o pensamento mágico dos pequenos e construíam um imaginário que transitava entre o real e o inventado que aguçava o interesse dos pequenos pelas questões relativas ao universo das artes. Em função das intervenções do Senhor Artes e

de seus relatos por escrito, os estudos sobre vida e obra dos artistas passaram a estar envolvidos em uma atmosfera de proximidade, já que ele próprio se apresentava como amigo de vários artistas de diferentes períodos históricos.

Figura 1 - Fotomontagem do boneco Senhor Artes visitando o Museu do Louvre.



Fonte: Acervo do autor.

Um caso exemplar se deu no estudo do pintor holandês Vincent van Gogh (1853 – 1890). Sobre sua obra “Quarto em Arles” de 1889, o personagem contou aos alunos que já havia pernoitado no quarto do artista na cidade francesa representado na pintura, e que ficara conversando por muitas horas com o amigo sentado naquelas duas cadeiras. Ampliou sua narrativa ao comentar sobre passeios pelas paisagens com ciprestes e campos de trigo, quando observaram juntos a noite estrelada, e que se lembrava que Van Gogh tinha especial apreço pelos girassóis. Todos esses detalhes, que traziam em seu repertório os elementos temáticos / visuais explorados pelo artista em suas obras, contribuíam de forma lúdica para a contextualização e leitura das imagens das referidas pinturas.

Para além das questões de repertório artístico mediadas pelo personagem, as crianças desenvolveram uma relação afetiva com ele e demonstravam preocupações com seu bem-estar, o que gerava ações voltadas ao cuidar. Por esse motivo, em associação à citada obra de Van Gogh, dedicaram-se a criar um quarto para o Senhor Artes, com cama, cadeira, mesa e objetos de decoração. Ainda no âmbito das necessidades humanas atribuídas ao boneco, água e frutas eram deixadas nesse ambiente em miniatura, evidenciando uma intensa integração entre o aprender específico da linguagem artística, o brincar, o pensamento lúdico e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Com a passagem do tempo, os alunos começaram questionar se os “poderes mágicos” do Senhor Artes eram reais. A postura dos adultos da escola, quando indagados pelos pequenos sobre essa questão, era a de não apresentar uma resposta definitiva, confirmando ou negando a veracidade dos questionamentos, a fim de estimulá-los na elaboração de suas próprias análises e conclusões. Tudo isso os instigava ainda mais, e era interessante perceber como geralmente as crianças optavam em manter a fantasia e a ambiência lúdica em torno do boneco e de suas proposições. Infelizmente, restaram poucos registros dessas vivências, que foram precursoras desse recurso didático em minha prática docente.

Outra situação em que a utilização de personagem sob a forma de boneco foi o fio condutor do trabalho em Artes aconteceu em 2013, na mesma instituição escolar, nos estudos sobre as obras da artista plástica brasileira Tarsila do Amaral (1886 – 1973). Para este contexto, foi confeccionada uma boneca de 1,20 metro tendo por referência a pintura “Autorretrato com Manteau Rouge”, de 1923. (Figura 2).

Figura 2 - Boneca representativa da artista Tarsila do Amaral e releitura em mosaico da obra “Abaporu”, produzida pelas crianças



Fonte: Acervo do autor.

Nessa ocasião, os estudos a partir das obras da artista desdobraram-se em diversas propostas de produção artística, individuais e coletivas, nas áreas bi e tridimensionais (desenho, pintura, colagem / mosaico, *stop-motion*, modelagem, cenário 3D / maquete).

A chegada da boneca-artista à escola foi marcada por um desafio: ela “trouxe” desenhos relativos à pinturas de sua autoria (contorno das formas), que deveriam ser preenchidos pelas crianças para uma nova exposição. As turmas se mobilizaram coletivamente neste fazer, preenchendo os croquis com colagem de papéis coloridos, enquanto conheciam mais sobre as obras-referência e a própria vida da artista. (Figura 3).

Figura 3 - Produção coletiva de mosaico de papel a partir da obra “O Boi na Floresta”, de Tarsila do Amaral.



Fonte: Acervo do autor.

Dentro da escola, um espaço de trânsito entre salas de aula foi utilizado para a apreciação do conjunto de imagens produzidas nessa parceria entre a boneca e as crianças, que se sentiram importantes por contribuir na materialização das pinturas-mosaicos de Tarsila do Amaral. A mostra transformou o espaço em um misto de espaço expositivo e ateliê, pois outras produções foram ali realizadas a partir da observação das “obras” expostas, como releituras por meio de pinturas, modelagens de massinha sobre papel, montagem de quebra-cabeça com reproduções de pinturas. (Figuras 4 e 5).



Figura 4 – Montagem de quebra-cabeça com reprodução da obra “Autorretrato com Manteau Rouge”, de Tarsila do Amaral.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 5 - Oficina de modelagem de massinha sobre papel, no espaço da exposição.



Fonte: Acervo do autor.

Essas vivências mediadas pela presença da personagem de pano foram tão significativas que resultaram na adaptação do local supracitado em um espaço expositivo permanente, denominado “Galeria Tarsila do Amaral”, cuja mostra de abertura foi a exposição dos trabalhos iniciais – mosaicos – em associação às demais produções dos

estudantes. A galeria recebeu exposições posteriores, configurando-se como espaço de experimentação, produção, fruição e contextualização da Arte. (Figuras 6, 7, 8 e 9).

Figura 6 - Convite de exposição para inauguração da Galeria Tarsila do Amaral.



Fonte: Acervo do autor.

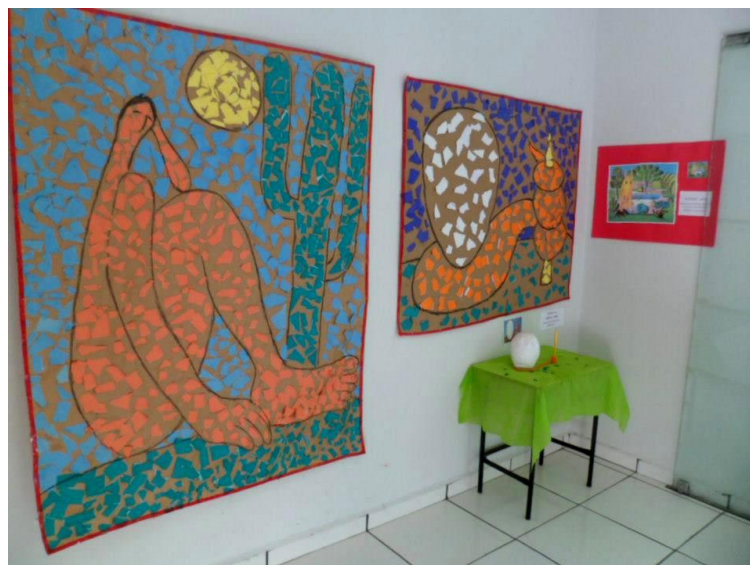
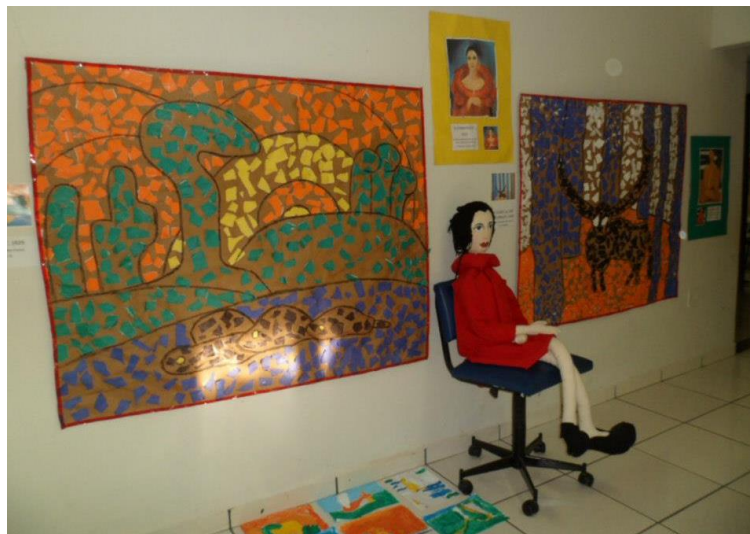
Figura 7 – Entrada da Galeria Tarsila do Amaral.



Fonte: Acervo do autor.



Figuras 8 e 9 – Vistas da Exposição “Tarsila do Amaral (pelas mãos das crianças).”



Fonte: Acervo do autor.

A relação de proximidade com a artista em sua versão boneca tanto pelas crianças quanto pelos adultos se mostrou profícua, e a Arte no contexto escolar se ampliou para além das aulas da disciplina, uma vez que a personagem passou também a ser utilizada pelas professoras regentes em suas propostas pedagógicas, promovendo, assim, a interdisciplinaridade. As interações afetivas envolvendo a boneca Tarsila, tal como foi observado com o Senhor Artes, deram-se na esfera dos cuidados pessoais, e foi instituído que, a cada dia, a personagem iria “visitar” uma turma diferente, a qual ficava responsável pelo cuidar, reforçando a presença do lúdico no cotidiano escolar como ferramenta para o desenvolvimento de múltiplas competências cognitivas e socioemocionais.

Em 2019, atuando como arte-educador em outra instituição de ensino privado de Uberlândia – o Colégio Nacional Unidade Uirapuru –, vi na repercussão gerada pela grande exposição individual sobre as obras de Tarsila do Amaral no MASP – Museu de Arte de São Paulo – a oportunidade de retomar a prática pedagógica amparada na utilização da boneca de pano como fomentadora das ações arte-educativas. Tal projeto de trabalho, em desenvolvimento durante a escrita deste texto, foi iniciado com a proposição de uma exposição sobre a artista, com grande diversidade de reproduções de pinturas, além de uma animação em vídeo realizada a partir da obra “A Cuca”, seguida de um breve documentário sobre a história de vida da artista (Figura 10).

Figura 10 – Exposição com reproduções de pinturas de Tarsila do Amaral, no saguão de entrada da escola.



Fonte: Acervo do autor.

A mostra organizada na escola teve como anteparo uma grande parede localizada no saguão de entrada para as aulas, afetou toda a comunidade escolar a partir da transformação do espaço físico, que se configurou em um ambiente de fruição e discussão sobre as obras de Tarsila do Amaral. Por ser um espaço de acesso das famílias, era possível observar os alunos compartilhando com seus pais as suas percepções e descobertas sobre a mostra, em decorrência dos estudos realizados nas Aulas de Artes.

Figura 11 – Visitação das crianças à exposição.



Fonte: Acervo do autor.

A boneca se inseriu neste novo contexto escolar pelos mesmos recursos comunicativos utilizados pelo Senhor Artes e anteriormente explicitados: antes da chegada de Tarsila, cartas foram enviadas às turmas, onde a mesma se apresentava às crianças e perguntava se era naquela escola que estava acontecendo uma exposição de suas pinturas, e, em caso afirmativo, se ela poderia visitar a escola. Assim, criou-se um contexto prévio para esse encontro, marcado pela curiosidade e expectativa.

A partir da chegada na versão boneca de pano, instaurou-se uma atmosfera lúdica que permeou o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Artes, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de estudos – leitura de imagens, contextualização associada à criação de releituras de obras nas mais diversas linguagens plástico-visuais sobre as principais pinturas de sua autoria, como “A Negra”, “O Abaporu”, “A Cuca”, “Ovo ou Urutu”, “Antropofagia”, “O Touro – Boi na Floresta”, “A Lua”, além dos autorretratos, suas paisagens rurais e urbanas, oferecendo um amplo panorama das fases temáticas que constituem a produção de Tarsila do Amaral.

Atividades como leitura de imagens, contextualização e fazer artístico são os pilares da Abordagem Triangular, que foi proposta por Ana Mae Barbosa no início da década de 1990, e segue em constante processo de atualização de suas possibilidades. Compreendo que a utilização da boneca Tarsila se associa às diretrizes gerais dessa abordagem, estabelecendo um contexto lúdico de aprendizagem que apoia a triangulação sugerida. Rizzi e Silva (2017) contribuem para essa reflexão sobre diferentes metodologias desenvolvidas pelo arte-educador na apropriação da abordagem triangular:



Por já não ser considerada uma metodologia e sim uma Abordagem complexa, que é composta por sua essência, temas e procedimentos, a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais se apresenta como orientação sistematizada por meio das ações decorrentes do Ler-Fazer-Contextualizar. A partir desta orientação sistematizada o educador/professor desenvolve seu método, respeitando o encaixe das relações educador – educando – espaço educativo – comunidade, objetivando serem essas relações mais horizontalizadas, buscando coerência ao contexto e ao conteúdo que pretende abordar. (RIZZI; SILVA, 2017, p. 223)

A aproximação entre as questões e conteúdos da Arte e os diferentes públicos é uma questão vital para ações de mediação cultural e arte-educação, pois reforçam o interesse pelos conteúdos em apreciação e/ou estudo. Com o público infantil, pensar a afetividade como método de sensibilização que envolve o pensamento lúdico, além de contribuir pra o processo de ensino e aprendizagem em Artes, também possibilita interações mais estreitas e significativas entre público e artista (mesmo que por meio de uma representação na forma de boneca), rompendo o distanciamento espaço-temporal que permeia o estudo da produção artística de outros períodos. Na infância, isso é fundamental, uma vez que a percepção do tempo para essa faixa-etária ainda se encontra em formação.

Figuras 12 e 13 – Interação das crianças com a boneca Tarsila.



Fonte: Acervo do autor.

#### 4 Considerações finais

Por meio desse relato de vivências mediadas pelo uso de bonecos de pano como recurso pedagógico para o envolvimento afetivo dos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais com o estudo das Artes, percebe-se que a mobilização socioemocional, em congruência com o estímulo cognitivo, é possível e necessária para a aprendizagem significativa. Inúmeras estratégias podem e devem ser empregadas neste intento, e as linguagens das Artes, por naturalmente se abrirem para os domínios da

subjetividade e expressividade, têm um potencial ampliado para estabelecer essas pontes de afeto que favorecem a construção de conhecimento e a formação integral dos indivíduos, objetivo maior da educação.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. F. C. de . O Lugar da Afetividade e do Desejo na Relação Ensinar-Aprender. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, p. 31- 44, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 02 set 2019.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Mauricio da. Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 220-230, maio/ago. 2017. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/321221784\\_Abordagem\\_Triangular\\_do\\_Ensino\\_das\\_Artes\\_e\\_Culturas\\_Visuais\\_uma\\_teor%C3%ADa\\_complexa\\_em\\_permanente\\_construcao\\_para\\_uma\\_constante\\_resposta\\_ao\\_contemporaneo](https://www.researchgate.net/publication/321221784_Abordagem_Triangular_do_Ensino_das_Artes_e_Culturas_Visuais_uma_teor%C3%ADa_complexa_em_permanente_construcao_para_uma_constante_resposta_ao_contemporaneo). Acesso em 05 set 2019.

## O Lambe-lambe como proposta na Educação Infantil The Lambe-lambe as a proposal in Early Childhood Education

Valeria Tosta dos REIS\*

**RESUMO:** Este trabalho é um breve relato de experiência que funde o processo criativo do professor com a realização de uma proposta pedagógica em Artes Visuais. Assim, na posição de artista que trabalha com a cidade e se apropria do lambe-lambe como técnica de seu fazer artístico em colagem, foi possível fazer deste procedimento conteúdo na Educação Infantil por meio de experimentações sutis com crianças de três a quatro anos de idade, que resultou em duas produções: cartazes e azulejos de papel, inspirados no trabalho interventivo do Grupo Poro. As principais referências teóricas para o desenvolvimento deste trabalho são Fuão (2011) e Ades (2002), pesquisadores sobre a colagem como técnica artística, e Vecchi (2017), atelierista nas escolas da primeira infância em Reggio Emilia, na Itália.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lambe-lambe. Colagem. Educação Infantil. Reggio Emilia,

**ABSTRACT:** This work is a brief description of experiences that merges the teacher's creative process with the realization of a pedagogical proposal in Visual Arts. Thus, in the position of an artist that works with the city and makes use of lambe-lambe as technique of his artistic doing in collage, it was possible to make from this procedure content in Child Education through subtle experimentations with children ranging from three to four years old, which resulted in two productions: posters and paper tiles, inspired in the interventional work of Grupo Poro. The main theoretical references for the development of this work are Fernando Fuão (2011) and Dawn Ades (2002), researchers on collage as an artistic technique, and Veà Vecchi (2017), atelier at early childhood schools in Reggio Emilia, Italy.

**KEYWORDS:** Lambe-lambe. Collage. Child Education. Reggio Emilia.

### 1. Introdução

O trabalho aqui apresentado é o relato de uma experiência híbrida que aconteceu entre o fazer poético e o fazer docente. Descreve de forma simplista como a produção artística do professor influencia a preparação de suas aulas, ao mesmo tempo que esse movimento traz novas perspectivas para a Educação em Arte, quando o planejamento é motivado por uma abordagem pedagógica que valoriza o professor como artista e o processo criativo da criança, como a abordagem malaguzziana das escolas municipais de Reggio Emilia.

As práticas artísticas fazem parte do universo poético da colagem ligada à atividade do lambe-lambe<sup>1</sup> como instrumento de apropriação e intervenção artística. O processo criativo surgiu motivado em remontagens de uma determinada cultura de imagens, próprias do contexto

\* Graduada em Artes Visuais. Instituto de Artes, UFU. <https://orcid.org/0000-0002-0900-2921>

<sup>1</sup> Termo utilizado na área de comunicação para designar cartazes/pôsteres colados em parede. Disponível em: <https://designculture.com.br/a-arte-do-lambe-lambe> Acesso em 08 jan. 2021.

contemporâneo e urbano da publicidade em revistas e *outdoors*. Agindo, assim, sobre a cidade com a possibilidade de subverter a lógica imagética da propaganda impressa, propondo uma poesia em colagens e montagens de imagens, intervindo artística e socialmente na galeria a céu aberto, que é a cidade.

Essa prática artística foi associada a propostas na Educação Infantil que revelaram potências pedagógicas e poéticas da cultura do lambe-lambe ao estar presente no contexto da primeira infância. Foram duas práticas realizadas com turmas do grupamento GIII (três e quatro anos) da primeira etapa da Educação Infantil que se diferem no resultado composicional da intervenção, mas se consolidam como práticas do lambe-lambe e evolução do trabalho poético da artista-professora.

O relato se apoia em autores que abordam a colagem como referências do campo da Arte em colagem como Fuão (2011) e Ades (2002) e no campo da intervenção artística com Campbell e Terça-Nada! (2011). Logo, na esfera pedagógica, os estudos ligados às escolas de Reggio Emilia foram o suporte tanto para a construção do relato como na própria prática narrada por meio do livro “As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) e os relatos da atelierista Vea Vecchi (2017) no livro “Arte e Criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância”.

## **2. A colagem no lambe-lambe como linguagem urbana**

Com os avanços da mídia impressa e a disseminação de cartazes de protestos no período do pós-segunda Guerra Mundial, o universo artístico começou a aproveitar destes meios para inserir a Arte nos contextos da cidade por meio de cartazes e que hoje se desdobram na técnica do lambe-lambe. Trata-se de um processo de fixação de cartaz ou imagem impressa, com uso da cola de farinha ou polvilho; técnica barata e de fácil aplicação utilizada para colar cartazes publicitários ou propagandas (moto táxi, tarô etc.). Diante disso, foi após conhecer esta técnica, como forma poética, que se encontrou um mecanismo alternativo que fosse possível expor produções de colagem em lugares da cidade.

Figura 1 – Cartazes pregados em postes pela cidade de Uberlândia-MG, 2018.



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Figura 2 – Coletivo Transverso. Sem título, 2016, lambe-lambe.

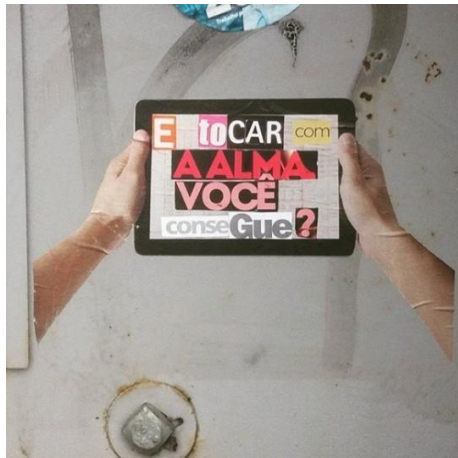


Fonte: <https://www.coletivotransverso.com.br/>. Acesso em 08 jan.2021.

Dessa maneira, busquei desenvolver colagens que pudessem dialogar com a cidade. Além de colagens feitas por meio de fontes como revistas e jornais, também foram produzidos através do reaproveitamento propagandas para *outdoors* que são descartadas por motivos de defeito na impressão. A linguagem da colagem tem um papel fundamental nos trabalhos desenvolvidos, ela é um potente resgate contemporâneo da *collage* das vanguardas do início do século XX, apropriando-se da comunicação publicitária do século atual. (Figura 3 e 4).

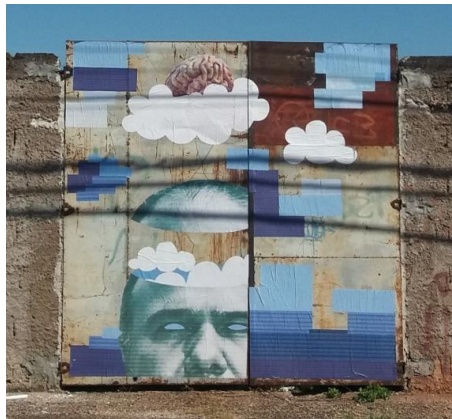


Figura 3 – E tocar com a alma, você consegue?, 2016, lambe-lambe, Uberlândia-MG



Fonte: acervo fotográfico da autora.

Figura 4 - Sem título, lambe-lambe, 2017, Uberlândia-MG.



Fonte: acervo fotográfico da autora.

Partindo disso, as produções em colagem apresentadas, além de terem as estruturas da cidade como suporte para sua concepção, também são trabalhos que se ligam a conceitos intrínsecos e básicos que caracterizam uma colagem artística. Se observarmos os processos históricos envolvendo essa técnica, podemos verificar alguns termos e noções que foram usados para caracterizá-la.

O termo *collage* surgiu na França com o artista Max Ernst, na primeira metade do século XX, assim, “a essência da *collage* é promover o encontro das imagens e fazer-nos esquecer que elas se encontram” (COHEN, 2002, p.64). Na *collage*, pode-se fazer o uso de variados elementos visuais a fim de buscar soluções plásticas próprias de características surreais ou críticas.

Outras características plásticas da colagem, foram observadas no trabalho dos cubistas Picasso e Braque, que são os efeitos de deslocamento, descontinuidade, ruptura e fragmentação. No Cubismo, a colagem opera construções e desconstruções simultâneas, formais e espaciais.

Já outro termo muito recorrente é o termo Fotomontagem. Surgida no trabalho dos dadaístas, as fotomontagens se valiam do uso único de fragmentos fotográficos. Segundo Ades (2002),

(...) o termo fotomontagem foi inventado logo após a Primeira Guerra Mundial, quando os dadaístas de Berlim precisavam de um nome para a nova técnica utilizada através da introdução de fotografias em suas obras de arte. Em que tal técnica se mostrava isolada dos outros exemplos de colagem, que não faziam o uso apenas de fotografia (p.12).

Similar ao processo de construção da colagem, a fotomontagem, destrói a ideia de documento e de presença própria da fotografia.

De modo geral, as colagens aqui desenvolvidas se caracterizam basicamente pelo ato de fundir, hibridizar ou justapor fragmentos imagéticos, em busca de potência simbólica, dentro da perspectiva de entender e experimentar a colagem como ferramenta poética para o ambiente cidadão.

Em consequência das variadas particularidades da técnica da colagem na Arte, a colagem se caracteriza como estranhamento e apropriação de imagens que já existem nos meios impressos de publicidade. Apropriar-se de imagens da mídia impressa é subvertê-las, o artista colagista se encontra nesse fluxo de transgressividade da mídia impressa junto à aplicação de novas formas de ver e agir com tais materiais ricos em novos sentidos por intermédio da cola e da tesoura.

Somado a essa reinvenção de signos através da colagem, ou seja, à apropriação de imagens da mídia impressa, podemos lembrar-nos de Bourriaud (2009) quando insere no campo artístico o termo “pós-produção”, termo utilizado no mundo da televisão, do cinema e do vídeo que está ligado ao setor de produção das matérias-primas, como formas de serviços e reciclagens da produção em si. O autor dialoga sobre o mundo técnico com o uso que a Arte Contemporânea faz do mesmo, dentro da perspectiva de que na Arte Moderna as imagens foram produzidas segundo a ascensão da era industrial e hoje, na era da informação e do acelerado descarte de produtos e seus significados. O autor pontua,

Os artistas da pós-produção inventam novos usos para as obras, incluindo as formas sonoras ou visuais do passado em suas próprias construções. Mas eles também trabalham num novo recorte das narrativas históricas ideológicas, inserindo seus elementos em enredos alternativos. Pois a sociedade humana é

estruturada por narrativas, por enredos imateriais mais ou menos reivindicados enquanto tal, que se traduzem em maneiras de viver, em relações no trabalho ou no lazer, em instituições ou em ideologias (BOURRIAUD, 2009, p. 49).

A ressignificação desse campo da produção de mídia impressa motivou atingir os resultados de cada intervenção. A possibilidade de apropriação e subversão dessas imagens proporcionam os encontros necessários para a construção dos significados de cada colagem criada. Fuão (2011) afirma que “apesar de que as imagens impressas existam e deem validade aos meios infectados das revistas ou se apresentam no circuito das necessidades básicas, nada impede que violemos esse circuito e que denunciemos como falsidades” (FUÃO, 2011, p. 30).

Pensar nesse processo criativo também foi concluir que essa remontagem de significados é produção de conhecimento, trabalhar com esses materiais é compreender a contemporaneidade e criar outras possibilidades para essa realidade. E transferir esse processo de ressignificação simbólica para as aulas de Artes na Educação Infantil é geralmente comum, principalmente com o uso de revistas como materiais. Contudo, o desenvolvimento das atividades, a metodologia e a escuta atenta às formas diversas que a criança compreende e interage com a proposta é o que vai conduzir o professor a obter desfechos inovadores.

### **3. Encontros entre o processo de criação e a atuação docente**

Ao iniciar a docência em Artes na Educação Infantil surgiram vários questionamentos, planejar ações que se adequassem aos campos de experiência que circundam a faixa-etária para a qual fui designada era um desafio, pois não havia passado por nenhuma experiência nessa etapa educativa. Mesmo com a imaturidade profissional, aos poucos foi possível perceber quão ricas são as potências de uma criança na primeira infância.

Foi neste movimento criativo e enigmático que surgiu a oportunidade de inserir um fragmento da minha prática artística na docência com crianças de três e quatro anos para explorar potencialidades diversas como: gestos, movimentos, cores, formas, traços, imaginação, espaço e tempo.

Um (a) arte-educador (a) não é alguém que apenas transmite saberes em uma instituição pública ou privada, é aquele (a) que está disposto (a) a realizar trocas sem níveis hierárquicos, que se deixa ser conduzido pela experiência do compartilhamento e dos afetos. Essas experiências são o que definem a caminhada do (a) artista-professor (a), quando ele (a) se coloca nessa condição de deslocamentos e tentativas. Rachel (2013), em sua dissertação “Adote o

artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer”, traz reflexões sobre quem é o professor performer que hibridiza seu processo de criação artística com sua atuação em sala de aula. A partir dessa concepção, a autora troca a ideia de *ensinar* por *fazer perceber*:

estes deslocamentos fazem perceber ao invés de ensinar – compreendendo, neste caso, o ato de ensinar como ação de transmitir conhecimentos. O fazer perceber pode reabilitar a etimologia da palavra pedagogia, do grego paidós (criança), agó (acompanhar) ao se constituir na caminhada em parceria entre educador e educando, no desafio de conceber uma parceria não hierárquica (RACHEL, 2013, p.128).

Ao iniciar minha carreira como arte-educadora no Centro Educacional Maria de Nazaré, em Uberlândia-MG, conheci novas possibilidades e formas de ensino e aprendizagem. Sendo uma escola OSC<sup>2</sup> (Organização da Sociedade Civil), sua administração é privada, de modo a exercer uma forte autonomia pedagógica. Dentro de seus limites, a escola desenvolve há alguns anos a metodologia de Loris Malaguzzi (1999 apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), pedagogo italiano que influenciou a reconstrução colaborativa das escolas infantis da cidade de Reggio Emilia (Itália), destruídas durante o contexto da II Guerra Mundial.

Malaguzzi defendia a pedagogia da escuta, uma vez que a criança não desenvolve saberes unicamente a partir da linguagem da escrita e/ou da fala; para ele a criança tem cem linguagens que auxiliam os processos de aprendizagem. As cem linguagens da criança é uma metáfora para trazer discussões sobre o infinito potencial criativo e comunicativo que tanto adultos como crianças podem desenvolver para além do ler, escrever e contar. Portanto,

essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21).

As cem linguagens é uma estratégia de construir conceitos e legitimar nossas infinitas formas de expressão. É encontrar potencial no desenho, no movimento, na montagem, na música, na brincadeira, por exemplo. Para Vecchi:

na pedagogia reggiana, foi feita a escolha conceitual de se entender o termo linguagem para além da verbal, considerando linguagens como as diversas

---

<sup>2</sup> As OSCs também são conhecidas como ONGs (Organizações não Governamentais).

modalidades com as quais o ser humano se expressa, ou seja, a linguagem visual, a matemática, a científica etc.” (VECCHI, 2017, p. 33).

Nas escolas de Reggio, também se encontra a figura do atelierista com o intuito de conectar essas linguagens e vivê-las como potências. As linguagens artísticas e a percepção estética são umas das principais estratégias para a concretude dessa pedagogia, onde estão inseridas em todos os processos pedagógicos, desde as atividades desenvolvidas no ateliê até nas salas com as professoras regentes.

Busca-se desta forma, desvelar novas maneiras de desenvolver as atividades em sala e fora dela, saindo das ideias convencionais a respeito do expressar-se. Pois, “é difícil compreender por que a dimensão estética está, em geral, tão distante do mundo das escolas, tão estranha à formação dos futuros professores e pedagogos” (VECCHI, 2017, p.32).

Vea Vecchi foi uma das primeiras atelieristas a trabalhar em Reggio Emilia e, em seu livro “Arte e Criatividade em Reggio Emilia” (2017), fala sobre a importância da atualidade do ateliê associado ao atelierista, sendo ele “o indicador de uma presença, em uma filosofia educativa, na qual a dimensão estética assume uma nova importância e um grande valor pedagógico e cultural” (VECCHI, 2017, p. 24). Portanto, as crianças também são criadoras de cultura e precisam ser atuantes em todo processo das atividades desenvolvidas.

O Centro Educacional Maria de Nazaré possui dois ateliês e os (as) professores (as) de Artes são conhecidos (as) e chamados (as) como atelieristas ou artistas. Não se trabalha com as turmas por completo no ateliê, costuma-se chamar menos alunos para participar, o que deixa as atividades com aspecto de experimentação, com possibilidades de testar com pequenos grupos formas diferentes de conduzi-los em uma mesma atividade.

Essa proximidade do ser artista e do ser professor (a) em uma realidade arte-educação dentro de um espaço destinado à produção artística das crianças amparou concretizar projetos de ensino-aprendizagem envolvendo o lambe-lambe e a colagem, linguagens já trabalhadas anteriormente.

Diante disso, justifica-se que as atividades propostas e relatadas a seguir puderam ser concretizadas, principalmente, por meio do compromisso que a escola tem com as linguagens artísticas e sua contribuição com o cuidado e a educação poética da criança. Portanto, uma metodologia em espaços para experimentação e criação em uma abordagem pedagógica condizente com a realidade são avanços necessários e urgentes para o trabalho da Arte nos espaços educativos.

### 3. O trabalho com o Lambe-Lambe

#### 3.1 Cartazes

Foi em 2018 que se iniciou a aplicação do lambe-lambe na trajetória docente aqui apresentada. Nos primeiros planejamentos de propostas, a dúvida inicial foi como instigar a interação do trabalho artístico do(a) educador(a), produtor (a) de lambes, com a faixa etária do GIII, idade em que as crianças podem apresentar insegurança no manuseio de tesouras ao realizar recortes, o que requer maior atenção e acompanhamento de um adulto.

Inicialmente, formamos uma roda com as crianças em frente a uma pilha de revistas, com tesouras e colas, momento em que provocamos interações com estes materiais. Fomos dialogando sobre os estranhamentos e as relações que elas estabeleciam com os materiais, principalmente com o conteúdo imagético das revistas. Uma vez que, as imagens ilustradas nas revistas provocavam interpretações e narrativas em cada criança, muitas vezes fatos de suas vivências cotidianas. Com o desenrolar da atividade, verificamos que como não havia muitos desafios com a tesoura, foi permitido a mão da criança agir conforme seus estímulos naturais e foi incrível.

As imagens escolhidas faziam parte do universo imaginativo e afetivo de cada criança, como comparações com representações que lembravam a imagem de familiares próximos ou personagens de programas de tv e/ou filmes, em sua maioria. No GIII, as crianças ainda não conseguem identificar uma imagem específica e retirá-la da revista, porém a tentativa dos recortes foi fundamental. Tivemos diversos resultados, papéis picotados, recortes grandes, recortes bem pequenos e rasgos. Quando a criança manifestava insegurança no manuseio da tesoura, ela era conduzida à possibilidade de provocar rasgos. O caminho, portanto, não é omitir a mão da criança, é deixá-la expressar-se como é capaz de fazer, visto que o objetivo da atividade era desenvolver uma composição que manifestasse a riqueza dos detalhes da criação colagística da criança.

Outro fato interessante foi o desejo que muitas crianças do GIII tiveram em permanecer com a tesoura em mãos, mesmo com dificuldades, não desanimaram de enfrentar esse desafio. Isso nos mostra o tanto que “as crianças são corajosas, é possível propor projetos difíceis, e elas estarão com você nas tentativas” (VECCHI, 2017, p. 238).

Figura 5 – Processos dos cartazes.



Fonte: acervo fotográfico da autora.

Figura 6 – Processos dos cartazes.



Fonte: acervo fotográfico da autora.

Após este primeiro momento da atividade, quando os potes de plástico começaram a mostrar-se cheios de recortes, passamos para a etapa da colagem. Já com os papéis A3 coloridos dispostos na mesa, as crianças escolhiam a cor de seus cartazes e começavam a colar. Foi um momento tranquilo, experimentaram a colagem e a cola de diversas maneiras. A criança se diverte com o sensorial e se sente contemplada em poder lambuzar as mãos, sentir a consistência da cola ao mesmo tempo que percebe as texturas dos papéis. Por conseguinte, foram propostas sobreposições com a linguagem do desenho; em uma nova ida ao ateliê, desenharam com diferentes materiais como canetinhas, lápis de cor, giz de cera e cola colorida.

Figura 7 – Processos dos cartazes.



Fonte: acervo fotográfico da autora.

Após os resultados, conversamos com a diretora da escola sobre a possibilidade de fazer cópias dos originais e colarmos os cartazes impressos nos postes de energia elétrica que ficam na calçada da escola. Essa é a principal característica do lambe-lambe, ter a potência de multiplicar a mensagem poética e colá-la quantas vezes for necessário nos espaços diversos. E pensando em todo processo que envolve produzir e colar lambes, também foi pensado antes de começar a aplicação produzir a cola caseira junto com as crianças.

Há uma cozinha com fogão de lenha no Centro Educacional Maria de Nazaré, nela, os objetos próprios da cozinha são do tamanho das crianças, onde as professoras revezam durante a semana o uso da cozinha. O fogão de lenha é pouco usado, então foi apresentado rapidamente o processo de cozimento do grude (nome popular dado à cola caseira), que foi manuseado pelas professoras, em vista da segurança das crianças. Assim foi mostrada a simplicidade desta cola que é feita com ingredientes que encontramos facilmente em casa, como a farinha de trigo e o polvilho. Este momento na cozinha foi rico para as crianças terem o entendimento de onde se origina a cola que eles usaram para colar os cartazes.

Na semana seguinte fomos à prática. Com o auxílio de um colega de trabalho, levamos “de três em três” para a calçada da escola onde realizamos as colagens. Como as colagens foram feitas nos postes de energia elétrica, também organizamos uma forma de as crianças alcançarem um nível acima de sua altura (por meio de um balde), o que enriqueceu a visibilidade dos trabalhos (figuras 6 e 7).



Figura 8 – Aplicação dos lambes.



Fonte: foto de Marcelo Ponchio.

Figura 9 – Aplicação dos lambes.



Fonte: foto de Marcelo Ponchio.

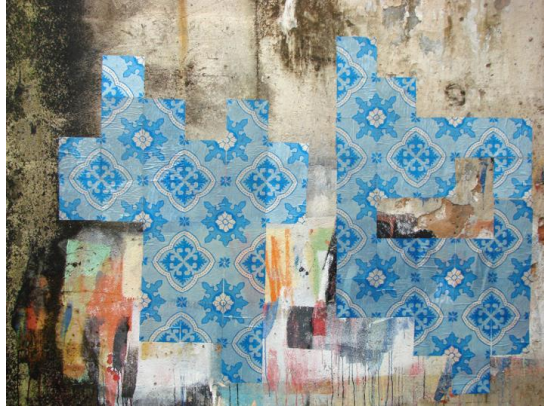
Foi uma atividade fascinante de desenvolver com o GIII, desde a exploração do recorte e colagem, a sobreposição de desenhos até a fixação dos lambes. Como as crianças do GIII, em sua maioria, possuem a necessidade de explorar melhor os movimentos corporais e podem apresentar um tempo menor de concentração, o diálogo ocorreu durante o processo de construção do trabalho, introduzindo sutilmente noções sobre espaço, cor, imagem, composição e até mesmo Arte Urbana.

A reação de muitos foi de orgulho e pertencimento com aquele lugar de estudo e estadia; no horário de saída as crianças levaram os pais para o poste onde estavam os cartazes e expressaram o tanto que a frente da escola ficou mais bonita e colorida.

### 3.2 Azulejos (Grupo Poro)

Diferente da produção dos cartazes, essa segunda modalidade de lambe-lambe, realizada em 2019, buscou inspirar-se no trabalho “Azulejos de Papel” do Grupo Poro, formado pela dupla de artistas Brigida Campbell e Marcelo Terça-Nada! (2011). Eles atuam desde 2002 com trabalhos que buscam mostrar sutilezas, imagens poéticas, apontar aspectos da cidade que se tornam invisíveis pela vida conturbada nos grandes centros urbanos. Procuram discutir problemas das cidades e refletir sobre as relações que existem entre espaços públicos e institucionais, buscando reivindicar a cidade como um espaço para a Arte.

Figura 10: Azulejos de papel, Grupo Poro, desde 2008.



Fonte: <https://poro.redezero.org/intervencao/azulejos-de-papel/>. Acesso em: 20 jan. 2021

A produção de cartazes relatada anteriormente norteou aspectos composicionais mais orgânicos, rasgos e traços livres. Já a produção de lambes representando azulejos impulsionou um planejamento que abordasse um aspecto mais geométrico do desenho, foi um ano letivo todo pensando em figuras geométricas. Pensando na prática desta proposta, foram verificadas quais possibilidades ela poderia oferecer como caminhos para atingir seu objetivo plástico e composicional com a faixa-etária do GIII. Foi considerado fundamental a turma passar por uma compreensão simples sobre formas geométricas e como construir narrativas composicionais com elas, a fim de podermos pensar mais adiante na construção do azulejo de papel.

A introdução das formas com o GIII foi refletida como uma contribuição para a construção do imaginário da criança a respeito dos grafismos geométricos próprios da imagética do azulejo, por meio de projeções de imagens e diversas brincadeiras envolvendo as quatro figuras geométricas básicas: círculo, quadrado, triângulo e retângulo. Foram atividades que antecederam e sucederam os azulejos e que somaram para concretizar o projeto.

O primeiro momento de atividades foi para conhecer as formas geométricas como uma ferramenta importante para a assimilação do conteúdo, com referência em Paul Klee, criando uma composição geométrica a partir da brincadeira, da experimentação pictórica da forma e da colagem. Somado a isso, focamos na experiência estética com as formas básicas com o objetivo de proporcionar momentos poético-visuais com as formas geométricas.

Também foram exploradas as possibilidades de desenvolverem grafismos sobrepostos em uma parede branca no ateliê, com o auxílio de um projetor. Assim, as crianças puderam desenhar por cima de projeções, conhecendo e se familiarizando com as formas, podendo

percebê-las em diversas perspectivas gráficas e respeitando o movimento natural que a criança tem ao desenhar.

Após estes dois momentos, iniciamos a produção dos azulejos de papel. Em quadrados coloridos recortados no tamanho de um azulejo comum, eles foram divididos ao meio formando um triângulo, na intenção de que a criança realizasse composições em cada lado, uma com colagens e outra com carimbos.

Figura 11 – Processos da criação



Fonte: acervo fotográfico da autora.

Figura 12 – Processos da criação



Fonte: acervo fotográfico da autora.

Os azulejos foram colados com a cola caseira “grude” nos portões internos e externos da escola, fundindo o aprendizado plástico das formas com a capacidade interventiva dos alunos do GIII. A turma do GIII conseguiu atingir os objetivos esperados de acordo com o tempo de cada criança. As experiências compartilhadas no ateliê puderam favorecer um contato mais íntimo onde fluiu o diálogo com as linguagens artísticas da criança e que somam como produção de cultura.

Figura 13 – Processos da colagem dos azulejos



Fonte: acervo fotográfico da autora.

Figura 14 – Processos da colagem dos azulejos



Fonte: acervo fotográfico da autora.

As crianças conseguiram compreender e identificar quais são as formas geométricas e seus respectivos nomes no decorrer do ano e qual o objetivo artístico do azulejo. Trazer a possibilidade de enriquecer lugares esteticamente que não seja só a escola, ajuda a ampliar a compreensão de que a Arte está presente em qualquer lugar.

Mesquita (2011 apud CAMPBELL; Terça-nada!, 2011, p. 108) menciona sobre as ações do Grupo Poro, que seria o fato de o trabalho, possivelmente, não ser visto por um grande público, mas apenas “pelos observadores de detalhes”. Assim, após a atividade de aplicação dos lambes nos portões da escola, e seguindo o caráter interventivo e inspirado nos trabalhos do Grupo Poro, foi realizada uma atividade no Parque do Sabiá, Uberlândia - MG intitulada “Forme a forma de olhar”. Aproveitando que trabalhamos as formas geométricas durante o ano todo e a palavra “forma” esteve presente em todos os encontros, foi produzida uma faixa com a frase “Forme a forma de olhar” tomando como referência o trabalho “Faixas de Anti-sinalização” do Grupo Poro.



Figura 15: Faixas de Anti-sinalização, Grupo Poro, 2009-2016.



Fonte: <https://poro.redezero.org/intervencao/faixas-de-anti-sinalizacao/>. Acesso em: 20 jan.2021.

Figura 16: Faixa “Forme a forma de olhar” produzida pela professora.



Fonte: acervo fotográfico da autora.

Esta faixa foi utilizada na realização de uma atividade/intervenção artística e pedagógica no espaço do Parque do Sabiá. Para a realização dessa atividade, levamos as turmas ao parque e lá instalamos esta faixa no lugar que escolhemos ficar com as turmas. Naquele espaço, realizamos desenhos com as formas geométricas usando moldes de madeira. No meio do desenho foi colada a palavra “forme” e, após a finalização, as crianças escolheram se ficavam com o desenho ou se entregavam para alguém que estivesse ali perto naquele momento, também teve alunos que deixaram ali seu papel desenhado na intenção de alguém pegá-lo.

Figura 17: Aluna e seu desenho realizado na atividade.



Fonte: acervo fotográfico da autora.

Foi um trabalho que teve minha participação mediadora e interventora, em relação à construção da faixa e da frase, da mesma forma na impressão da palavra “forme” que foi colada no desenho das crianças. É sabido que as crianças do GIII ainda não são letradas, assim, o objetivo da atividade/intervenção foi explicado segundo o entendimento delas, focando na palavra forma e nos desdobramentos que essa palavra teve durante a atividade e como nossa proposta artística e pedagógica iria intervir naquele local público. Nem todos participaram, mas alguns se disponibilizaram a entregar seu desenho para as pessoas que ali passavam, estabelecendo trocas e afetos. Assim, foi uma etapa do trabalho que também utilizamos para diversas trocas entre a turma, como brincadeiras e piqueniques.

Figura 18: Aluna entregando seu desenho para uma observadora.



Fonte: acervo fotográfico da autora.

Foram muitas etapas e produções que tiveram desdobramentos e aplicações, cada detalhe foi crucial para o processo. Detalhes encantadores realizados por mãos autoras de expressividades próprias da infância, somado à minha participação como artista e professora.

Este projeto mostrou como as crianças podem ser produtoras de poesia visual em outros contextos fora da sala de aula. É esse resultado que Loris Malaguzzi defendia, trabalho que potencializa a efetividade do papel do ateliê de Artes na escola. Um espaço especializado para que o professor possa focar nos detalhes dos processos dos estudantes na escola. Essa é a garantia de que trabalhos inovadores possam ser desenvolvidos, ao mesmo tempo em que podem resultar em outros ambientes de criação que vão para além dos muros escolares.

#### **4. Considerações finais**

O trabalho colagístico desenvolvido teve vários desdobramentos, funções poéticas e pedagógicas. A colagem como trabalho pessoal foi transferida para a esfera da cidade, funcionando como reformulação de símbolos imagéticos da publicidade. Essas colagens trouxeram discussões que compuseram um trabalho desenvolvido por mim, sobre o que se pauta como Arte na cidade, novas formas de comunicar-se por meio da colagem e subversões sutis de ferramentas da publicidade, engessadas nas necessidades mercadológicas do século atual. O interesse colagístico nesse trabalho foi investigar as formas de imagens que a cidade pode oferecer e tentar fazer relações que ligam a Arte à cidade e, por fim, à escola.

Desta maneira, foi uma valiosa oportunidade de inserir um fragmento dessa prática no contexto da escola, com crianças da primeira infância, podendo compor com a diversidade de possibilidades que a Arte proporciona para a prática pedagógica do (a) arte-educador (a). Sendo apresentada em outros formatos e ambientes de produção das aulas de Artes, que estão presentes em várias esferas da vida aproximando os indivíduos às suas necessidades de expressão coletiva.

O ateliê é um espaço legítimo para a educação em Arte na escola, nele a experimentação e a novidade são aspectos primordiais das propostas educativas ali desenvolvidas. Loris Malaguzzi defendeu a presença do ateliê na escola apontando as linguagens artísticas como base principal para a execução das propostas pedagógicas na Educação Infantil. Para Malaguzzi as crianças precisam ser estimuladas a usar todas as formas de expressão que estão ao seu alcance.

Porém, não podemos comparar as realidades concretas de Reggio Emilia com as vividas nas escolas que compõem a educação pública brasileira. Contudo, não podemos nos destituir das perspectivas que podem nos guiar a conduzir nossas aulas por meio do nosso processo de criação enquanto arte-educadores. A alegria das crianças diante dos resultados de seus trabalhos e a sensação de se sentirem incluídas e ativas nas mudanças poéticas e estéticas que ocorrem no ambiente da escola, assim como, as relações de afeto proporcionadas pelos momentos de compartilhamento do espaço do ateliê trazem para o educador o sentimento de resistência em acreditar num processo educativo mais inclusivo e transformador.

### Referências bibliográficas

- ADES, Dawn. **Fotomontaje**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2002.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção: como a arte reprograma o mundo**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.
- CAMPBELL, Brígida; TERÇA-NADA!, Marcelo (orgs.). **Intervalo, respiro, pequenos deslocamentos. Ações poéticas do Poro**. São Paulo, Radical Livros, 2011.
- COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FUÃO, Fernando Freitas. **A Collage como trajetória amorosa**. Editora: UFRGS, 2011.
- RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2013.
- VECCHI, Vea. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Phorte Editora, 2017.

Artigo recebido em: 10 de janeiro de 2021

Artigo aprovado em: 29 de março de 2021



## O preconceito linguístico na peça “O dia de Alan”: falando sobre *bullying* na sala de aula

The linguistic prejudice in the play “O dia de Alan”: talking about bullying in the classroom

Thiago Henrique Fernandes COELHO\*

**RESUMO:** O presente relato de experiência tem como objetivo fazer uma reflexão sobre as apresentações da peça “O dia de Alan” nas escolas de educação básica da cidade de Uberlândia durante os anos de 2018 e 2019. O enfoque do trabalho será discutir o processo de criação do espetáculo, a recepção dos educandos e professores ao assistirem a peça na escola e as reverberações disso nos atores, diretor e produtora da peça. A metodologia utilizada foi a cartográfica, ou seja, o ator pesquisador foi cartografando o impacto da peça durante as apresentações por meio das reações e das manifestações orais do público e também nas rodas de conversa em momentos distintos: a) após o espetáculo, e b) nas reuniões de trabalho com o elenco da peça “O dia de Alan”. Também será abordada a questão do preconceito linguístico tal como discutida pelo professor Marcos Bagno (1999; 2001).

**PALAVRAS-CHAVE:** Teatro infanto-juvenil. Preconceito linguístico. *Bullying*. O dia de Alan. Caipira.

**ABSTRACT:** The present experience report aims to reflect on the presentations of the play “O dia de Alan” in the basic education schools of the city of Uberlândia during the years 2018-2019. The focus of the work will be to discuss the process of creating the spectacle, the reception of students and teachers when watching the play at school and the reverberations of that in the actors, director and producer of the play. The methodology used was cartographic, that is, the researcher was mapping the impact of the play during the presentations through the reactions and oral manifestations of the audience and also in the conversation circles at different times: a) after the show, and b) at work meetings with the cast of the play “O dia de Alan”. The issue of linguistic prejudice as discussed by Professor Marcos Bagno (1999; 2001) will also be addressed.

**KEYWORDS:** Children's theater. Linguistic prejudice. Bullying. O dia de Alan. Hick.

### 1 Introdução

No segundo semestre de 2017, o professor Lucas Larcher conjuntamente com o docente Rafael Lorrán conduziram as disciplinas de Estágio Supervisionado em Espaços Escolares e Práticas Teatrais no curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia

---

\* Graduado em Teatro, mestre em Artes Cênicas, doutorando em Estudos Literários na Universidade Federal de Uberlândia. Participa do projeto Pediatras do Riso/Palhaços Visitadores. Ator, palhaço, escritor, diretor e contador de causos. Possui contos publicados em diversos livros, como por exemplo, “Memórias: companheiras de viagem” na antologia Nemephile. “A Joanelinha e os pulgões” na revista LiteraLivre. “Emília na terra dos dinossauros” na Cartola Editora. “Devoradora de corações” no livro “Do fato para a ficção: a humanização das notícias de jornal”. “O amor está ao lado” na Psiu Editora. Ator e produtor no espetáculo “O dia de Alan” (2017-2020). Um dos organizadores do livro “O dia de Alan- Caderno de memórias”. Pesquisa comédia, cultura caipira e audiovisual. Atua no coletivo Clowns do Cerrado e no grupo de teatro Tamborete. ORCID <http://orcid.org/0000-0001-8700-3041> e e-mail para contato [thiagofcoelho@hotmail.com](mailto:thiagofcoelho@hotmail.com).

(UFU). O objetivo dessas disciplinas foi realizar produções teatrais que dialogassem de alguma maneira com o espaço escolar. A direção da montagem ficou a cargo do professor Lucas Larcher e a dramaturgia e preparação de elenco com Rafael Lorrán. A turma era composta de seis estudantes: Camila Amuy, Isabela de Abreu, José Venâncio, Lucas Sá, Michele Rodriguez e Thiago Fernandes, da licenciatura noturna do curso de teatro, todos formandos naquele semestre.

A proposta de Lucas Larcher foi a montagem de um espetáculo que pudesse ocorrer em uma sala de aula, pois seu objetivo era que a produção fosse apresentada dentro da sala de aula nas escolas durante um horário de cinquenta minutos. Dessa forma, a maior parte dos ensaios de construção da peça aconteceu na sala 1 (sala teórica) do Bloco 3M do Campus Santa Mônica. Lucas Larcher e Rafael Lorrán trabalharam um mês com exercícios teatrais, sem apresentar o texto que seria montado. Os jogos conduzidos por eles buscavam explorar o espaço da sala de aula e possibilitar que os atores usassem as carteiras, o quadro, a lixeira e a mesa do professor como cenário para as improvisações e ressignificações desse mobiliário. Assim, o espaço escolar seria trabalhado como mote criativo na montagem do espetáculo.

Foi pedido que cada ator reproduzisse com o grupo uma aula que mais os havia marcado. Assim, cada ator conduziu essa aula marcante e, em seguida, explicitou os motivos de suas escolhas. Eu escolhi a oficina que fiz com a pesquisadora Carol Finger no primeiro semestre de 2017, no Bloco 3M, na sala de Interpretação do Curso de Teatro da UFU, pois fora uma prática muito marcante para mim, devido ao modo aconchegante da pesquisadora conduzir os jogos. Eu escolhi dois jogos da oficina: o do abraço e o do Gulliver. O jogo do abraço começa com as pessoas caminhando pela sala, a condutora da atividade pede a elas que parem e olhem a pessoa que está mais próxima e solicita a elas que se aproximem e experimentem diversas formas de abraçar. A orientadora deixou esse jogo ocorrer por uns trinta minutos, permitindo que as pessoas se abraçassem e entrassem em contato muito próximo, de forma que um pudesse sentir o pulsar do corpo do outro. Foi uma experiência ímpar para mim entrar em contato tão íntimo com outra pessoa.

O segundo jogo, o qual chamei de Gulliver, foi também desenvolvido pela Carol Finger, que, no dia da oficina, deu o exemplo do filme “As viagens de Gulliver”. Esse filme narra a chegada desse personagem em uma ilha e se depara com os pequenos habitantes que vivem lá. Gulliver parece ser para esse povo um gigante ameaçador. Então ele é capturado pelas pequenas criaturas que o imobilizam no chão e começam a escalar o corpo dele para

dominá-lo. A oficinaira propôs que fizéssemos como os personagens e explorássemos o corpo do outro com diferentes formas de toque. A turma da oficina foi dividida em dois grupos e uma pessoa por vez era tocada por todos os outros do grupo. O modo como Carol Finger conduziu a atividade criou uma coletividade tão intensa na turma que participava dessa oficina que estabeleceu-se uma confiança e uma parceria entre todos. Esse jogo culminou em uma experiência profunda, pois as pessoas se permitiram entrar no jogo sem pudores, dispostas a experimentar. Tal oficina foi tão positiva que algumas professoras do curso de Teatro também participaram, dissipando aquele distanciamento de posições entre educador e educando e permitindo uma troca por meio do corpo.

Após as aulas conduzidas por cada ator, Lucas Larcher e Rafael Lorrán apresentaram o texto da montagem intitulado “O dia de Alan”, escrito por Vladimir Capella em 1989. Esse texto aborda a questão da diferença linguística, social, econômica e de classe na sala de aula, dentro das relações que se estabelecem nesse espaço. Primeiramente, foi feita uma leitura desse texto e cada ator aleatoriamente interpretou uma personagem. Os técnicos do curso de Teatro<sup>1</sup> – cenógrafo, figurinista e iluminadora – foram convidados para acompanhar a leitura. Ao término, foi feita uma discussão sobre o texto e cada ator fez suas ponderações sobre o conteúdo lido e manifestou sua visão sobre cada personagem e sobre as situações que ocorrem na trama. O cenógrafo Edu Silva, que trabalhou com o autor Vladimir Capella, contou sobre as montagens já feitas desse texto, o que foi positivo e negativo, e também - sobre a vida do dramaturgo.

A peça “O dia de Alan” se passa em dois espaços, na sala de aula e na praça próxima à escola, possui seis personagens, dois professores: Eugênio<sup>2</sup>, professor de artes, e Adelaide, professora de inglês. E quatro estudantes, Alan, Gabis<sup>3</sup>, Léo e Suzana. Alan é o menino que veio do interior e sofre preconceito de Léo, Suzana e Adelaide por isso, pelo seu modo de falar, pelas palavras que não compreende, pelas que escreve errado e pela dificuldade no aprendizado da língua inglesa, enfim, seu jeito de ser. O professor Eugênio possui uma relação compreensiva com Alan e tenta entendê-lo, entretanto, esse docente está bem doente

---

<sup>1</sup> No curso de Teatro da UFU, os técnicos colaboram nas montagens dos espetáculos.

<sup>2</sup> Na adaptação, pois na original de Vladimir Capella, só Alan e Léo possuíam nomes, e eram duas professoras, já os alunos formavam uma espécie de coro, para reforçar o *bullying*.

<sup>3</sup> A personagem na montagem se chamava Gabi, mas com a troca de atores explicada mais à frente se passará a chamar Gabis.

e falece, mas Alan não compreende o sentido dessa palavra, o que gera motivos para que os colegas façam *bullying* com ele. Já Gabis tenta ser amigo de Alan, mas fica com medo de não pertencer mais à turma liderada por Léo. Alan, havia construído um boneco na atividade de artes na última aula do professor Eugênio, mas não tinha dado um nome para ele, quando ouve a palavra faleceu, dá ao boneco esse nome, mas escreve a palavra “Faleseu” com S, isso gera o mote para o *bullying* dos colegas, devido ao erro gramatical cometido pela personagem.

Assim, a partir das improvisações, os professores avaliaram qual personagem se adequava melhor a cada ator, pois além das aulas nas disciplinas para a montagem do espetáculo, foram pedidas cenas sobre a vida escolar de cada ator, onde cada um narrou um pouco da sua trajetória de vida, os *bullyings* sofridos ao longo dessa trajetória e as cicatrizes ainda existentes em função deles. Dessa forma, os professores fizeram a divisão dos personagens a partir das improvisações e relatos de cada formando. Enquanto isso, o dramaturgo Rafael Lorrán elaborou a adaptação dramaturgica do texto, a partir das improvisações e dos relatos de experiências do elenco sobre sua vida escolar, dos *bullyings* sofridos na escola e das relações que tiveram nesse espaço. A divisão dos personagens ficou da seguinte forma: Camila Amuy como a personagem blogueira Suzana, Isabela de Abreu como a personagem nerd Gabi, José Venâncio como o diferente Alan, Lucas Sá como o compreensivo professor de artes Eugênio, Michele Rodriguez como a malvada professora de inglês Adelaide e Thiago Fernandes como o “valentão” Léo.

Durante os ensaios, com a construção das cenas, cada ator recordou do seu processo escolar, pois como a temática da peça estava relacionada a situações próprias desse ambiente muitas memórias da época vivenciadas pelos atores vieram à tona. Memórias essas positivas e negativas, pois a escola é um local que marca cada ser que passa por ela, e nem sempre são memórias boas.

Para mim, especificamente, o processo de criação do espetáculo foi um momento de encontro comigo mesmo, de passar em revista o meu percurso escolar e refletir sobre o que passei nesses anos na escola. Isso me permitiu desconstruir medos e olhar para frente, pois em breve estaria formado.

O objetivo da montagem do Estágio em espaços escolares teve como meta apresentar nas escolas de educação básica de Uberlândia a peça “O Dia de Alan”, a fim de promover uma discussão e uma reflexão sobre o preconceito, nesse caso em específico, um dos

preconceitos presentes na história é o linguístico. Contudo, ao fim do semestre, as escolas já estavam com os preparativos para o fechamento do ano letivo e não tivemos a oportunidade de nos apresentarmos nesses espaços devido às férias de fim de ano. Assim, decidimos que seriam feitas quatro apresentações em outros espaços: a pré-estreia foi no “1º Seminário do Mestrado Profissional em Artes” (Prof-Artes - UFU), depois fizemos duas apresentações na semana de encerramento do curso de teatro da UFU e, por fim, uma apresentação no CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz) para professores de educação básica da cidade de Uberlândia. Com essas apresentações, observamos que o espetáculo inquietava muito o público, pois aborda um tema que todos de alguma forma vivenciaram na sua vida escolar, que é o *bullying* em relação à forma como determinada pessoa fala e se comporta verbalmente.

Fizemos uma reunião ao final dessa primeira temporada de apresentações, alguns integrantes do elenco tinham o desejo de continuar com a montagem da peça e realizar apresentações nas escolas de Uberlândia, mas dois integrantes, Lucas Sá e Michele Rodriguez mudaram-se dessa cidade. Com isso, no primeiro semestre de 2018, voltamos a nos reunir com o diretor Lucas Larcher e decidimos fazer uma seleção de elenco para o espetáculo. Os atores aprovados foram Roberta Liz para o papel de Adelaide e Eduardo Gasperin para o papel de Eugênio e o calouro do curso de Teatro – Yuri Leite – para substituir algum ator, caso ocorresse algum imprevisto. Ensaiamos durante o primeiro semestre de 2018 e nos inscrevemos em alguns editais para fomentar nossa chegada nas escolas, pois tudo isso possui custos e o fomento público é necessário para permitir a manutenção e a circulação de obras artísticas, mas a inexperiência com a burocracia e com a documentação não nos permitiu ser aprovados. Ao final do semestre, o grupo estava em crise, devido às dificuldades de ensaio, pois não tínhamos mais os horários e nem as salas reservadas para a disciplina, como foi no processo de montagem, e nem um professor para conduzir. Então, convocamos uma outra reunião e nos sentamos para conversar.

Camila Amuy apontou que tinha interesse em trabalhar somente com produção teatral, devido as suas experiências anteriores nessa seara. Dessa forma, Isabela de Abreu assumiu o papel anteriormente interpretado por Camila e Yuri ficou com a personagem Gabi que, depois, virou Gabis, ou seja, ocorreu uma mudança do sexo do personagem.

No segundo semestre continuamos os ensaios, mesmo sem a presença do diretor Lucas Larcher, que se mudou para São José do Rio Preto, no estado de São Paulo. Nesse meio

tempo, concorremos ao Edital PIAC Estudantil 2018 (Programa Institucional de Apoio à Cultura) da Universidade Federal de Uberlândia, fomos aprovados e conseguimos recursos para circularmos com o espetáculo por escolas públicas de educação básica de Uberlândia.

O critério de seleção dos locais onde nos apresentaríamos, definido pelo grupo, foi as escolas onde houvessem professores efetivos de teatro que fossem egressos do curso de Teatro da UFU. A chegada da peça pela primeira vez nas escolas públicas de ensino básico nos surpreendeu com o impacto que ela produziu nos estudantes e profissionais da educação. Percebemos o quanto era importante continuar com a circulação da peça nesses espaços, pois tratávamos de um assunto necessário e essencial de ser discutido na escola, ou seja, o preconceito com o diferente.

Para tanto, continuamos a procurar editais a fim de fomentarmos nossas produções, e em 2019 fomos aprovados no Edital PIAC Estudantil 2019. Com os recursos recebidos, circulamos com a peça “O dia de Alan” por escolas públicas e fizemos uma apresentação para o curso de licenciatura em Química da UFU - Campus Santa Mônica. Também fomos aprovados no Edital PMIC 2019 (Programa Municipal de Incentivo à Cultura) da Prefeitura de Uberlândia e circulamos nos apresentando naquelas escolas selecionadas pelo critério de possuir em seu quadro professores egressos do curso de Teatro. Também nos apresentamos no CITU (Circuito Independente do Teatro de Uberlândia). A aprovação nesses editais nos permitiu constituir um grupo de teatro, o qual nomeamos de “Grupo Pim Bem Bum! de Teatro”. As observações feitas nessas apresentações serão foco de discussão nesse relato de experiência sobre a trajetória do espetáculo nas escolas.

## 2 Pressupostos teóricos

Como já explicitamos acima, o espetáculo que levaríamos às escolas de educação básica de Uberlândia tinha como mote o *bullying* e o preconceito linguístico. No Brasil, as formas de falar diferentes do registro formal são alvo de desprestígio linguístico e consideradas “erradas”. Esse preconceito contra o registro informal vem, segundo a linguista Bortoni-Ricardo (2005, p. 33) “[...] do prestígio da norma culta, imposta pela ação da escola, dos meios de comunicação e do *status* das classes mais favorecidas”.

Os grupos dominantes (jornais, revistas, leis) acabam impondo o registro formal como a única forma correta e aceitável da língua. O brasileiro pouco escolarizado reconhece a existência desse registro, mas percebe o preconceito em relação ao seu modo de falar, e,

assim, procura adaptar a sua fala ao registro urbano. Com isso, surgem formas de falar diferentes das faladas pelas classes de prestígio, somando-se a elas os regionalismos e as formas menos monitoradas de fala (BORTONI-RICARDO, 2005).

Pesquisas apontam que as variações linguísticas são frutos da história, da mudança constante da língua e, por isso mesmo, não são homogêneas, não existe língua superior e nem inferior, mesmo nas variações regionais. Os preconceitos contra as línguas não passam por critérios linguísticos, ao contrário, são de natureza política e social. O preconceito contra o modo de falar caipira, ou contra a forma não padrão de falar, existe porque trata-se da língua falada por falantes de classes sociais baixas, com reduzida escolaridade cujos falantes são provenientes de regiões culturais desvalorizadas (BAGNO, 1999). A esse respeito, o linguista Marcos Bagno (2001) comenta que as pessoas que moram na cidade zombam do R retroflexo, o R “caipira” dos falantes provenientes da zona rural e de várias outras regiões brasileiras. Contudo, essas pessoas vão aos cursos de inglês aprender a pronunciar esse R como os estadunidenses falam, em palavras tais como foRk (garfo), moRning (manhã), caRpet (tapete). “Por que se considera ‘desagradável’ o r retroflexo, o chamado r caipira, (...) ? Afinal, a mesma articulação retroflexa ocorre em palavras do inglês” (...), que ninguém sente como ‘feia’”, aponta a linguista Alkmin(2004). Em resumo: “julgamos não a fala, mas o falante com base na posição social que ele ocupa na sociedade” (ALKMIM, 2004, p.42).

Essa discussão está presente na peça “O dia de Alan”, pois nem os personagens Léo e Suzana, nem a professora de inglês Adelaide aceitam a forma como Alan, personagem que vem do interior do estado de Minas Gerais lida com a língua portuguesa. Nesse caso, a professora de inglês não entende as dificuldades de Alan no processo de aprendizagem de outra língua a partir do seu modo de falar caipira, e, assim, comete *bullying* contra o estudante, evidenciando uma visão elitista, eurocêntrica e conservadora sobre educação.

No Brasil existe o mito de que a forma “correta” da língua a ser falada por todos é a norma culta, por estar presente nos documentos oficiais e ser sistematizada pela gramática. Entretanto, o preconceito linguístico contra os falantes do português não padrão, em um país como o Brasil, com enorme diversidade linguística, é prejudicial. Outra dificuldade em relação a esse assunto é que pessoas que usam variedades linguísticas desprestigiadas têm dificuldades para compreender documentos dirigidos a eles pelo poder público, porque estão escritos de uma forma muito diferente do contexto socioeconômico e cultural desses falantes pouco ou não escolarizados (BAGNO,1999). Vemos isso no personagem Alan, que não

compreende as palavras usadas pelos outros personagens na escola, e nos professores, que vêm de outro contexto, diferente da realidade do personagem. A citação abaixo de Bagno (1999) exemplifica muito bem o contexto que o espetáculo aborda:

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogadas nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português” (BAGNO, 1999, p.40).

O não reconhecimento da diversidade linguística do Brasil pela escola é outro grave problema, porque ao lidar com a língua como se ela fosse homogênea, estudantes provenientes de lugares onde se usa pouco a norma padrão da língua sentem dificuldades ao entrar em contato com essa norma, soando como se fosse uma língua estrangeira (BAGNO, 1999). Na peça “O dia de Alan”, essa situação de preconceito ocorre com o personagem Alan que sofre *bullying* pelo seu modo de falar. Quando Alan entra em contato com o inglês na aula da professora Adelaide, tem dificuldades em pronunciar as palavras dessa nova língua e a professora não entende a dificuldade do estudante, é preconceituosa com ele quando expõe suas limitações para toda a turma, ao chamá-lo à frente da sala para pronunciar as palavras em inglês diante de toda a turma.

No texto de Vladimir Capella, a origem caipira de Alan era mais evidente, mas esse aspecto foi suavizado na adaptação de Rafael Lorrán. Mesmo assim, o personagem Alan segue discriminado por ser um caipira e pela forma como fala, sendo considerado pelos colegas e pela professora Adelaide como “burro”, palavra usada pelos personagens, pelo fato de Alan não saber o significado da palavra faleceu, e escrevê-la com “S” e não com “C”, e suas dificuldades com o aprendizado da língua inglesa.

A visão de Léo e Suzana mostra que eles foram alfabetizados na ideia de certo e errado da gramática normativa, não tendo a compreensão sociolinguística que nos mostra o linguista Bagno (1999) em seu texto sobre o preconceito linguístico. Dessa forma, por Alan cometer esse erro, seus colegas o humilham, ligando-o à ideia pejorativa que se tem da fala de uma pessoa proveniente da zona rural, nesse caso o chamado caipira, que é representado pelo Jeca Tatu, personagem criado por Monteiro Lobato (1918) para retratar o homem brasileiro abandonado pelos poderes públicos.



Assim, os personagens da peça colocam Alan como um caipira, um homem pouco escolarizado e, por isso, burro, a partir de uma visão de superioridade da norma culta sobre a norma popular, da superioridade da cidade sobre o campo e da superioridade da língua estrangeira sobre a materna. Tal visão foi construída ao longo do século XX com o estereótipo do caipira, cujo ideal nacional desenvolvimentista buscava um representante nacional, mas negava esse perfil de homem como o representante do brasileiro, pois o consideravam atrasado e um entrave à modernização do país.

Fressato (2009), evidencia que na década de 1950 e 1960, o ideal nacional desenvolvimentista se posicionava contra o caipira ser o representante do Brasil, pois o grupo liderado por Juscelino Kubitschek não pretendia ligar a imagem da nação a um ser que consideravam atrasado e dessa forma um entrave à industrialização do Brasil. Mesmo pensamento mostrou-nos Monteiro Lobato (1956) quando representou o Jeca Tatu em seu conto *Urupês* para discutir questões sociais e fazer crítica à elite intelectual brasileira da época, que mostrava descaso total para com a situação dos trabalhadores rurais brasileiros.

As primeiras obras que representaram o caipira paulista, já eram carregadas de ideais preconceituosos, como por exemplo, “Viagem à Província de São Paulo” de Saint-Hilaire (1976) e “*Urupês*” de Monteiro Lobato (1956), com o conhecido personagem Jeca Tatu, um caipira excluído e marginal da sociedade. A visão de Saint-Hilaire era eurocentrica colonizadora sobre os caipiras, pois o descrevia como homens preguiçosos, ignorantes e embrutecidos pelo isolamento, com doenças, que não o deixavam pensar, os comparando a árvores e ervas do campo, dizendo que vegetavam (BRANDÃO, 1983 apud MONTEIRO, FERNANDES e COSTA, 1998, s/p).

Por estas visões preconceituosas que se espalharam durante o século XX, temos a oposição urbano e rural, com os representantes da modernização durante o processo de industrialização pensado que o caipira era um símbolo que poderia atrapalhar o progresso do país. Com isso, está presente a mentalidade do colonizador como possuidor de uma cultura superior à do colonizado (YATSUDA, 1987) e mostra a oposição cidade *versus* campo e, logicamente, a supremacia da norma padrão sobre a norma popular. Essa mesma visão está presente nas falas das personagens urbanas Adelaide, Léo e Suzana que, na peça, não aceitam o jeito de ser de Alan e o criticam por achá-lo inferior às outras pessoas por ser proveniente da zona rural e ter uma forma peculiar de falar.

De acordo com o sociolinguista Labov (1972), o inglês falado majoritariamente nos guetos pelos negros nos Estados Unidos, que fugia ao inglês padrão, não era corrompido, mas apenas um modo diferente de falar, pois há uma lógica linguística específica e própria daquele local e daquela população. Isso não quer dizer que essa forma de falar é inferior à língua padrão (BAGNO, 2001). Essa mesma lógica se aplica ao modo de falar caipira, que não é errado e nem pejorativo, mas uma variedade linguística que se desenvolveu em partes do sudeste, do centro-oeste e do oeste do Paraná, que, segundo Antônio Cândido (1982), formavam a região denominada a grande Caiapônia.

Segundo Bagno (2001), o preconceito linguístico está no mesmo senso comum que os outros, como o preconceito racial - que coloca o índio como preguiçoso e o negro como malandro, o preconceito sexual - que inferioriza a mulher, despreza o homossexual, e engrandece a rudeza no homem, o preconceito cultural - que valoriza mais o conhecimento científico que o popular, mais a cultura escrita que a oral, e o socioeconômico - desprezo pelo pobre e exaltação do rico. Essa é a visão preconceituosa da professora Adelaide, que despreza Alan por sua origem rural, mostrada na peça.

Bagno (2001) aponta que a tal falada unidade linguística brasileira não passa de um mito, pois temos as línguas indígenas e as que vieram com os imigrantes. No Brasil, temos uma gama de variedades da língua portuguesa, cada qual com sua lógica. Falar diferente não está errado e isso tem uma explicação linguística, histórica, sociológica e psicológica. As características que determinam o português não padrão (PNP) são encontradas em outras línguas. Os erros que são apontados no PNP podem ser considerados arcaísmos, traços da língua portuguesa antiga, que foram sendo transformados de região para região e com os contatos com outras línguas e povos, seja as indígenas e as africanas (BAGNO, 2001). Esse autor complementa ainda que “a escrita é tentativa de representação da língua falada e nasceu centenas de milhares de anos depois de o homem ter começado a falar” (BAGNO, 2001, p. 204). A escrita é uma tentativa de simbolizar a fala, mas que pode ter interpretações variadas. A língua escrita é uma forma de registro, utilizada para transmitir saberes e culturas, mas não pode ser castradora da fala (BAGNO, 2011).

Assim, a partir do discutido acima, vemos esse preconceito linguístico presente no espetáculo “O dia de Alan”, a partir do preconceito linguístico sofrido pelo estudante Alan e praticado pelos seus colegas de sala Suzana e Léo, e pela professora Adelaide, que não se permitem manter um diálogo considerando a cultura caipira representada por Alan. Ao

contrário, esses personagens tentam impor sua cultura urbana e seus modos de falar ao personagem Alan, discriminando-o e acentuando as dificuldades desse personagem no aprendizado do inglês. Desse modo, temos uma tentativa de imposição de uma cultura em desprestígio de outra. Com isso, a escola ao invés de acolher o personagem Alan, acaba excluindo-o, discriminando-o e tentando apagar sua diferença cultural. Em suma, o espetáculo aborda a tentativa de apagamento de uma cultura por outra e o quanto isso é prejudicial para as pessoas envolvidas.

### 3 Metodologia

A cartografia será o procedimento metodológico que guiará este relato de experiência. A palavra cartografia vem do grego, sendo a junção das palavras *Chartis* (Mapa) e *Graphien* (Escrita). O termo é utilizado na construção dos mapas pelos geógrafos, mas foi tomado emprestado por Gilles Deleuze e Félix Guattari no livro *Mil Platôs* (1995) e é usado para embasar pesquisas que não lidam com a exatidão. Deleuze e Guattari (1995) correlacionam a cartografia ao rizoma de uma planta pelo fato de não possuir centralidade, crescendo na horizontal, como as batatas ou as gramíneas. Dessa forma, a pesquisa vai sendo construída a partir das oportunidades descobertas e encontradas.

Para cartografar parte-se de um desejo, um objetivo e algumas ideias que colaborarão como pistas na elaboração do mapa, tendo a concretização somente no fim da pesquisa. O desejo é o motor e o mapa será o caminhar da pesquisa. Suely Rolnik (1989) salienta a antropofagia do cartógrafo que come, absorve, digere e reconstrói o que foi objeto de inspiração (degustação) (ROLNIK, 1989).

Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia. O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado. Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias. [...] O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão. E o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessa: pontes de linguagem (ROLNIK, 1989, p. 16).

A pesquisa cartográfica também é chamada de pesquisa-intervenção, isto é, o pesquisador transforma a pesquisa e esta o transforma. O objetivo desse tipo de pesquisa é acompanhar processos, por isso baseia-se em pistas para guiar o percurso. Tanto pesquisas

qualitativas como as quantitativas podem usar a cartografia, pois é o acompanhamento de uma estrada (KASTRUP, 2012).

Na cartografia ocorre uma reversão metodológica, pois o caminho não é estabelecido de antemão, é construído a cada passo (PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2012). “Este paradigma de produção de saberes e práticas inspirado em pensadores como Nietzsche, Deleuze e Foucault, critica a tradição filosófica socrático-platônica e sua busca incessante de uma verdade essencial” (AZEVEDO, 2017, p. 21).

Deleuze e Guattari (1995) explica o conceito da intuição, que faz parte da vida dos pesquisadores. No trabalho do cartógrafo está presente a intuição, que busca compreender o que o instiga. Portanto, desde o primeiro passo da jornada, algumas respostas já nos acompanham, mesmo que outras serão encontradas *a posteriori*. A cartografia será, assim, a ferramenta metodológica que usaremos na abordagem do espetáculo “O dia de Alan” no contexto da educação básica em Uberlândia.

#### **4 Resultados**

Durante as apresentações, sejam as realizadas nas escolas de educação básica ou as realizadas em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, o público foi tocado pela temática da peça. Muitos estudantes nesses dois contextos de ensino (básico e superior), após a apresentação da peça, relatavam suas impressões ao ator José Venâncio, intérprete de Alan. Eles diziam que se sentiam como se fossem o Alan ali na escola ou na universidade. Em outros momentos, outro ator ouvia um estudante da educação básica contando para o colega que se identificava com a situação vivida pelo personagem. Ao longo das apresentações esse autorreconhecimento nos acompanhou em cada escola e mesmo no processo de montagem da peça, alguns atores se enxergavam na pele de Alan sofrendo o preconceito.

Em uma das salas em que apresentamos a peça, ocorreu uma situação inusitada: uma professora acabou revelando em público durante a roda de conversa que uma de suas estudantes “poderia ser considerada o Alan, mas que, felizmente, ela conseguiu superar o *bullying* sofrido”. Tal comentário expôs a estudante perante os colegas, o que não é objetivo da peça, mas por outro lado, mostra a superação da mesma, o que é um ponto positivo, assim como a personagem da peça faz ao final do espetáculo, ao propor um diálogo com seus agressores.

As professoras reconheceram-se nas ações dos personagens professores. A equipe de produção, que acompanha as apresentações, relatou que ouviu algumas professoras das escolas públicas se identificando com a posição autoritária da personagem Adelaide, inclusive dizendo durante a apresentação: “Olha lá, essa sou eu!”. Mas outras colocavam-se na interface entre as duas abordagens de professores, identificando-se também com a compreensão do professor Eugênio, que é um personagem que escuta os educandos, propõe-se ao diálogo, aceita a diferença e traz uma pedagogia do encontro e da troca com os estudantes.

O personagem Léo, as personagens Adelaide e Suzana são vilões, mas também ligados à comicidade, o que acaba conquistando o público, pois funciona como uma forma de amortizar os momentos fortes da peça. Há também momentos em que os personagens usam gírias como uma forma de comunicação mais próxima com os estudantes da educação básica. Tais palavras agradam tanto a esse público que, durante o espetáculo, eles acabam repetindo-as. Já a personagem Suzana, que é ligada às redes sociais, conquista o público mais ligado às tecnologias, por isso, muitos estudantes acabam identificando-se com ela. Contudo, isso não elimina o papel de preconceito que eles desempenham na peça, e ao longo da apresentação, o público percebe isso e se solidariza com a história de Alan.

Ao fim da apresentação, alguns estudantes e professores me disseram para eu ser mais bonzinho na peça, pois eu interpreto o personagem Léo, que faz *bullying* com o Alan. Na apresentação que realizamos no CEMEPE, uma professora me disse que deu vontade, durante a peça, de levantar e fazer o Léo ficar quieto. Com isso, vemos o impacto do espetáculo nos espectadores, gerando vontades e desejos de intervenção no espetáculo, enquanto apreciam a encenação da peça.

Em muitas turmas, os estudantes acabam fazendo *bullying* com o Alan, juntamente com os personagens. Em algumas partes da encenação, pôde-se ver um ou outro estudante o defendendo. Mas na apresentação realizada na Eseba (Escola de Educação Básica da UFU), a turma inteira se voltou contra os vilões da peça. As crianças mandavam os vilões calarem a boca, chegaram a dar tapas na professora Adelaide e levantaram para empurrar e enfrentar o Léo.

Essa foi a primeira vez que a turma toda ficou a peça inteira do lado do Alan, pois, geralmente, as crianças e adolescentes oscilam o comportamento e ora o defendem ora riem dele. Na primeira parte do espetáculo, antes de chegar ao clímax da apresentação, onde ocorre

a solidarização dos estudantes com o sofrimento do protagonista. Mas, dessa vez, a turma toda posicionou-se em defesa do personagem desde o começo da apresentação.

O texto da peça é um mosaico de questões para serem colocadas em debate pelos professores em suas aulas, sendo esse o intuito das apresentações feitas, ou seja, que as reverberações propiciadas pela encenação continuem nas escolas a partir da nossa passagem.

Ao fim da apresentação, uma menina estudante disse para a atriz Roberta Liz que a peça não era para criança, pois era muito triste. A atriz perguntou para a menina o que tinha que ser “peça para criança” e ela respondeu que era de princesa e contos de fadas. Podemos refletir nesse ponto sobre como o *bullying* afeta os espectadores e que infelizmente nem todas as histórias possuem o final feliz. Esse era o objetivo do diretor na concepção do espetáculo: trabalhar com temas tabus para o público infatojuvenil, como a questão da morte, dos malefícios do preconceito etc.

Na apresentação que realizamos na disciplina de Didática Geral para o curso de licenciatura em Química, os estudantes ficaram tocados com a história de vida da personagem Alan e choraram durante os momentos de tensão da peça, pois se reconheceram nas situações retratadas. Um estudante contou ao ator José Venâncio que na vida escolar ele foi sempre o Alan.

Os estudantes também relataram que nesse curso não se discute muito a questão da licenciatura e estão mais focados nos cálculos, e que a peça os fez pensar muito a respeito da temática. Comportamento similar ao desses estudantes de Química foi visto na encenação da peça para os estudantes da licenciatura em Teatro, que estavam começando os estágios no espaço escolar e questionaram muito os atores do espetáculo, professores na educação básica, sobre a temática abordada na peça e pediram que eles compartilhassem com eles suas experiências enquanto docentes de educação básica.

A partir do relatado acima, percebemos que a peça “O dia de Alan” toca o público de várias formas, pois lida com o ambiente onde crianças/adolescentes e professores convivem todo dia. Quando a peça é apresentada para graduandos dos cursos de licenciatura, estes recordam seu tempo de escola e as marcas que ficaram, como também os faz pensar no seu futuro enquanto profissionais da educação.

Os professores relatam que a peça mostra situações que ocorrem diariamente nas salas de aula, tanto que eles procuram escolher as turmas que têm mais problemas com a questão

do *bullying* para assistir à peça. Durante a apresentação, os atores percebem que a turma acaba identificando em cada personagem da peça um colega e o aponta durante a encenação.

Alan, ao final da peça, ao tomar coragem e enfrentar seus medos e seus agressores, assume as rédeas de seu próprio destino e rompe com a ideia de caipira submisso e inocente, cuja visão preconceituosa contra pessoas provenientes de cidades do interior ou da zona rural ainda resiste em muitas pessoas moradoras das metrópoles brasileiras.

A peça, assim, propõe uma reflexão sobre as diferenças sociais, regionais, linguísticas e econômicas existentes na sala de aula e como lidar com elas, buscando sempre o diálogo para resolver os problemas, pois se não falarmos sobre esses problemas, a situação não muda.

## 5 Considerações finais

Ao criar, atuar e produzir o espetáculo “O dia de Alan”, tive a noção do quanto esse texto discute questões importantes para o ambiente escolar e para a sociedade brasileira, mineira e do Triângulo Mineiro, que é a questão do preconceito linguístico contra o caipira, o morador do interior do Brasil, da zona rural, sem muita escolaridade. Entendi o quanto a sala de aula é o local onde as diferenças se tornam extremamente nítidas, pois ali encontram-se crianças, jovens e adultos de diferentes classes sociais, culturas e de idades distintas. E muitas vezes, na escola, não ocorre uma escuta do que o outro tem a dizer sobre seu lugar de origem, apenas o julgamos pela aparência e pelo modo de falar, não lhe damos a chance de se apresentar e de perceber o quanto o contato com o outro pode nos transformar, alargar e mudar nossas visões de mundo, tornando-nos seres humanos melhores.

O *bullying* é muito maléfico para quem sofre, marca a vida por muitos anos e certamente por toda a vida. Por isso é tão urgente discuti-lo na escola e combatê-lo. O espetáculo “O dia de Alan” se propõe a fazer isso, a partir da abordagem do cotidiano de uma sala de aula, onde os diferentes encontram-se e não se escutam.

Discutimos também na peça o papel do professor e a sua relações com os educandos. Na rodas de conversa, reflexões sobre esse tema a floraram e juntos pensamos sobre a realidade educacional atual, no contexto de Uberlândia, mas que dialoga com outras realidades nacionais e talvez internacionais, e o quanto é difícil e desacreditada a profissão de professor, mas como ela é necessária e importante para a sociedade.

A montagem de “O dia de Alan” rompe com os padrões clássicos teatrais que delimita o espaço (o edifício teatral) onde uma peça pode ser apresentada, fato que exige o

deslocamento do público até esse local. Na proposta que implementamos, a peça ocupa a escola e chega às pessoas que, na sua maior parte, nunca tiveram uma experiência teatral. Tal proposta contribui para a formação de público. Outro ponto importante é a questão do cenário, pois as ações ocorrem em uma sala de aula real, que possui uma história. O espaço e seus respectivos objetos estão repletos de memória de pessoas que passaram por ali. Isso contribui para dar peso à história encenada, fato visto durante as apresentações, pela emoção e relato do público durante e após a apresentação.

Por fim, resta dizer que montagens originadas de disciplinas do curso de Teatro possuem dificuldades de sobrevivência após o fim do semestre letivo, pois não possuem mais nem o espaço nem o horário reservado para as apresentações, nem o professor responsável pelo processo. Assim, são poucos os casos de continuidade das apresentações dos espetáculos produzidos no curso de teatro. Nessa perspectiva, ver que conseguimos manter a peça em circulação por três anos, cumprindo seu objetivo de ser apresentada em escolas, foi um grande caso de sucesso e orgulho para mim, pois trabalhamos uma temática tão importante e marcante para quem teve a oportunidade de assistir ao espetáculo.

Toda essa experiência está relatada no livro “O dia de Alan: caderno de memórias”, organizado por Camila Amuy, Lucas Larcher e Thiago Fernandes, com textos de todo o elenco, pessoas que contribuíram no contexto técnico da peça e espectadores. Convido quem tiver interesse em saber mais sobre todo o processo a conhecer nosso livro. Temos também uma página no instagram - [@odiadealan](#), que registra todo nosso percurso desde a concepção até a produção do livro.

## Referências

ALKMIM, Tania Maria. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 1. v.

AZEVEDO, Rafael Torres. **Redução de danos e vínculos com usuários de drogas: a escuta do olhar de um palhaço**. UFU: 2017.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 3. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 10. Ed. São Paulo: Contexto, 2001.



BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós Chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os caipiras de São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CÂNDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1982.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora34, 1995. v.2.

FRESSATO, Soleni Biscouto. **Caipira sim, trouxa não**: representações da cultura popular no cinema de Mazaropi e a leitura crítica do conceito pelas Ciências Sociais. Tese (Doutorado em ciências sociais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em <http://repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/10240> Acessado em 24 de junho de 2019.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In Passos, Eduardo.; Kastrup, Virgínia.; Escóssia, Liliana da.; (Org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 1972.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. São Paulo, Brasiliense, 1956.

MONTEIRO, Ana Cecília Del Mônaco; FERNANDES, Carlos Eduardo; e COSTA Marcelo Silva. **Do caipira ao sertanejo**: cultura, música e indústria cultural. Taubaté, 1998. Disponível em <[http://screamyell.com.br/especial/monografia\\_mac.pdf](http://screamyell.com.br/especial/monografia_mac.pdf)> Acessado em 13 de maio de 2018.

PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia.; ESCOSSIA, Liliana da.; Apresentação. In Passos, Eduardo.; Kastrup, Virgínia.; Escóssia, Liliana da.; (Org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem a provincia de Sao Paulo**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976.

YATSUDA, Enid. O caipira e os outros. In: BOSI, Alfredo. **Cultura Brasileira**: temas e situações. São Paulo: Ática, 1987.

Artigo recebido em: 18 de dezembro de 2020

Artigo aprovado em: 16 de março de 2021

## A RESPONSABILIDADE DA PRÁTICA DOCENTE NO DESLOCAMENTO SUDESTE-NORDESTE.

**The responsibility of teaching practice in the southeast - northeast displacement.**

Violeta PAVÃO Pampuri Mendes\*

**RESUMO<sup>1</sup>:** O presente ensaio analisa a prática docente de profissionais que se deslocam do sudeste para o nordeste do Brasil, para lecionar em universidades interiorizadas do Ensino Superior. A autora compreende que este deslocamento vem carregado de práticas coloniais refletidas em conflitos em sala de aula. As reflexões são potencializadas a partir dos pensamentos de Jota Mombaça (2018), Leda Maria Martins (2020) e Luiz Rufino Rodrigues Junior (2019), entre outras artistas-teóricas, com as quais é possível aprofundar investigações sobre reparação histórica, tensionamentos de fronteiras, práticas pedagógicas decoloniais, entre outros pontos relevantes para este trabalho que levam em conta fatores sociais, econômicos, culturais e históricos subsumidos nas academias do sudeste e nordeste. A partir desses pontos, deseja-se que as práticas pedagógicas sejam reavaliadas e contextualizadas com os processos históricos de formação do Brasil e em relação saudável com os territórios das universidades interiorizadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Deslocamento. Educação Decolonial. Docência. Prática Pedagógica. Ensino Superior.

**ABSTRACT:** The present essay analyses the teaching practice of workers who displace themselves from Brazil's southeast to Brazil's northeast, to teach in countryside universities. The author comprehends that this displacement comes with colonial practices that reflects in classroom conflicts. The discussions are enhanced by the thoughts of Jota Mombaça (RN), Leda Maria Martins (MG) and Luiz Rufino Rodrigues Junior (RJ), among other theoretician-artist people, with whom is possible to further the investigations on historical restitution, tensing of boundaries, decolonial educational practices, among other relevant issues to this work that take into account social, economic, cultural and historic factors which shape the southeast and northeast colleges. Departing from these points, the pedagogical practices should be reassessed and placed in context regarding Brazil's historical formation processes and in a healthy connection to the territories of countryside universities.

**KEYWORDS:** displacement. decolonial education, teaching. educational practice. higher education.

\* Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Professora Assistente no curso Artes Visuais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), <https://orcid.org/0000-0002-5132-9856>, [violetapavao@gmail.com](mailto:violetapavao@gmail.com)

<sup>1</sup> Resumo do artigo em espanhol: **LA RESPONSABILIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL DESPLAZAMIENTO SUDESTE – NORESTE. RESUMEN:** El presente ensayo académico analiza la práctica docente de profesionales que si dislocan del sudeste para el noreste de Brasil, para dar clases en universidades del interior de Educación Superior. La autora comprende que ese desplazamiento viene con prácticas coloniales reflejadas en conflictos en la clase. Las reflexiones son potenciadas a partir de los pensamientos de Jota Mombaça (2018), Leda Maria Martins (2020) e Luiz Rufino Rodrigues Junior (2019), entre otras personas artistas-teóricas, con las que é posible profundizar las investigaciones acerca de la reparación histórica, tensionado de las fronteras, prácticas educacionales decoloniales, entre otros puntos relevantes para ese trabajo que tienen en cuenta los factores sociales, económicos, culturales e históricos que forman las universidades en el sudeste e noreste. A partir de esos puntos, esperase que las prácticas pedagogicas sean reevaluadas y contextualizadas con los procesos históricos de formación de Brasil y en un saludable conexion con los territorios de las universidades interioranas. **PALABRAS CLAVE:** Desplazamiento. Educación Decolonial. Docencia. Práctica Educacional. Educación Superior.

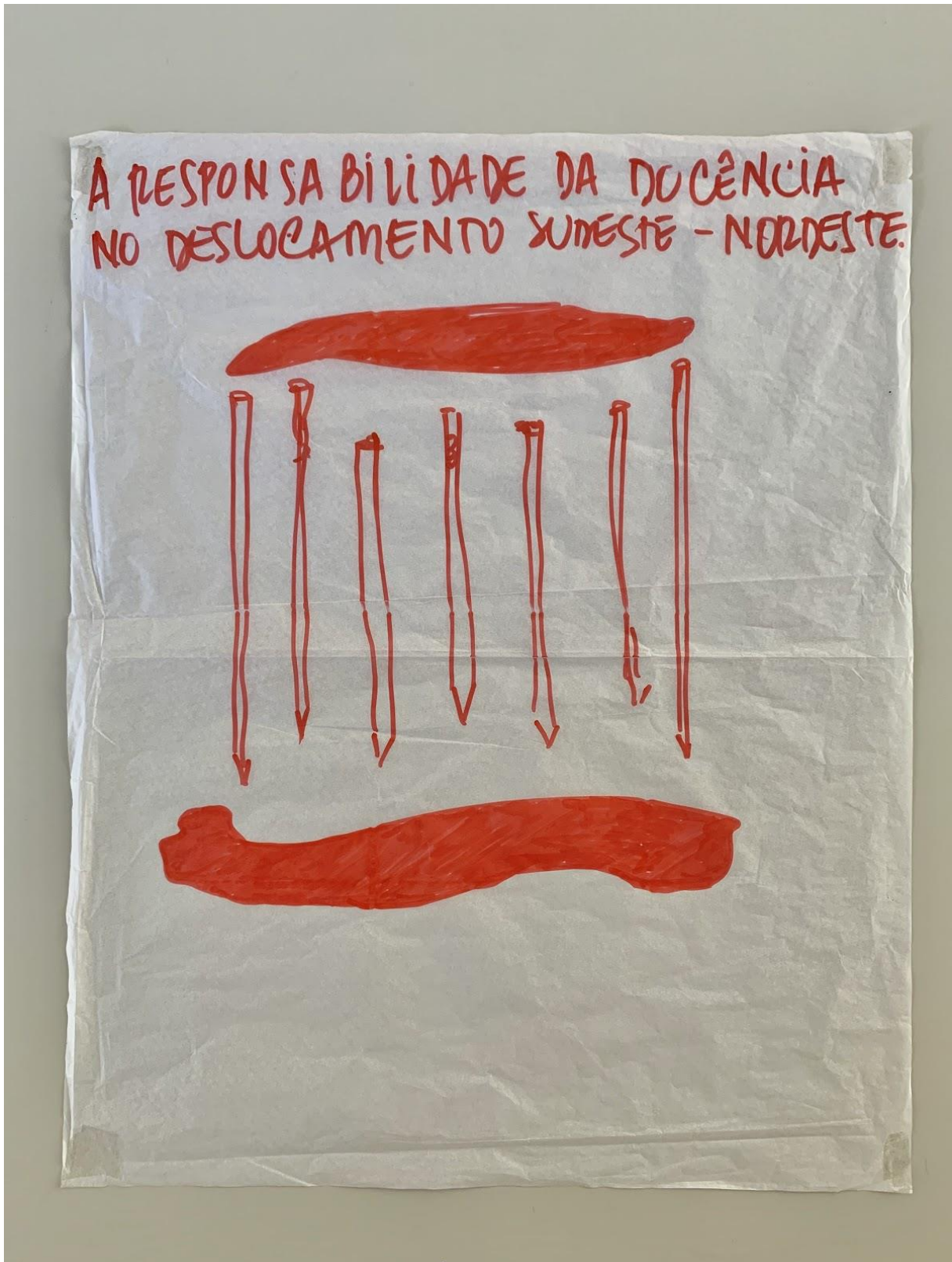


Figura 1 – Desenho-pensamento sobre o tema abordado, 2019.  
Fonte: Arquivo da autora.

## **Introdução**

Esse texto tem como propósito observar deslocamentos de profissionais do ensino superior do sudeste para o nordeste e apontar caminhos para uma educação decolonial no contexto da interiorização universitária. A pesquisa se dá por meio do deslocamento da autora, que sai do Rio de Janeiro (RJ) em 2018 e passa a lecionar no ensino superior no estado da Bahia, passando da Mesorregião do Vale São-Franciscano para a Mesorregião do Extremo Oeste Baiano. Em Juazeiro/BA a autora lecionou como professora substituta na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e hoje vive em Santa Maria da Vitória/BA e leciona na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). A costura sobre deslocamento sudeste-nordeste e pedagogias decoloniais é feita a partir das teorias sobre deslocamento de Jota Mombaça (2016) e das teorias sobre encruzilhada e pedagogia a partir do pensamento de Leda Maria Martins (2020) e Luiz Rufino (2019) e surge da urgência em reavaliarmos o lugar de poder ocupado pelas pessoas docentes e como este poder é agenciado em territórios específicos. O texto é perpassado por pessoas teóricas e artistas que elaboram mundos e processos pedagógicos a partir de teorias interseccionais e decoloniais e é motivado em função da escassez de uma reflexão específica sobre o deslocamento sudeste-nordeste e a docência. Pensar em tais territórios significa problematizar as relações de tensões políticas, econômicas e sociais para que possamos, então, reformular futuros, presentes e passados na educação interiorizada, pública e de qualidade.

## **Deslocamentos**

Desde que cheguei na Bahia tenho pensado no fluxo de pessoas que se deslocam do sudeste para o nordeste. E acredito que refletir sobre o trânsito de profissionais docentes é relevante para ampliarmos as discussões sobre embates sociais, econômicos, culturais que se manifestam nesses deslocamentos. A palavra neste primeiro momento é DESLOCAMENTO. Desta maneira, pergunto: como nós, profissionais do sudeste, posicionamo-nos diante dos novos territórios no nordeste onde passamos a viver?

Tenho observado que somos nós, muitas vezes, que criamos conflitos, intolerâncias e violências, das mais sutis, às mais profundas. Se é que existe violência sutil. Vejo uma explosão de práticas discriminatórias do cotidiano que ganham força com a última eleição presidencial,

que tem “autorizado” tais práticas. No contexto da educação, podemos pontuar racismos institucionais, relações de poder (adoecido) entre docente-discente, misoginia em sala de reunião – onde macho tóxico<sup>1</sup> fala alto e encerra o assunto, enfim, muitas maneiras de praticar violências e que recebem, aqui neste estudo, atenção profunda quando são praticadas por profissionais que se formaram e se deslocaram do sudeste para o nordeste.

Docentes sem maturidade para ouvir críticas quanto a ementa - jogando livro no chão, batendo no quadro e falando alto; chegando em espaços sem nenhum respeito com as práticas culturais locais; com visões estereotipadas deste território novo no qual estão recém inseridos, sem interesse em criar relação com a comunidade; entre outras práticas colonizadoras que não deveriam fazer parte da prática docente. Apesar de que, se fizermos aqui um recorte racial, como bem analisa Silvio Almeida<sup>2</sup> (2018) na palestra *História da discriminação racial na educação brasileira*<sup>3</sup>, se não fosse a educação, o racismo não teria como se reproduzir. E o projeto de educação que ainda temos, tem o racismo, epistemicídio, sexismo, machismo, lgbtqiafobia e o preconceito de classe como base, portanto, é esperado que práticas adoecidas estejam dando suporte para a educação.

Esse silêncio que nos leva a esse interesse pela questão racial se dá pelo fato da gente enxergar a questão racial, o racismo, como algo que é estranho a educação. (...) Nós acreditamos que de alguma maneira a educação é uma espécie de antídoto contra o racismo e contra os males do mundo, nós acreditamos, de alguma maneira, que a educação é capaz de transformar as pessoas e a educação transforma as pessoas mesmo. A educação é um processo de formação, de construção de sujeitos. Sujeitos que terão papel importante na vida social, na confecção do que a gente chama de história. Sem dúvida alguma. Só que o problema é que a gente acha que a educação sempre tem um papel transformador e emancipador e não é exatamente assim. Então já começo fazendo uma afirmação para mim muito difícil de fazer como educador. Eu diria o seguinte as senhoras e senhores: Se não fosse a educação, o racismo não teria como se reproduzir. Sim, o racismo faz parte de todos os projetos e dos processos educacionais. O racismo não tem como se reproduzir

---

<sup>1</sup> Sobre masculinidade tóxica ver na bibliografia o texto *Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência!* (2016) de Jota Mombaça. Ensaísta e artista da performance, Jota Mombaça nascida e criada no Nordeste do Brasil, escreve, performa e faz estudos acadêmicos em torno das relações entre monstrosidade e humanidade, estudos kuir, giros descoloniais, interseccionalidade política, justiça anticolonial, redistribuição da violência, ficção visionária e tensões entre ética, estética, arte e política nas produções de conhecimentos do “sul-do-sul” globalizado.

<sup>2</sup> Silvio Luiz de Almeida (São Paulo, 17 de agosto de 1976) é advogado, filósofo e professor universitário. É autor dos livros *"Racismo Estrutural"* (Polén, 2019), *"Sartre: Direito e Política"* (Boitempo, 2016)<sup>iii</sup> e *"O Direito no Jovem Lukács: A Filosofia do Direito em História e Consciência de Classe"* (Alfa-Ômega, 2006). Também preside o Instituto Luiz Gama.

<sup>3</sup> Ver bibliografia.

longe das políticas educacionais. Então talvez este silêncio, em relação a questão racial, seja o fato de que nós naturalizamos o racismo de tal modo que ele não aparece diante de nós como um problema e, quando ele aparece, aparece como algo externo aquilo que a gente quer fazer e não como algo que está diretamente relacionado aquilo que nós vamos fazer ou aquilo que nós estamos fazendo há muito tempo. (ALMEIDA, 2018, 00:04:15 - 00:05:56)

Instituições de educação e arte permitem o funcionamento deste sistema racista/sexista/xenofóbico/lgbtqiafóbico. “Essa cidade é uma bosta”, ouvi de um docente do sudeste - que também atua no nordeste - dizer, se referindo a Santa Maria da Vitória (BA). Quando ele pronuncia estas palavras, acaba construindo uma imagem desta cidade de que não há nada de valioso neste território. Ao realizar o deslocamento de São Paulo e não desconstruir o pensamento do sudeste como centro, o docente pratica violência com os modos de viver da população santamariense. Ele é o mesmo que ri do nome de um artista local, na mesa do bar, gargalhando e fazendo piadas. Quando uma docente – que também faz o deslocamento sudeste-nordeste - compara o comportamento de seus alunos a “índios que trocam qualquer coisa por espelhos” ela está violentando as memórias indígenas, que tentam se reconstruir cotidianamente, desde o estupro colonial; fere as possibilidades de leitura dos discentes sobre suas próprias imagens e de sua comunidade; ela rouba uma imagem e coloca outra no lugar; repete o que historiadores da arte fazem com as comunidades tradicionais quando não conseguem olhar para o mundo a partir de perspectivas não cisbrancoeurocentradas; além de demonstrar profundo desconhecimento sobre as cosmovisões indígenas. Um artista local citou um professor da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) que disse que a universidade veio para colonizar o Oeste.

São inúmeras as histórias na colônia contemporânea da educação e venho por meio dessa escrita denunciar estas palavras, estes modos de colonizar o nordeste mais uma vez. Desta maneira, penso em quanta violência produzimos - por não observarmos que nossos corpos em deslocamento têm, em grande parte, experiências discrepantes e privilegiadas. Quantas potencialidades desperdiçadas das encruzilhadas! E proponho pensarmos no cruzamento dos territórios como lugares de criação, tendo em vista que para isso acontecer, devemos estar atentos ao que representa nosso corpo nos deslocamentos de mundos.

O recado está sendo dado e nós precisamos escutar. Segue trecho de entrevista de Jota Mombaça, para a plataforma negrxs.com<sup>4</sup>:

Às vezes, por não considerar o tecido assimétrico das posições sociais e, frequentemente, por assumir, que desde sua própria posição é possível observar tudo, os brancos produzem uma forma de realismo arrogante, derivado de sua ignorância ativa, me explico: de uma ignorância que não se caracteriza pela falta de informação ou de conhecimento, senão por uma economia da percepção (uma cognição), da qual a subjetivação da supremacia branca depende integralmente. Desde este lugar, se produz violência, que é a violência da inferiorização e da exclusão das existências negras e historicamente racializadas do campo da existência social, dominado pelo realismo branco. E isso opera, ainda que os indivíduos brancos não o queiram conscientemente. (MOMBAÇA, 2018)<sup>5</sup>

A sala de aula é o local onde as pessoas discentes passam quatro anos ou mais de suas vidas e onde a prática pedagógica das pessoas graduadas poderia se fortalecer. Enquanto nossas vivências atropelarem outros territórios, falarei. A docência não estaria nessa relação de ouvir para propor? Penso que, para mim, se a arte não for este lugar de repensar os estragos coloniais, fortalecer as práticas artísticas de maneira crítica, baseado na escuta e na análise do deslocamento sudeste-nordeste do docente e outros deslocamentos, de nada adiantarão os seminários, os congressos, os encontros, as aulas preparadas, as preocupações com a norma escrita. Nós precisamos lidar com o peso histórico de nossos corpos.

Santa Maria da Vitória está localizada no extremo oeste baiano, foi povoada na primeira metade do século XIX para mineração de ouro e mais tarde para a agricultura. Durante os séculos XIX e XX, recebeu grandes fluxos de migração de famílias que fugiam das secas, em sua maioria comunidades quilombolas e indígenas. Então reflitam: Santa Maria da Vitória e região, para muitas famílias, foi símbolo de riqueza por conta da água, esperança de uma qualidade mínima de vida, de dignidade.

---

<sup>4</sup> Ver bibliografia.

<sup>5</sup> Tradução da autora para o trecho original: *A veces, por no considerar el tejido asimétrico de las posiciones sociales y, frecuentemente, por asumir que desde su propia posición es posible mirarlo todo, los blancos producen una forma de realismo arrogante, derivado de su ignorancia activa, me explico: de una ignorancia que no se caracteriza por la falta de información o de conocimiento, sino por una economía de la percepción (una cognición), de la cual la subjetivación de la supremacía blanca depende integralmente. Desde allí, se reproduce la violencia, que es la violencia de la inferiorización y de la exclusión de las existencias negras e históricamente racializadas del campo de la existencia social, dominado por el realismo blanco. Y eso opera, aunque los individuos blancos, no quieran conscientemente.* (MOMBAÇA, 2018)

Hoje, diante de um cenário de grandes fazendeiros na região que praticam a monocultura, pecuária intensiva, enxergamos as lutas diárias que famílias rurais, sendo algumas delas as mesmas que migraram para Santa Maria da Vitória e região, travam cotidianamente, para manterem seu pedaço de terra, para não terem suas terras e rios encharcados de agrotóxicos e nem inundados para a construção de hidrelétricas. Estou abrindo um pouco a história do território que hoje vivo para que possamos fazer da prática docente, efetivamente, uma prática dialógica; para que o ponto de vista de quem se forma no sudeste seja reconstruído, em atenção às especificidades de cada território, para que tenhamos coragem de não seguir repetindo, para que não nos tornemos fazendeiros da educação. Vamos fazer o exercício de ouvir o que a comunidade quer e não agir como você, docente, acredita que essas comunidades deveriam viver. Como bem colocou em conversa Conchita Silva ao falar de sua vivência em Correntina/BA, território vizinho a Santa Maria da Vitória: “*a gente só quer viver do nosso jeito*”<sup>6</sup>. Se não reconhecermos os territórios e identidades que se (re)afirmam e (re)definem em cada parte deste nordeste, continuaremos fazendo parte da construção dos conflitos, intolerâncias e violências coloniais.

Interessa trazer a reflexão sobre os estudos decoloniais, que nos ajudam a imaginar ações coletivas para responder ao nosso tempo, em relação ao que já foi e o que ainda está por vir:

É necessário abrir um breve histórico sobre o surgimento dos estudos decoloniais, que se estruturam como uma resposta aos estudos pós-coloniais da década de 1990, que tinham como pesquisadores membros latinos, mas que ainda se fixavam em intelectuais estadunidenses e europeus. O que se mostrou como uma evidente falha ao que hoje buscam os estudos decoloniais, que é a efetiva referência latinoamericana nas escritas e práticas nos processos de resistência dxs corpxs da América Latina, colônias caribenhas e antilhanas - há de se dizer colônia, pois não é possível falar em pós-colônia, o pós-colonial não existe<sup>7</sup>, já que as batalhas da colonização seguem em agência em tais territórios. Considero como trabalhos decolonizadores aqueles que buscam

---

<sup>6</sup> Conchita Silva nasceu em Correntina (BA), em uma área em transição entre a Caatinga e o Cerrado. Neta de geraizeiro, da comunidade tradicional de Fundo e Fecho de Pasto, milita pelas comunidades rurais de diversos modos. Atualmente é estudante da UFOB no curso de Licenciatura em Artes Visuais e se declara como artista. Em seus trabalhos busca trazer as problemáticas socioambientais e políticas vivenciadas no oeste baiano. Defensora do Cerrado, dos recursos hídricos e de um modo geral da sua população geraizeira ou não, seu maior sonho é um dia ver esse território e sua população livre, (re)existindo. Nem que para isso custe novamente o isolamento dessas terras.

<sup>7</sup> Referência ao texto coletivo *O PÓS-COLONIAL não existe* (2016). Ver bibliografia



entender os processos da colonização e se propõem a desconstruir as relações por eles travados e que são vigentes até nossos dias. (PAVÃO, 2017, p.16)

A proposta de uma prática docente decolonial<sup>8</sup>, que é a que faço aqui, está baseada na percepção da violência que o deslocamento do sudeste para o nordeste cria, ainda que nossos corpos não a pratiquem de forma racional, com a intenção de. Somente após esta reflexão poderemos começar a modificar nossa prática docente. Jota Mombaça disserta sobre esta violência da mobilidade e nos ajuda a percebê-la de maneira crítica:

O ponto é, se você se encontra em uma posição qualquer que seja, para se mover, move o mundo e o mover o mundo afeta este diagrama de forças. Assim que, desde a posição dos brancos, por sua constituição hegemônica no diagrama da racionalização, mover significa fraturar o mundo e as possibilidades de outras vidas. Por exemplo, ao mover-se como cidadãos, os eurobrancos estão performando violência contra todas as pessoas que não podem se mover. Isto é importante dizer, ainda que xs brancxs não direcionem a violência e não vejam isto como injúria racial. Muitas vezes, a violência racista é pensada como a violência feita na rua, por insultos, golpes, somente. O ponto é que há que se falar de uma violência racial que é feita sistematicamente. Então, quando você vive sua vida e é branco e tem acesso aos privilégios da branquitude, exerce violência ainda que você não saiba e sobretudo quando não sabe, porque a inocência branca é um dispositivo de naturalização da violência.<sup>9</sup> (MOMBAÇA, 2018)

Mombaça nos permite refletir sobre o deslocamento branco europeu e sua vivência no território europeu e, com as devidas especificidades, podemos atualizar a discussão para eixo sudeste – nordeste no Brasil. Como o deslocamento de profissionais vem acontecendo? O cenário das universidades interiorizadas é de pouquíssimos professores/as negras/es/os<sup>10</sup>,

---

<sup>8</sup> Utilizo o termo decolonial, que se distingue do descolonial, uma vez que o “des” implica uma negação do colonial. Decolonial se apresenta como um posicionamento político que fabula lugares, afetos, desejos, compreendendo as cicatrizes que o colonial marca/marcou nos corpos. Este termo é decupado por Catherine Walsh em “Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos” (2013).

<sup>9</sup> Tradução da autora para o trecho: *El punto es que, si te ubicas en una posición cualquiera que sea, para moverte, mueves el mundo y el mover el mundo afecta ese diagrama de fuerzas. Así que, desde la posición de los blancos, por su constitución hegemónica en el diagrama de la racialización, mover significa fracturar el mundo y la posibilidad de las vidas otrxs. Por ejemplo, al moverse en tanto ciudadanos, los eurobrancos están performando violencia hacia todas las personas que no pueden moverse. Esto es importante decirlo, aunque lxs blancxs no direccionen la violencia y no lo vean como injuria racial. Es que muchas veces, la violencia racista es pensada como la violencia hecha en la calle, por insultos, golpes, solamente. El punto es que hay que hablar de una violencia racial que es hecha sistemáticamente. Entonces, cuando tu vives tu vida y eres blanco y tienes los accesos a privilegios de la blanquitud, ejerces violencia aunque no sepas y sobre todo cuando no lo sabes, porque la inocencia blanca es un dispositivo de naturalización de la violencia.* (MOMBAÇA, 2018)

<sup>10</sup> Utilizo a linguagem neutra em alguns trechos para atender a uma linguagem não binária, em relação ao gênero.

indígenas e locais e, somando o fato da não disponibilidade de docentes em trabalhar a partir de uma prática decolonial, deparamo-nos com um cenário da educação ainda com práticas excludentes, racistas, homofóbicas, misóginas, patriarcais, enfim, retrógradas. Existe toda uma estrutura que deve virar cinza: as instituições educacionais e de ensino superior desconhecem a própria história colonial e de pré-colonização do território no qual está sediada; a não percepção do corpo docente na manutenção de relações racistas e hierarquizadas dentro de sala de aula; colegiados despreparados para lidar com discussões étnico-raciais levadas pelos discentes; docentes que ignoram possibilidades pedagógicas decoloniais; discentes que adoecem por conta de relações hierárquicas, entre outros modos de opressão praticados. Quando os deslocamentos dos docentes são feitos sem responsabilidade com o novo chão que se pisa, uma área de tensão é criada.

### **Encruzilhadas**

Vivenciar os Sertões de Juazeiro e agora o Oeste Baiano tem sido de uma importância profunda neste meu processo de entrada na docência. A Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF e a Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB são projetos em construção e que precisam saber ouvir os discentes para que se tornem espaços de criação conjunta, para que ensino, pesquisa e extensão possam fazer sentido nestes territórios. Para que os deslocamentos dos docentes produzam coisa mais relevante do que um currículo extenso no Lattes.

As espacialidades distintas por onde meu corpo se desloca têm se relacionado com minhas performances de maneira bem caranguejo. Existe um tempo de chegada, de compreensão do território que se chega, de escuta e buraco. Fundo, repouso. Sinto que minha prática artística tem sido, na maior parte do tempo, nestes pequenos e grandes trinta e seis meses de docência, a criação de planos de aula. Escolher artistas, desobedecer ementas, fazer a colagem de imagens/trabalhos que vão ajudar a construir um pensamento crítico para mim e para os discentes. Um projeto sem data para acabar.

Interessa refletir sobre um dos modos de praticar pedagogia que é pensá-la atrelada pelo conceito de encruzilhada, termo extremamente explorado nos estudos contemporâneos das ciências sociais, teatro, artes visuais, história, entre outras. A encruzilhada foi soprada, cantada,

encenada, teorizada na década de 1990 por Leda Maria Martins<sup>11</sup>, pensadora-artista-poetisadotempoespiralar-atriz-performer, para investigar/ler/refletir sobre as questões diaspóricas ao ter a encruzilhada como lugar de tensão, de unidade, de multiplicidade, divergência e convergência. Através das contribuições de Leda Maria Martins para o programa PERSPECTIVAS ANOS 20 da Escola de Arte Dramática - EAD/ECA/USP<sup>12</sup>, é possível traçar relações com este artigo para repensarmos nossa responsabilidade docente, por exemplo, em relação ao que a escritora traz como Pedagogias da Ausência (termo pensado por Nilma Lino e Boaventura dos Santos Souza), Pedagogias da exclusão/Pedagogias da ignorância/Pedagogias do apagamento ou dos apagamentos desejados e tentados ao longo dos séculos e, por consequência, refletir sobre como, ao nos deslocarmos do sudeste para o nordeste, podemos agravar, com nossas práticas não-responsáveis, as pedagogias citadas, comprometendo toda uma formação acadêmica. Leda traz ainda, por meio da leitura sobre seu livro *Performance no Tempo Espiral* (a ser publicado), caminhos possíveis para refazimento de pedagogias e escutas, pensando o corpo, o tempo e a ancestralidade como pontos de partida para a compreensão de produção de saber. Desta forma, seus postulados contribuem para que possamos desfazer ignorâncias acadêmicas e ir em busca de riquezas - que até então não enxergávamos ou não reconhecíamos.

(...) O corpo é pensado como lugar de inscrição de epistemes, de poéticas, de estéticas. Corpo como lugar de grafias que não apenas as grafias alfabéticas, ditas letradas. Um lugar de assentamento, de oralituras. Ambiente performático por excelência das performances nas e pelas quais transitam saberes. Um cruzamento entre corpo, história, memória e ancestralidade. (...) A ancestralidade que eu evoco como sofia é uma cosmovisão e uma experiência fundante da nossa africanidade. Nos próprios trânsitos mesmo fundante das encruzilhadas que nos constituem. É agência, é corpóra de conhecimento e de valores, é episteme. É um princípio de cognição, de visão de mundos, de valores, é teleológico. (MARTINS, 2020).

---

<sup>11</sup> Leda Maria Martins é poeta, ensaísta e dramaturga. Doutora em Letras-Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1991), tem Mestrado em Artes pela Indiana University (USA, 1981). Possui pós-doutorados em Estudos da Performance pela New York University, Tisch School of the Arts, Department of Performance Studies, (1999-2000 e 2009) e em Rito e Performance, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO, 1999). Foi professora visitante da New York University, Department of Performance Studies (2009-2010), e foi docente dos cursos de Letras e de Artes Cênicas da UFMG, entre os anos de 1993 até 2018. Também foi diretora de Ação Cultural da UFMG entre março de 2014 e março de 2018. Autora de vários ensaios e capítulos de livros, muitos publicados no exterior, ela possui relevante produção nos campos do teatro e performance e poesia – entre eles: *A cena em sombras* (1995) e *Afrografias da memória* (2018). Desde maio de 2018, está aposentada pela UFMG. Leda é Rainha da Irmandade do reinado de Nossa Senhora do Jatobá, em Belo Horizonte. Em 2017 foi criado o Prêmio Leda Maria Martins de Artes Cênicas Negras.

<sup>12</sup> Ver bibliografia.

O pesquisador Luiz Rufino<sup>13</sup> também trabalha a partir do conceito de encruzilhada e indica uma pedagogia possível que pretende dismantlar as do silenciamento, do apagamento, e que colaboram com o projeto de educação do epistemicídio. Em seu livro *Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas* (2018, p.74), o autor elabora que “a Pedagogia das Encruzilhadas mira primeiramente a reinvenção dos seres, a partir dos cacos dismantelados, o reposicionamento das memórias e a justiça cognitiva diante do trauma e das ações de violência produzidas pelo colonialismo.”

A perspectiva apresentada pelas encruzilhadas de Exu se orienta pela noção de cruzo. Assim, essas encruzas e as suas respectivas práticas não versam meramente sobre a subversão. O que se propõe não é a negação ou ignorância das produções do conhecimento ocidental e dos seus acúmulos, tampouco a troca de posição entre o Norte e o Sul, entre o colonizador e o colonizado, entre os eurocentrismos modernos e outras opções emergentes. O que se versa nas potências de Exu é a esculhambação das lógicas dicotômicas para a reinvenção cruzada. São os domínios de Enugbarijó, a boca que tudo engole e vomita o que engoliu de forma transformada. (RUFINO, 2019, P.37)

Importante lembrar que, para Leda Maria Martins, nem tudo se funde, se mescla na encruzilhada. Às vezes, apenas se encostam. (MARTINS, 2020)

Além das reflexões trazidas acima, descrevo abaixo algumas estratégias para a prática docente consciente, ativa, viva, de corpo presente, atenta e responsável pelas forças que aciona no campo da educação. Algumas destas estratégias já têm sido utilizadas por pares docentes, mas todas elas merecem atenção, cuidado e reconstrução cotidiana.

- Discussão dos Projetos Pedagógicos de Curso a fim de analisar e modificar as bibliografias das disciplinas, ampliando as abordagens teóricas e práticas das disciplinas a partir de epistemologias diversas para a abordagem de determinado tema. Esta tarefa de longa duração é um dos caminhos que poderá transformar os cursos universitários e fissurar o padrão de referências eurobrancoheterocentrado.

- Reconstrução das ementas a fim de inserir nos planos de aula perspectivas plurais sobre determinada linguagem ou técnica, tendo como foco a efetivação no Ensino Superior da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Para exemplificar, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFOB, a disciplina *História e*

---

<sup>13</sup> Luiz Rufino é pedagogo. Doutor em Educação (UERJ), atualmente realiza pós-doutorado em Relações Étnico-Raciais (CEFET/PPRER). Desenvolve pesquisa sobre crítica ao colonialismo, epistemologias, educações e pedagogias outras e brasilidades.

*Cultura Indígena e Afro-Brasileira* é oferecida apenas como optativa e sem uma frequência regular. Desta forma, ao mesmo tempo em que proponho a discussão da oferta da disciplina dentro do curso e como torná-la obrigatória, podemos reformular as ementas, incluindo os conhecimentos indígenas e afro-brasileiros. A reconstrução das ementas seria, então, uma das responsabilidades da prática docente consciente com o contexto histórico nacional, em busca do desmantelamento do epistemicídio que se deu na constituição das universidades brasileiras.

- Construção de pedagogias decoloniais, onde as trajetórias de cada discente sejam levadas em conta, observando as potencialidades de criação estética que cada estudante carrega em sua experiência de vida. O contexto da universidade interiorizada possui uma riqueza que é a aproximação dos docentes com os discentes em função dos processos criativos estarem relacionados, em muitos casos, com a vida cotidiana destes; a partir também de uma disponibilidade de alguns/mas/mes discentes abrirem a porta de suas casas e desejarem apresentar suas cidades para docentes. Nesta aproximação, conseguimos propor um cruzamento entre as atividades de discentes com as disciplinas. Por exemplo, o trabalho na construção civil pode colaborar com um projeto das Artes Visuais na disciplina Tridimensional. Um trabalho em crochê que um/e/a discente faz pode ser reelaborado para uma instalação urbana, entre outros diversos exemplos de construções estético-teóricas. Estas possibilidades de criação pedagógica fazem com que os conhecimentos que cada discente vivencia até entrar na universidade ampliem as possibilidades de construir conhecimento na academia, ao invés de o silenciarem .

- Desconstrução da posição docente hierarquizada, para que a pessoa docente esteja aberta a não saber, a descobrir, na troca com discentes, outras formas de ensinar e aprender. Com base nisto eu pergunto ao meus colegas de profissão: Como ajudar a promover a consciência política com relação à raça, classe, gênero e sexualidade de estudantes quando nós, docentes, 1. não estamos preparados/as/os, 2. não nos interessamos em modificar nossas práticas; 3. não escutamos as denúncias e incômodos de estudantes? O cargo vitalício das universidades tem criado uma camada de brilhantes tronos, carcomidos por cupim. Neste ponto apoio a crítica em bell hooks<sup>14</sup> para refletir a partir do seguinte trecho:

---

<sup>14</sup> bell hooks nasceu em 1952 em Hopkinsville, uma cidade rural do estado de Kentucky, no sul dos Estados Unidos. Batizada como Gloria Jean Watkins, adotou o nome pelo qual é conhecida em homenagem à bisavó, Bell Blair Hooks. Formou-se em literatura inglesa na Universidade de Stanford, fez mestrado na Universidade de Wisconsin e doutorado na Universidade da Califórnia. Seus principais estudos estão dirigidos à discussão sobre

É fascinante ver como o mascaramento do corpo se liga ao mascaramento das diferenças de classe e, mais importante, ao mascaramento do papel do ambiente universitário como local de reprodução de uma classe privilegiada de valores, do elitismo. Todas essas questões são desmascaradas quando a civilização ocidental e a formação de seus cânones são questionadas e rigorosamente interrogadas. É exatamente isso que os acadêmicos conservadores consideram ameaçador – a possibilidade de que estas críticas desmontem a ideia burguesa do “professor universitário” e de, como consequência, as noções da nossa importância e do nosso papel como professores na sala de aula tenham de ser fundamentalmente modificadas. Enquanto escrevia os ensaios deste livro, eu pensava continuamente no fato de conhecer professores progressistas, que tiveram a disposição de mudar os currículos de seus cursos, mas na verdade se recusaram resolutamente a mudar a natureza da sua prática pedagógica. (hooks, 2013, pp.186/187)

O trecho citado nos ajuda a pensar sobre a necessidade de reavaliarmos a natureza de nossas práticas pedagógicas enquanto professores/as universitários/es/as a partir da compreensão de um passado e presente de práticas elitistas das universidades. Estas práticas são criadas e mantidas pela categoria docente e em muito contribuem não só para um problema de classe, como trazido por bell hooks, mas para diversas situações críticas onde violências raciais, de gênero e sexualidade são aprovadas pela estrutura (também composta por professores/as). O silenciamento costuma ser a ferramenta de aprovação.

- Escutar e aprender com a arte local. Acrescento a necessidade de reconstrução da concepção de arte dentro do ensino das Artes Visuais, ao observar a desvalorização da produção artística local (Oeste da Bahia) por docentes formados nas academias do sudeste. A relação da universidade com a produção artística regional é imprescindível para que possamos compreender o território no qual ensinamos e aprendemos Artes Visuais. Além disso, a escuta e a valorização destas manifestações artísticas locais nos possibilita sair da ignorância rumo a uma abertura epistemológica.

---

raça, gênero e classe e às relações sociais opressivas, com ênfase em temas como arte, história, feminismo, educação e mídia de massas. É autora de mais de trinta livros de vários gêneros, como crítica cultural, teoria, memórias, poesia e infantil. Fonte: <https://elefanteeditora.com.br/quem-e-bell-hooks/> Acesso em 24 mar. 2021. Para bell hooks, nada tem mais importância do que as ideias e o conhecimento: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Por isso, bell hooks escreve seu nome desta forma: somente com letras minúsculas. Fonte: <https://www.geledes.org.br/a-pedagogia-negra-e-feminista-de-bell-hooks/> Acesso em 24 mar. 2021.

- Como último ponto das estratégias deste texto, matar o branco que há em mim, todos os dias. O branco que atravessa meus sonhos/pesadelos, pensamentos e gestos. Vocês sabem que branco é esse. *Mate o branco dentro de você* é frase de Lorenzo Kom'Boa (Chattanooga, Tennessee, EUA - 1947), escritor, ativista, anarquista e ex pantera negra. A frase se tornou pensamento, pixo, escrita, vídeo, como na videoperformance<sup>15</sup> das artistas Bruna Kury<sup>16</sup> e Walla Capelobo<sup>17</sup>, no qual cada pessoa artista é convidada a matar o branco dentro de si, ao mergulhar nas feridas coloniais que formam suas corpovivências.

O que eu pergunto para mim e para as pessoas não racializadas que me escutam e, com mais ênfase ainda para as pessoas docentes é: qual a responsabilidade histórica de seu corpo no território que você vive? Como você lida com ela na prática cotidiana? Quais ações artístico-político-pedagógicas você desenvolve como compromisso da educação?

Neste território que me encontro, tenho a oportunidade de repensar meus deslocamentos, através de uma prática docente responsável. Retomando o título deste trabalho A RESPONSABILIDADE DA PRÁTICA DOCENTE NO DESLOCAMENTO SUDESTE - NORDESTE, penso que responsabilizar nossos corpos, a partir de um entendimento dos processos históricos que fundamentam nosso país pode ser o início de uma possibilidade de mudança no campo da educação. Me coloco como responsável por fissurar os arquivos da história da arte, das práticas corporais e dos processos pedagógicos e convoco as demais pessoas

---

<sup>15</sup> Ver bibliografia.

<sup>16</sup> Bruna Kury é brasileira, anarcotransfeminista, performer, artista visual e sonora, atualmente reside em São Paulo (BR) e desenvolve trabalhos em diversos contextos, seja no mercado institucional da arte ou em produções de borda. Focada em criações atravessadas por questões de gênero, classe e raça (contra o cis-tema patriarcal heteronormativo compulsório vigente e a opressões estruturais-GUERRA de classes). Já performou com a Coletiva Vômito, Coletivo Coiote, La Plataformance, MEXA e Coletivo T. Atualmente investiga sonoridades no pósporno e a criação de objetuais que são ramificações do trabalho com performance. Participou da residência artística Capacete no Rio de Janeiro, Comunitária na Argentina, Festival Anormal no México, esteve recentemente compondo a organização da residência pósponôpyrata em Fortaleza (CE) e performou no festival Libres y Soberanas aka Performacula em Quito no Equador. Fonte: <https://brunakury.weebly.com/mateobranco.html> Acesso em 24 mar.2021.

<sup>17</sup> Walla Capelobo é, por suas próprias palavras, mata escura, lama fértil. Transfeminista contracolonial, artista e curadora independente. Graduada em História da Arte (EBA/UFRJ), mestranda no PPGCA –UFF. Compõe conhecimento, experimentações artísticas a partir das heranças de bem viver e existência recebida pela fina camada de sua pele. Criações que recria o mundo, sua “corpa”, suas dores e suas curas. Atua em grupos de estudos, Formas de habitar o presente (UFRJ) e GeruMaa: filosofia e estética africana e ameríndia (UFRJ). Fonte: <https://brunakury.weebly.com/mateobranco.html>. Acesso em 24 mar.2021

para o mesmo, cada uma na encruzilhada que lhe cabe e sem o romantismo “cishéterobrancoacadêmico”.

Importante acrescentar neste encerramento-abertura de pensamento que as estratégias aqui citadas são direcionadas às pessoas docentes que fazem/fizeram o deslocamento sudeste-nordeste e lecionam nas universidades interiorizadas, mas certamente pode inspirar todas aquelas que buscam pedagogias decoloniais para a formação universitária. Vale dizer, ainda, que as transformações só serão possíveis a partir de um esforço coletivo de docentes, discentes e das instâncias da estrutura universitária aliadas ao que bell hooks (2013, p.191) chama de “compromisso fortíssimo, uma vontade de lutar”.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA, Silvio. **História da discriminação racial na educação brasileira** - Escola da Vila, 2018. Link de acesso: [https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI\\_Yw](https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw)

CAPELOBO, Walla; KURY, Bruna. Videoperformance **Mate o branco dentro de você!** 2020. Disponível em <https://youtu.be/YQRJR9z6fKY> .

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MOMBAÇA, Jota. Entrevista para o site [www.negrxs.com](http://www.negrxs.com). Link: <https://www.negrxs.com/de-negrx-a-negrxblog/2018/6/28/la-inocencia-blanca-es-un-dispositivo-de-naturalizacin-de-la-violencia> Acesso em 24 mar. 2021.

MOMBAÇA, Jota. **Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência!** #Publicação comissionada pela Fundação Bienal de São Paulo em ocasião da 32a Bienal de São Paulo - Incerteza Viva. 2016. Disponível em [https://issuu.com/amilcarpacker/docs/rumo\\_a\\_uma\\_redistribuic\\_a\\_o\\_da\\_vi](https://issuu.com/amilcarpacker/docs/rumo_a_uma_redistribuic_a_o_da_vi) Acesso em 28 jul. 2019.

**O PÓS-COLONIAL não existe**. Texto-manifesto coletivo. In: CONGRESO DE ESTUDIOS POSCOLONIALES, 3., 2016. Comunicado dxs corpdxs dissidentes racializadxs sobre o epistemicidio e racismo. Disponível em: <https://medium.com/@loposcolonialnoexiste/comunicado-de-lxs-cuerpxs-disidentes-racializadx-sobre-el-epistemicidio-y-racismo-en-el-iii-d9d21f236950>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

PAVÃO, Violeta. Cartografias alteradas: corpdxs em escavação. 2017. 160f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Contemporânea) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em [http://www.bdt.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=13299](http://www.bdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=13299). Acesso em 25 fev.2021.



PERSPECTIVAS ANOS 20 - CONVERSA COM LEDA MARIA MARTINS (2020) 02:00:31. ECA-USP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eggNmvlmk8E&feature=youtu.be>

PREFEITURA DE SANTA MARIA DA VITÓRIA (BA). **História de Santa Maria da Vitória**. Disponível em <http://santamariadavitoria.ba.gov.br/site/o-municipio-samavi/> Acesso em 28 jun.2019.

RUFINO, Luis Rufino. **Pedagogias das Encruzilhadas**. REVISTA PERIFERIA, V. 10, N. 1, JAN./JUN. 2018 - AFRODIÁSPORA E TERREIROS; Publicação eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – PPGECC/UERJ.ISSN: 1984-9540. Rio de Janeiro: UERJ, 2018. Link: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504> . Acessado em 18/06/2019.

RUFINO, Luis Rufino. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SILVA, Conchita. Fala pronunciada em conversa informal com a autora. 2019.

WALSH, Catherine. “**Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos**”. En: Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistor, (re) existir y (re)vivir, Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

### **Bibliografia consultada**

AKOTIRENE, Carla. **O que é Interseccionalidade?** Entrevista concedida para o portal Geledes, 2018. Disponível em <https://www.geledes.org.br/o-que-e-interseccionalidade/> . Acesso em 29 jun.2019.

MBEMBE, Achile. A ideia de um mundo sem fronteiras. Revista Serrote N.31. São Paulo: Revista Serrote, 2019. Disponível em <https://www.revistaserrote.com.br/2019/05/a-ideia-de-um-mundo-sem-fronteiras-por-achille-mbembe/> Acesso em 30 jun. 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos (Organizador). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. Disponível em [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes\\_afirm\\_combate\\_racismo\\_americas.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf) Acessado em 29 jul. 2019.

Artigo recebido em: 24 de janeiro de 2021

Artigo aprovado em: 28 de março de 2021

Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte é um evento acadêmico realizado anualmente pelo Programa de Extensão Arte na Escola Polo UFU (PROEXC/DIREC/UFU), que propicia a formação contínua e continuada dos/as docentes da área de Arte, ou seja, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, envolvendo estudantes da graduação, a comunidade em geral e seus pares, promovendo e oportunizando momentos de trocas significativas em arte e educação na tríade ensino-pesquisa-extensão.

O evento pretende contribuir no âmbito da aprendizagem, do processo de criação em arte, dos atravessamentos sensoriais nas distintas linguagens, em seus diferentes níveis de ensino e contextos educativos, ampliando a formação contínua dos professores de Arte de Uberlândia/MG e região. Em cada edição, trazemos para o cerne dos debates temas que julgamos importantes, necessários e relacionados ao tempo contemporâneo em conexão com a arte-educação. Ofertamos aos inscritos momentos de encontros, reflexões e ações por meio da comunicação oral de relatos de experiência ou pesquisas; palestras; oficinas com foco nas diferentes áreas artísticas; mesas-redondas e vivências culturais, tudo isso ministrado por convidados internos e externos à instituição ao qual o projeto está vinculado.

Para além dessas atividades, são realizadas parcerias com espaços institucionais, artísticos e culturais da cidade de Uberlândia/MG. Por meio destas ações, espera-se contribuir para a formação docente de maneira efetiva, possibilitando reflexões e diálogos consideráveis para ampliar o olhar e a escuta dos/as professores/as no contexto da escola, compartilhando as experiências e ressignificando suas práticas. Portanto, nesta galeria, reunimos registros fotográficos referentes ao 18º e 19º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte, apresentando as temáticas “Processos de criação em Arte: diversidades e práticas inclusivas” e “Afetividade no ambiente escolar: atravessamentos em arte”, respectivamente. ■

---

Mara Rúbia de Almeida Colli

Artista, pesquisadora e docente na área de Artes Visuais na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no Cap Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA/UFU). Mestre em Artes (UFU). Integrante e coordenadora dos projetos de extensão Professor Artista e Arte em Fluxo (DIREC/UFU); membro do conselho científico e editorial da Revista Olhares & Trilhas (Eseba/UFU); coordenadora do Programa de Extensão Arte na Escola Polo UFU (DIREC/UFU) e pesquisadora no GRUPA - Grupo de Pesquisa em Arte (UFU/CNPq).

Curadoria e Layout:  
Mara Rúbia Colli

Fotos:  
Alexandra Cardoso



# GALERIA

Encontros, reflexões e ações: formação em arte-educação.

Uberlândia/MG

Desde sua primeira edição, o Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte tem se firmado como um espaço/tempo instituído de discussão e conhecimento sobre o ensinar e o aprender Arte no universo de suas infinitas possibilidades criativas e educativas. Em 2018, o Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte traz para o centro do debate as temáticas da Inclusão e da Diversidade, atrelando-as ao processo de criação em Arte.

A escolha por abordar a triade Processo de Criação/Inclusão/Diversidade se justifica pela necessidade de instrumentalizar diferentes sujeitos para, a partir de sua realidade social, cultural, física, intelectual, expressar sua visão de mundo, tornando conhecidas e respeitadas suas necessidades e potencialidades.

Nesse sentido, propõe-se ampliar e aprofundar os conhecimentos dos professores de Arte sobre as necessidades, os desdobramentos e implicações que a Diversidade e a Inclusão têm trazido para as práticas arte educativas em diferentes contextos e níveis de ensino. Desse modo buscamos nesse Encontro, promover a reflexão sobre as potencialidades do processo de criação artístico na construção de pensamentos e atitudes não preconceituosas diante das diferenças, trabalhando no sentido de valorização da diversidade e da equidade.





**Valder Steffen Júnior**  
Reitor da Universidade Federal de Uberlândia

**Hélder Eterno da Silveira**  
Pró-reitor de Extensão UFU

**Vânia Aparecida Martins Bernardes**  
Diretora de Extensão UFU

**André Luiz Sabino**  
Diretor Cap Eseba/UFU

**Mara Rúbia de Almeida Colli** - Cap Eseba/UFU  
Coordenação Geral

**Alexandra Maria Cardoso** - EMER/PCVS/SME/PMU  
**Elaine Corsi** - FACA/SME/PMU  
**Mara Rúbia de Almeida Colli** - Cap Eseba/UFU  
**Márcia Maria de Sousa** - IFTM - Campus Uberlândia  
Comissão de Coordenação

**Jessica Lima Monteiro**  
Bolsista Polo/UFU Uberlândia

Apoiado por:



## 18º

### ENCONTRO DE REFLEXÕES E AÇÕES NO ENSINO DE ARTE

**PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE: DIVERSIDADES E PRÁTICAS INCLUSIVAS**

**26, 27 e 28 de Setembro de 2018**



## 26/09

**8h** - Credenciamento e inscrições  
**9h** - Conferência de abertura "A Arte como possibilidade de encontros". Artista convidada: Ma. Ana Teixeira/SP  
Local: Auditório 5R (Sala CD) UFU Campus Santa Mônica - Uberlândia/MG

**13h** - Comunicação de relatos de pesquisa e experiências em sala de aula e pôsteres inscritos no Evento.  
13h às 15h - 1º Bloco  
15h às 15h20 - Intervalo  
15h30 às 17h30 - 2º Bloco  
Local: Auditório 5R (Sala CD) UFU Campus Santa Mônica - Uberlândia/MG

**Ação Artística**  
18h - Ação Performativa: Coleta de Espécimes Locais, Ana Teixeira/SP  
Local: Bloco 5R UFU Campus Santa Mônica - Uberlândia/MG





## 27/09

**13h** - Comunicação de relatos de pesquisa e experiências em sala de aula e pôsteres inscritos no Evento.  
13h às 15h - 1º Bloco  
15h às 15h20 - Intervalo  
15h30 às 17h30 - 2º Bloco  
Local: Auditório 5R (Sala CD) UFU Campus Santa Mônica - Uberlândia/MG

**Vivência Cultural**  
18h30 - Lanche  
19h - Visita à Escola Municipal Cidade da Música  
19h30 - Abertura da Exposição "Direitos Humanos: uma questão do mundo, uma questão do Brasil." Desenhos de crianças dos EUA, Canadá, Eslovênia, Colômbia, Camarões, Síria e Brasil. Comunicação oral sobre o processo de orientação em Artes Visuais.  
Profa. Ma. Flaviane dos Santos Malaquias.  
Local: EM Cidade da Música - Uberlândia/MG



## 28/09

**8h** - Mesa redonda "Diversidades humanas"  
- Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (FACED/UFU)  
- Dr. Cesar Adriano Traldi (ARTE/UFU)  
- Me. William Araújo Moura (FACA/Unai-MG)  
- Dr. Aldo Luís Pedrosa da Silva (IFTM/Campus Uberaba)  
Local: Auditório 5R (Sala CD) UFU Campus Santa Mônica - Uberlândia/MG

**13h30** - Oficinas  
1 - Do corpo às Emoções: (Des)Construindo Histórias, memórias e afetos.  
- Me. Leandro de J. Malaquias (EMPLRS). - 20 vagas. Sala DI  
2 - Arteterapia: possibilidades para uma vida mais criativa.  
- Ma. Kleryna Tavares Duarte (Faculdade Pitágoras/Uberlândia). - 30 vagas. Sala E+  
3 - Playback em sala de aula: aprendendo a utilizar as ferramentas como acompanhamento musical.  
- Dra. Jacqueline Soares Marques (Centro de Artes Moraes e Morais) - 30 vagas. Sala A4  
4 - Nós em nós.  
- Ma. Ana Teixeira (Artista Convidada/SP). - 20 vagas. Sala DII  
5 - As potencialidades do audiovisual na sala de aula.  
- Dr. Aldo Luís Pedrosa da Silva (IFTM/Campus Uberaba). - 30 Vagas. Auditório Roberto Rezende  
6 - Pensamento do Corpo - experiência sensível na educação.  
- Ma. Patrícia Chavarelli Vilela da Silva (ARTE/UFU). - 25 vagas. Sala F.  
Local: Oficina Cultural - Uberlândia/MG

Folder com a programação do 18º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte, realizado nos dias 26, 27 e 28 de setembro de 2018.





19º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte  
Afetividade no ambiente escolar: atravessamentos em arte



03 a 08 de setembro de 2019

PROGRAMAÇÃO

03/09 (Terça-feira) Noite: 18h30-22h	18h30 – Credenciamento 19h – Apresentação musical com estudantes da Escola Municipal Cidade da Música. Orientação: <i>Profa. Ma. Karla Beatriz Soares de Souza</i> . 19h15 – Mesa de abertura. 19h30 – Lançamento do Livro: "Arte na Educação Básica - Experiências, processos, práticas contemporâneas", Ed. Paco, 2019 e Mesa de Conferência "Arte na Educação Básica". Participantes: <i>Prof. Dr. Daniel Santos Costa (Eseba/UFU); Profa. Ma. Mara Rúbia Colli (Eseba/UFU); Prof. Me. Sérgio Naghettini (PMU) e Prof. Me. Tiago Bassani (UFOB)</i> Local: Teatro de Bolso, Mercado Municipal de Uberlândia/MG	
04/09 (Quarta-Feira) Tarde: 13h30-17h30	Comunicações Orais Mediação: <i>Prof. Me. Tiago Bassani (UFOB)</i> Local: Teatro de Bolso, Mercado Municipal de Uberlândia/MG	
	- Mostra cultural Cesec 2018 <i>Evânio Bezerra da Costa (Jimmy Rus)</i> - Diário de Artista-Docente <i>Whander Alípio Sularico Silva</i>	- O Uso de personagens sob a forma de bonecos <i>Sérgio Ricardo Fernandes Rodrigues</i> - Projeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental <i>Hellen Caroline Silva</i>
		- O Lame-Lame como proposta na educação Infantil <i>Valeria T. Dos Reis</i> - Arte, Educação e Arteterapia: experiências e reflexões <i>Cristina Garcia Palhares Viso</i>
05/09 (Quinta-Feira) Manhã: 8h-11h40	Comunicações Orais Mediação: <i>Prof. Dr. Daniel Santos Costa (Eseba/UFU)</i> Local: Auditório SR (Sala CD) UFU Campus Santa Mônica	
	- O gosto musical na aula de música <i>Roberto Alves Gouveia e Shirley Cristina Gonçalves Lopes</i> - Arteterapia e os elementos da natureza <i>Rafaela Celestina Zanette</i>	- A voz presente <i>Tiago Eric de Abreu</i> - A arte como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento <i>Xarem Carolina de Oliveira Cortes, Mayara Suellen Sardello Vieira e Tiago Samuel Bassani</i>
		- O preconceito linguístico na peça o Dia de Alan <i>Thiago Henrique Fernandes Coelho</i> - Os Primeiros Refugiados De Teatro <i>Gabriela Neves Guimarães</i>
05/09 (Quinta-Feira) Tarde: 13h30-17h30	Comunicações Orais Mediação: <i>Prof. Me. Tiago Bassani (UFOB)</i> Local: Auditório SR (Sala CD) UFU Campus Santa Mônica	
	- Arte, educação e desconstrução de estereótipos <i>Mikael Mizieski</i> - A responsabilidade da prática docente no deslocamento sudeste-nordeste <i>Violeta Pavão Pampuri Mendes</i>	- A identidade do professor na prática da construção da pesquisa <i>Sérgio Naghettini e Sibelê Lemes Girvent Deu</i> - Máscaras Africanas e suas simbologias nas aulas de arte <i>Sérgio Naghettini</i>
		- O ensino de artes e a representatividade negra <i>Humberto Torres Gonzales</i> - Nos sons e no amor <i>Karla Beatriz Soares de Souza</i>
05/09 (Quinta-Feira) Noite: 18h30	18h30 – Poesia recitada com Ivone Assis e apresentação musical com estudantes da disciplina de Produção Cultural e Empreendedorismo do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. Orientação: <i>Profa. Ma. Karla Beatriz Soares de Souza</i> . 19h – Mesa redonda "Janelas inclusivas: adolecer em processo". Participantes: <i>Profa. Dra. Fernanda Nocam (FAMED/UFU) e UEMG- Ituiubá); Profa. Dra. Cláudia Silva de Souza (Eseba/UFU) e Prof. Dr. Getúlio Góis de Araújo (Eseba/UFU)</i> Mediador: <i>Prof. Me. Sérgio Ricardo Fernandes Rodrigues (NUPPE/UFU)</i> Local: Auditório SR (Sala CD) UFU Campus Santa Mônica	
06/09 (Sexta-Feira) Tarde: 13h30-17h30	Oficina 1 - Ensinar Arte criando um espaço potencial na Educação Básica. Proponente: <i>Profa. Dra. Fernanda Nocam (FAMED/UFU)</i> . 20 Vagas. [disponível para as primeiras inscrições]. Materiais necessários para participação na oficina [por participante]: 1 kg de argila branca e um pacote de sementes distintas. Resumo: A psicanálise de Winnicott traz o conceito de espaço potencial que se dá no entre interno-externo e no qual a materialidade (Arte) é mediadora entre ambiente e sujeito. Faremos bombas de sementes enquanto trocamos informações sobre o processo de aprendizagem e o papel do ambiente e das materialidades. Oficina 2 - Criança, natureza e imaginação. Proponente: <i>Profa. Dra. Marlene Perobelli (IARTE/UFU)</i> . 15 Vagas. [disponível para as primeiras inscrições]. Materiais necessários para participação na oficina [por participante]: roupas confortáveis e disponibilidade para tirar o sapato. Resumo: A oficina propõe a construção de vivências (práticas e teóricas) com as danças brasileiras, buscando desenvolver ações reflexivas sobre corpo, cultura, memória e ancestralidade como possibilidades para atuação do professor na construção de uma educação por meio do sensível, da poética e do encantamento. Oficina 3 - Danças brasileiras na educação. Prof. Dr. Jarbas Siqueira Ramos (IARTE/UFU). 30 vagas. [disponível para as primeiras inscrições]. Materiais necessários para a participação na oficina [por participante]: roupas confortáveis e disponibilidade para tirar o sapato. Resumo: A oficina propõe a construção de vivências (práticas e teóricas) com as danças brasileiras, buscando desenvolver ações reflexivas sobre corpo, cultura, memória e ancestralidade como possibilidades para atuação do professor na construção de uma educação por meio do sensível, da poética e do encantamento. Oficina 4 - Caderno da vida: costurando memórias, afetos, presente e sonhos. Prof. Me. Klênio Antônio Sousa (Eseba/UFU). 20 vagas. [disponível para as primeiras inscrições]. Materiais necessários para participação na oficina [por participante]: Tesoura; cola rólulo laranja; estilete; borracha; 50cm de tecido; papel holer ou Paraná; lapiseira 0,5; régua de metal; esquadro; papel colorset 100g; papel sulfite branco ou colorido. Resumo: Esta oficina tem por objetivo confeccionar um projeto de um caderno com costura exposta e capa sólida, no qual os participantes possam registrar seus afetos, colar fotos, escrever mensagens para os outros colegas. Enfim, um caderno que será um companheiro de viagem. Oficina 5 - Desconhecidos - Abrindo caminhos, trajetos e travessias. Proponente: <i>Prof. Me. Tiago Bassani (UFOB - UNICAMP)</i> . 15 vagas. [disponível para as primeiras inscrições]. Materiais necessários para participação na oficina [por participante]: Papel A3; Marcadores (lápiz, carvão, etc.); Fita adesiva (crepe); cola (Cascoréz). Resumo: A oficina trabalhará a imagem (fotografia) como propulsora de memórias, construções e fricções entre arte e vida. Desenvolveremos objetos que se ligarão num jogo de narrativas enfiadas num compartilhamento de histórias, memórias e experiências. Esta oficina tem por objetivo confeccionar um projeto de um caderno com costura exposta e capa sólida, no qual os participantes possam registrar seus afetos, colar fotos, escrever mensagens para os outros colegas. Enfim, um caderno que será um companheiro de viagem.	
06/09 (Sexta-Feira) Noite: 20h	Vivência cultural Espetáculo <i>Guyrá Apó – Ave Raiz</i> Artista: <i>Daniel Costa</i> Direção: <i>Diane Ichimaru</i>	Ingressos: R\$20,00 Meia: R\$10,00 (estudantes, idosos e inscritos no Evento) Roda de conversa com o Artista e lançamento do Livro "Corpo e Diásporas Performativas". Mediação com <i>Getúlio Góis (Eseba/UFU)</i> Local: <i>Trupe de Truões</i> .
07/09 (Sábado) Noite: 19h	Vivência cultural Espetáculo: <i>Dia de Alam</i> Elenco: <i>Eduardo Gasperin, Isabela de Abreu, José Venâncio, Roberta Liz, Thiago Fernandes e Yuri Leite</i> . Direção: <i>Lucas Larcher</i> Adaptação do texto: <i>Rafael Lorrain</i>	Ingressos: R\$40,00 Meia: R\$20,00 (estudantes, idosos, professores, artistas, panfletos e inscritos no evento) Roda de conversa com os Artistas Local: <i>Teatro da Escola Livre do Grupontapé</i> .
08/09 (Domingo) Noite: 19h	Vivência cultural Espetáculo: <i>Dia de Alam</i>	Local: <i>Teatro da Escola Livre do Grupontapé</i> .

Programação do 19º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte, realizado no período de 03 a 08 de setembro de 2019.

**Abertura dos eventos:**

Mesa de abertura do 18º Encontro, com a presença dos/as representantes (esq. à dir.) Profa. Ma. Waldilena Campos (CEMEPE/PMU), Profa. Dra. Vânia Bernardes (DIREC/UFU); Prof. Dr. Hélder Eterno (PROEXC/UFU); Prof. Dr. André Sabino (ESEBA/UFU) e Profa. Ma. Mara Rúbia Colli (Arte na Escola Polo UFU). Anfiteatro Campus Santa Mônica – UFU, 2018.

Mesa de abertura do 19º Encontro, com a presença dos/as representantes (esq. à dir.) Profa. Ma. Mara Rúbia Colli (Arte na Escola Polo UFU); Profa. Ma. Waldilena Campos (CEMEPE/PMU), Prof. Marcel Martins (SER/MG); Profa. Dra. Vânia Bernardes (DIREC/UFU); Prof. Dr. André Sabino (ESEBA/UFU). Teatro de Bolso do Mercado Municipal de Uberlândia, 2019.





## Conferências:



Palestra de abertura “A Arte como possibilidade de encontro”, proferida pela artista Ana Teixeira/SP. Anfiteatro Campus Santa Mônica – UFU, 2018.



Mesa de Conferência “Arte na Educação Básica”. Participantes (esq. à dir.): Prof. Me. Sérgio Nighthini (PMU); Profa. Ma. Mara Rúbia Colli (Eseba/UFU); Prof. Dr. Daniel Santos Costa (Eseba/UFU); e Prof. Me. Tiago Bassani (UFOB). Teatro de Bolso do Mercado Municipal de Uberlândia, 2019.



# GALERIA

Encontros, reflexões e ações: formação em arte-educação.

Uberlândia/MG

**Comunicações orais:** realizadas durante os eventos do 18º e 19º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte, em 2018 e 2019, respectivamente. Locais: Anfiteatro Campus Santa Mônica – UFU e Teatro de Bolso do Mercado Municipal de Uberlândia. Mediadores: Profa. Ma. Márcia Maria de Sousa (IFTM-Campus Uberlândia); Prof. Me. Tiago Bassani (UFOB) e Prof. Dr. Daniel Santos Costa (Eseba/UFU). Comunicadores: professores e professoras da área de arte e pedagogia das distintas redes de ensino; estudantes da graduação em Arte e em Medicina.

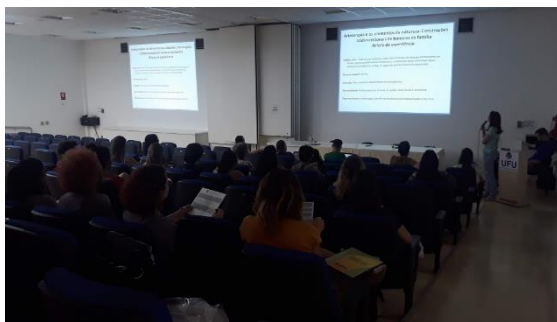
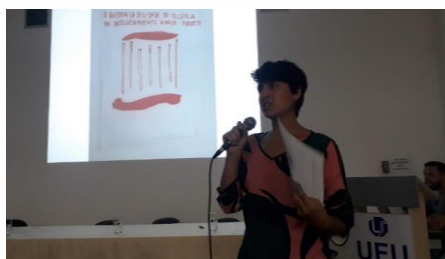




# GALERIA

Encontros, reflexões e ações: formação em arte-educação.

Uberlândia/MG





# GALERIA

Encontros, reflexões e ações: formação em arte-educação.

Uberlândia/MG

## Vivências culturais:



Ação performática: “Coleta de Espécimes locais”, artista Ana Teixeira/SP. Local: Bloco 5R UFU – Campus Santa Mônica. Duração: 4h, 2018.



Público do evento aguardando para serem “pesquisados” pela artista Ana Teixeira, 2018.





# GALERIA

Encontros, reflexões e ações: formação em arte-educação.

Uberlândia/MG



Abertura da exposição visual “Direitos humanos: uma questão do mundo, uma questão do Brasil”, com os desenhos de crianças dos EUA, Canadá, Eslovênia, Colômbia, Camarões, Síria e Brasil. Comunicação oral da Profa. Ma. Flaviane dos Santos Malaquias, sobre o processo de orientação em Artes Visuais. Local: Escola Municipal Cidade da Música, Uberlândia/MG, 2018.



# GALERIA

Encontros, reflexões e ações: formação em arte-educação.

Uberlândia/MG



Apresentação Musical com os/as estudantes da Escola Municipal Cidade da Música, Uberlândia/MG. Orientação: Profa. Ma. Karla Beatriz Soares de Souza. Local: Teatro de Bolso do Mercado Municipal de Uberlândia, 2019.



Apresentação Musical com os/as estudantes da disciplina de Produção Cultural e Empreendedorismo do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, Uberlândia/MG. Orientação: Profa. Ma. Karla Beatriz Soares de Souza. Local: Anfiteatro Campus Santa Mônica – UFU, 2019.



Roda de conversa com o artista da cena Daniel Costa sobre o Espetáculo Guyrá Apó – Ave Raiz, dirigido por Diane Ichimaru. Mediação: Prof. Dr. Getúlio Góis (Eseba/UFU). Local: Trupe de Truões, Uberlândia/MG, 2019.



Roda de conversa com o Diretor Lucas Larcher e o elenco sobre o Espetáculo O Dia de Alan. Local: Teatro da escola Livre do Grupontapé, 2019.

**Mesas redondas:**

Mesa Redonda: “Diversidades Humanas”. Composição da mesa (esq. à dir.): Profa. Ma. Márcia Maria de Sousa (IFTM-Campus Uberlândia) mediação. Debatedores: Prof. Dr. César Adriano Traldi (IARTE/UFU); Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (FACED/UFU); Prof. Dr. Aldo Luis Pedrosa da Silva (IFTM-Campus Uberaba) e Prof. Me. Willian Araújo Moura (Facisa – Unaí/MG). Local: Anfiteatro Campus Santa Mônica – UFU, 2018.



Mesa Redonda: “Janelas inclusivas: adolescer em processo”. Composição da mesa (esq. à dir.): Profa. Dra. Fernanda Nocam (FAMED/UFU e UEMG - Ituiutaba); Profa. Dra. Claudia Silva de Souza (Eseba/UFU) e Prof. Dr. Getúlio Góis de Araújo (Eseba/UFU). Mediação: Prof. Me. Sérgio Ricardo Fernandes Rodrigues (NUPPE/UFU). Local: Anfiteatro Campus Santa Mônica – UFU, 2019.



**Oficinas:** Realizadas durante o 18º Encontro de reflexões e Ações no Ensino de Arte. Local: Oficina Cultural de Uberlândia/MG, 2018.



“Playback em sala de aula: aprendendo a utilizar as ferramentas como acompanhamento musical”. Ministrante: Dra. Jaqueline Soares Marques (Centro de Artes Moraes e Moraes), 2018.



“Pensamento do Corpo – experiência sensível na educação”. Ministrante: Ma. Patrícia Chavarelli Vilela da Silva (IARTE/UFU), 2018.



“Do corpo às Emoções: (Des) Construindo Histórias, memórias e afetos”. Ministrante: Prof. Me. Leandro de Jesus Malaquias (EMPLRS/Uberlândia), 2018.



Nós em nós. Ministrante: Ma. Ana Teixeira (Artista Convidada/SP), 2018.



# GALERIA

Encontros, reflexões e ações: formação em arte-educação.

Uberlândia/MG



As potencialidades do audiovisual na sala de aula. Dr. Aldo Luís Pedrosa da Silva (IFTM/Campus Uberaba), 2018.



Arteterapia: possibilidades para uma vida mais criativa. Ma. Klenya Tavares Duarte (Faculdade Pitágoras/ Uberlândia), 2018.

**Oficinas:** Realizadas durante o 19º Encontro de reflexões e Ações no Ensino de Arte. Local: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – Eseba/UFU, 2019.



“Desconhecidos - Abrindo caminhos, trajetos e travessias”. Ministrante: Prof. Me. Tiago Bassani (UFOB - UNICAMP), 2019.



“Caderno da vida: costurando memórias, afetos, presente e sonhos”. Prof. Me. Klenio Antônio Sousa (Eseba/UFU), 2019.





“Ensinar Arte criando um espaço potencial na Educação Básica”. Proponente: Profa. Dra. Fernanda Nocam (FAMED/UFU), 2019.



“Criança, natureza e imaginação”. Proponente: Dra. Mariene Perobelli (IARTE/UFU), 2019.



“Danças brasileiras na educação”. Prof. Dr. Jarbas Siqueira Ramos (IARTE/UFU), 2019.



## Os primeiros refugiados da terra-escola e a escuta do artista-aluno The first theater refugees in the school-earth and the student-artist listening

Gabriela Neves GUIMARÃES\*

**RESUMO:** Este texto tem como objetivo apresentar análise das vivências dos professores de Teatro da escola básica de Uberlândia/MG que participaram do projeto *Partilhas Ateliê e Rede de Cooperação – Aprendizagens Teatrais na Escola Básica*. Metodologicamente, este artigo envolveu a retomada das entrevistas semiestruturadas realizadas para concretização da pesquisa de mestrado intitulada “Potencialidades do Teatro na escola básica: Reflexões sobre artistas-docentes do projeto Partilhas na cidade de Uberlândia/MG”. O presente trabalho teve como o foco a análise e a reflexão sobre três dos temas que emergiram nas entrevistas: os primeiros professores de Teatro nas escolas onde trabalham; a importância do lugar do aluno; os sentidos do artista-docente no campo escolar. Desse modo, espera-se, por meio deste estudo, abrir possibilidades reflexivas no que tange às potencialidades do Teatro na escola e sinalizar possíveis reflexões a respeito de como as relações de convivência artística afetam o desenvolvimento de processos criativos, com foco no trabalho dos artistas-docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola básica. Teatro. Artista-docente.

**ABSTRACT:** This research aimed to analyze theater teachers experiences teaching in the basic school of Uberlândia / MG who also participated in the project *Partilhas Ateliê and Cooperation Network - Theater Learning at the Basic School*. Methodologically, the article involved the resumption of the semi-structured interviews carried out to carry out the master's research entitled "Potentialities of Theater in the basic school: Reflections on artist-teachers of the project Partilhas in Uberlândia / MG city. This present work focused on the analysis and reflection on three of the themes that emerged in the interviews: the first theater teachers in the schools where they work; the importance of the student's place; the artist-teacher senses in the school field. It is expected, through this study, to open reflective possibilities with regard to the Theater potential at school and signal possible reflections on how artistic relationships affect the development of creative processes, focusing on teaching artists working .

**KEYWORDS:** Basic school, Theater, artist-teacher.

---

\*Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia. 0000-0001-5431-7132. gabi\_gng@hotmail.com.

## 1 Introdução

### Se Os Tubarões Fossem Homens

Se os tubarões fossem homens, eles fariam construir resistentes caixas do mar, para os peixes pequenos, com todos os tipos de alimentos dentro, tanto vegetais, quanto animais.

Eles cuidariam para que as caixas tivessem água sempre renovada e adotariam todas as providências sanitárias cabíveis se, por exemplo, um peixe pequeno ferisse a barbatana.

Imediatamente eles fariam uma atadura a fim que não morressem antes do tempo.

Para que os peixes pequenos não ficassem tristonhos, eles dariam cá e lá uma festa aquática, pois os peixes alegres têm gosto melhor que os tristonhos.

Naturalmente também haveria escolas nas grandes caixas.

Nessas aulas os peixes pequenos aprenderiam como nadar para a garganta dos tubarões.

Eles aprenderiam, por exemplo, a usar a geografia a fim de encontrar os grandes tubarões, deitados preguiçosamente por aí. A aula principal seria naturalmente a formação moral dos peixes pequenos.

Eles seriam ensinados de que o ato mais grandioso e mais belo é o sacrifício alegre de um peixe pequeno, e que todos eles deveriam acreditar nos tubarões, sobretudo quando esses dizem que velam pelo belo futuro dos peixes pequenos.

Se encucaria nos peixes pequenos que esse futuro só estaria garantido se aprendessem a obediência.

Antes de tudo os peixes pequenos deveriam guardar-se antes de qualquer inclinação baixa, materialista, egoísta e marxista, e denunciaria imediatamente aos tubarões se qualquer deles manifestasse essas inclinações.

Se os tubarões fossem homens, eles naturalmente fariam guerra entre si a fim de conquistar caixas de peixes e peixes pequenos estrangeiros.

As guerras seriam conduzidas pelos seus próprios peixes pequenos.

Eles ensinariam os peixes pequenos que entre eles, os peixes pequenos de outros tubarões, existem gigantescas diferenças.

Eles anunciariam que os peixes pequenos são reconhecidamente mudos e calam nas mais diferentes línguas, sendo assim impossível que entendam um ao outro.

Cada peixe pequeno que na guerra matasse alguns peixes pequenos inimigos da outra língua silenciosa, seria condecorado com uma pequena ordem das algas e receberia o título de herói.

Se os tubarões fossem homens, haveria entre eles naturalmente também uma arte.

Haveriam belos quadros, nos quais os dentes dos tubarões seriam pintados em vistosas cores e suas gargantas seriam representadas

como inocentes parques de recreio nos quais se poderia brincar magnificamente.

Os teatros do fundo do mar mostrariam como os valorosos peixes pequenos nadam entusiasmados para as gargantas dos tubarões.

A música seria tão bela, tão bela, que os peixes pequenos, sob seus acordes, a orquestra na frente, entrariam em massa para as goelas dos tubarões sonhadores e possuídos pelos mais agradáveis pensamentos.

Também haveria uma religião ali.

Se os tubarões fossem homens, ensinaria essa religião e só na barriga dos tubarões é que começaria verdadeiramente a vida.

Ademais, se os tubarões fossem homens, também acabaria a igualdade que hoje existe entre os peixes pequenos, alguns deles obteriam cargos e seriam postos acima dos outros.

Os que fossem um pouco maiores poderiam inclusive comer os menores, isso só seria agradável aos tubarões, pois eles mesmos obteriam assim mais constantemente maiores bocados para devorar e os peixes pequenos maiores que deteriam os cargos valeriam pela ordem entre os peixes pequenos para que estes chegassem a ser professores, oficiais, engenheiro da construção de caixas e assim por diante.

Conciso e considerável, só então haveria civilização no mar. Se os tubarões fossem homens.

(Bertold Brecht)

A citação de Brecht remonta algumas questões centrais para iniciar a apresentação deste artigo. O Teatro visto por uma perspectiva de resistência, representa a possibilidade de que o grito entalado na garganta saia em forma de expressão artística. Imagina-se que o Teatro possa estar na escola para que os meninos-peixe não se tornem “comida de tubarão” ou para que o “homem-tubarão” reflita sobre o poder que tem nas nadadeiras. Pode ser que o Teatro esteja na escola para que possamos nos distanciar desse ciclo vicioso das águas e daí perceber para onde a corrente nos leva. O Teatro está na escola, quem sabe, para que também possamos, por vezes, ir contra a corrente... Resta saber se é a nado, com submarino ou de boia...

Na tentativa de encontrar uma escola ideal, que fluisse contra a corrente. uma escola que rompesse com as paredes e grades, da qual Foucault (1986) trata; que problematizasse, ancorada nos princípios de Paulo Freire (2000), a educação bancária, e que fosse um lugar em que as artes teriam “condições ideias”; foi feita a leitura e a análise do Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica, feito pelo governo federal, no final de 2015, apontando 178 instituições como exemplo de inovação e criatividade na educação básica

brasileira. A partir da pesquisa desse material gradativamente, o binômio escola tradicional e escola alternativa foi se esvaindo. Foi-se entendendo que existiam várias alternativas de escola, e não um modelo de escola alternativa. Novos questionamentos foram sendo mobilizados até que minhas memórias e reminiscências voltaram para retomar um momento significativo em minha trajetória na graduação: o período em que fui bolsista de iniciação científica no Projeto Partilhas Ateliês e Rede de Cooperação – aprendizagens teatrais na escola básica. Graças a essa inserção, pude fazer conexões e reflexões mais aprofundadas sobre o Teatro na escola. Comecei a compreender que não era possível escrever sobre as escolas de forma generalizada, porque a compreensão, a maneira de funcionamento e a assimilação da extensão do fazer teatral são diferentes em cada escola.

Estive no projeto Partilhas nas suas duas edições. Na primeira como estudante de graduação, dentro da equipe de execução do projeto, e, na segunda, como professora da escola básica, como inscrita e expectadora do projeto. Inspirava-me pensar que a escola pode ser um lugar que propicia liberdade nas suas formas de “produção”.

Na primeira fase do projeto, em que ainda estava na graduação, fui para dentro da escola como estagiária de dois professores de Teatro<sup>1</sup>, para pesquisar e aprender com eles como promover as aulas de Teatro. Nos anos de 2016 e 2017, na nova versão da atividade, estava dentro da escola, já formada, como professora de Teatro. Essa continuidade do projeto fortaleceu-me enquanto artista-docente, pois constituiu um lugar de refúgio para refletir, com os colegas, sobre o que é ser professora de Teatro dentro de uma escola uberlandense.

Após a conclusão da licenciatura e bacharelado, formada e, finalmente, exercendo a profissão de professora de Teatro desde o primeiro semestre de 2016, e agora tendo refletido sobre a experiência de alguns professores de teatro de Uberlândia, busco nesse artigo articular o conteúdo das entrevistas, que fiz com os professores na minha pesquisa de mestrado, com a minha experiências enquanto professora, com o objetivo de estudar as potencialidades das aulas de Teatro dentro da escola básica. No bojo dessa empreitada, algumas questões se fizeram relevantes, e nesse artigo foco principalmente em duas: quais são as alternativas que esses professores encontram para fazer Teatro na escola? O que é ter Teatro na escola?

---

<sup>1</sup> Acompanhei, como estagiária, os professores MB e DC, nas suas respectivas escolas. Essa ação de estar na escola fazia parte da minha pesquisa de iniciação científica dentro do projeto *Partilhas*.

Essas entrevistas as quais me refiro foram feitas com professores de Teatro que participaram do Projeto Partilhas e/ou no Projeto Partilhas Extensão (Edital REDEUFU/DIREC/PROEX/UFU – Nº 90/2016) e, por meio de entrevistas semiestruturadas, tentei ouvi-los para buscar responder às questões que têm me assolado enquanto artista-docente na educação básica. Os cinco professores escolhidos são formados em Teatro e como pano de fundo para essa entrevista elegemos a reflexão sobre suas próprias práticas em sala de aula. Algumas falas dos professores entrevistados aparecerão ao longo do texto, recuadas e em itálico, fazendo também o delineamento da evolução desse trabalho.

## 2 Metodologia

Duarte (2002) compara a construção da pesquisa com o relato da longa viagem que um sujeito empreende ao vasculhar cenários já visitados. A autora complementa: “Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais” (p. 140).

A pesquisa foi construída com base na jornada de encontro com professores de Teatro, com a produção da escuta sobre trajetórias e vivências no contexto da escola. Assim, o método da pesquisa, como ela se estrutura e se organiza, serão apresentados e discutidos a seguir.

O termo método descende do grego – *metá*, pelo, através, *hodós* caminho e significa, na perspectiva pedagógica, a unidade entre a teoria e a prática que compreende o ambiente educativo em face da realidade cultural na qual os autores estão inseridos (KOUDELA; SANTANA, 2006, p. 63-64).

O método faz-se no construir, no caminhar da pesquisa e, no presente caso, na construção das entrevistas (quem são os entrevistados, formas de contato, porque foram escolhidos, local das entrevistas), na elaboração do roteiro de entrevista (identificação e questões reflexivas) e na análise das falas dos professores entrevistados. Há uma variedade de métodos a serem explorados, mas a escolha se dá através da escuta da especificidade dos sujeitos e/ou elementos a serem pesquisados.

No trabalho de mestrado, do qual o presente artigo se originou, foram entrevistados cinco professores de Teatro de escolas básicas, todos formados no curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, participantes do projeto Partilhas (em pelo menos

alguma das duas edições citadas do projeto). É relevante citar que eu conhecia as referências teórico-práticas que sustentavam as propostas de trabalho e também um pouco do contexto institucional referente aos respectivos locais de trabalho dos professores que seriam entrevistados. Contudo, a intenção de entrevistá-los era poder saber detalhadamente como era o desenvolvimento das aulas nas escolas e quais eram as expectativas e desejos para o futuro das aulas de Teatro nas rotinas de trabalho nas respectivas instituições.

Um dos recortes para a escolha dos entrevistados contemplados nessa pesquisa foi a formação específica em Teatro. Por mais que outros professores possam trabalhar com atividades teatrais em outras áreas do conhecimento, baseio-me no princípio inicial do projeto Partilhas, que busca legitimar o Teatro como linguagem nas escolas em Uberlândia/MG.

Além disso, outro parâmetro definido na escolha dos entrevistados foi a lotação deles em diferentes escolas, mais especificamente, interessava-me as diferentes faixas etárias dos alunos que compõem a escola básica e as diferentes gestões (públicas ou filantrópicas) em que distintas condições de trabalho pudessem ser analisadas.

Os professores foram convidados a participar da pesquisa por meio de contatos realizados via Facebook ou Whatsapp. De forma geral, todos foram solícitos, e o agendamento foi ágil. As entrevistas foram individuais, marcadas de acordo com a disponibilidade de cada um, e os locais de realização foram variados, respeitando a escolha dos participantes. Desse modo, foram escolhidos professores inseridos em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), em uma escola da rede municipal do Ensino Fundamental, em outra da rede estadual de Ensino Fundamental, Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos), outro em uma escola federal de Ensino Infantil e Fundamental, e em uma ONG que trabalha com Ensino Infantil.

As entrevistas foram guiadas por um roteiro dividido em três partes: a primeira parte formada por uma ficha de identificação com dados gerais do participante; a segunda, composta de questões a respeito do último ou atual campo de atuação; e a terceira, que envolveu um grupo de questões reflexivas.

A modalidade de entrevista foi escolhida com base nos escritos de Brandão (2002), ao argumentar que a entrevista demanda a atenção contínua do pesquisador aos objetivos traçados, “obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado” (p. 8).



Ainda nesse horizonte de argumentação, Poupart (2008) enfatiza o método qualitativo e os atores sociais na pesquisa:

O uso dos métodos qualitativos e da entrevista, em particular, foi e ainda é hoje tido como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar suas realidades. As condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais. (p. 216).

É interessante relatar que, apesar de haver um roteiro básico, a ordem das questões variou nas diferentes entrevistas com o intuito de respeitar o discurso próprio de cada entrevistado(a), ou seja, o fluxo da fala produzida por cada um deles. Todos os entrevistados eram conhecidos por mim; então, é relevante esclarecer que, nas entrevistas realizadas, no formato semiestruturado, alguns assuntos pressupunham diálogo e opiniões já discutidas em outras ocasiões, mas que, ainda assim, foram retomadas, buscando profundidade.

A entrevista semiestruturada, de acordo com Ludke e André (1986, p. 34), desenrola-se a partir de uma estrutura básica, porém não rígida, permitindo ao entrevistador fazer adaptações e interferências à medida que as respostas são fornecidas pelos participantes, de modo que a entrevista possa se assemelhar a um diálogo.

O grupo que frequentava as atividades do Projeto Partilhas era formado por pessoas que se juntaram a partir de um interesse em comum: o Teatro na escola. A partir desse interesse, comecei a selecionar os professores, escolho características que gostaria de ressaltar no meu trabalho e, assim, elenco o grupo, realizo as entrevistas e, por fim, busco a análise e discussão acerca da atuação deles na escola como professores de Teatro e a respectiva participação no projeto Partilhas.

Cabe salientar, com a presunção de relevância, que os professores selecionados para esta pesquisa compartilham outras características além de frequentarem o fórum, pois são professores que contribuíram em outras ações do Partilhas, têm pesquisas sobre Teatro na escola (referenciando também seus próprios trabalhos na escola) e são professores formados em Teatro.

Entre tantos professores que frequentavam o Partilhas, além das características citadas anteriormente, faz-se relevante reafirmar que são professores com quem tive contato significativo durante o projeto de modo que pude conhecer o trabalho nas respectivas instituições de origem de cada um deles e, sobretudo, despertaram o meu interesse em compreender os desafios que os lugares onde eles trabalham lhes apresentavam.

### 3 Dados de entrevista

Nesta pesquisa, ouvi docentes que são pioneiros, são os primeiros a ocuparem a escola como professores de Teatro nas suas localidades. Com alguma ousadia, dúvida, muitas dificuldades e na luta por autonomia, estar nesse lugar é um desafio, pois exige desbravar, conhecer e delimitar um novo território.

Ser o primeiro dos “refugiados” é viver a dor e a delícia de desbravar, às vezes, com força, com coragem e com a condição transgressora da abertura, o estado instaurado. Por vezes, com astúcia de bancar as escolhas e práticas que ressignificam o lugar que outros, há muito tempo, já tinham delineado, “os colonizadores” de outros tempos.

Os professores desbravadores deparam-se com a rotina estabelecida pela escola, mas desenvolvem seus trabalhos pelas brechas, lacunas ou dimensões fractais<sup>2</sup>, invisíveis à estrutura da escola, que se transforma em possibilidades e, muitas vezes, eles experimentam práticas que a escola desconhecia até a chegada deles e que eles desconheciam até a chegada à escola. Nesse movimento, campos e práticas que se estranham, aninham-se, confrontam-se e parecem enredar tensões fundamentais.

Uma das conquistas que todos os professores entrevistados sinalizaram foi a autonomia em relação ao conteúdo e à metodologia das suas aulas. Desse modo, ao retomar uma das perguntas norteadoras da pesquisa, “Quem define os conteúdos e a metodologia das aulas de Teatro?”, que tinha como interesse compreender se a direção da escola monitorava, de alguma forma, o conteúdo ministrado em sala de aula, fui surpreendida com respostas que apontavam os alunos como “peças” importantes para a definição de como as aulas se estruturavam e prosseguiam.

Se nós somos os primeiros professores de Teatro a adentrarmos as escolas de Uberlândia, os gestores dessas escolas também são os primeiros a receberem esses professores de Teatro na escola. Com as modificações, historicamente recentes, que a formação em Arte e suas linguagens específicas sofreram, há uma incompreensão por parte desses gestores, da forma, do como fazer para efetivar o que está escrito nos Parâmetros

---

<sup>2</sup> Expressão inspirada em como o autor de codinome Hakim Bey (2018) descreve que a T.A.Z se desdobra por meio das dimensões fractais invisíveis à cartografia do Controle, já que os mapas não conseguem estar no papel em uma escala de 1:1.

Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>3</sup> de Arte na escola. Essa falta de vivência e experiências teatrais dos demais sujeitos que compõem a escola proporciona autonomia para os professores de Teatro buscarem e ousarem não seguir uma “etiqueta” de conteúdos determinados para cada ano escolar.

Observo, tanto nas experiências que ouvia nos Fóruns quanto nas falas dos professores entrevistados, que o confronto é necessário no começo, na chegada desse professor de Teatro à escola, mas um confronto fértil, confronto no sentido de questionar o que está instituído. O Teatro na escola perpassa, muitas vezes, por experiências que se constituem em TAZ (Zonas Autônomas Temporárias), que o historiador e escritor Hakim Bey (1991) assim define:

uma espécie de rebelião que não confronta o Estado diretamente, uma operação de guerrilha que libera uma área (de terra, de tempo, de imaginação) e se dissolve para se re-fazer em outro lugar e outro momento, antes que o Estado possa esmagá-la. (p. 17).

Muitas vezes, é difícil explicar para pessoas que não têm experiência com o componente curricular como vai acontecer o Teatro na escola, porque a experiência Teatral se faz na ação e, frequentemente, é autoexplicativa. Assim, consigo vislumbrar um paralelo com a explicação do autor sobre a TAZ.

Apesar de sua força sintetizadora para o meu próprio pensamento, não pretendo, no entanto, que a TAZ seja percebida como algo mais do que um ensaio (‘uma tentativa’), uma sugestão, quase que uma fantasia poética. Apesar do ocasional excesso de entusiasmo da minha linguagem, não estou tentando construir dogmas políticos. Na verdade, deliberadamente procurei não definir o que é a TAZ - circundo o assunto, lançando alguns fachos exploratórios. No final, a TAZ é quase auto-explicativa. Se o termo entrasse em uso seria compreendido sem dificuldades... compreendido em ação. (BEY, 1991, p. 13).

Como não há uma cartilha sobre o que se deve fazer (nem é o que queremos!) nem muitos exemplos presenciados por esses professores em Uberlândia, a práxis de consolidar a teoria na prática é o que tem acontecido no fazer Teatro na escola. A maioria dos professores

---

<sup>3</sup>Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (PCNs, p. 13, 1997).

entrevistados relatou que, a partir do que leu e estudou acerca do que é Teatro, elaborou a metodologia das aulas e “testou” para ver se o que estava nos livros “dava certo”, como aponta o relato do Professor RA.

*O que é Teatro na educação infantil? Como faz teatro com crianças dessa idade? (...) Aí eu fazia especialização em educação infantil para entender sobre o desenvolvimento que era algo que me interessava na época, então na medida que eu lia coisas na especialização, eu testava aquilo em sala de aula, falava será que é isso mesmo? Será que esse teórico que falava que criança de um ano a dois age dessa forma, será que ele tem razão? Então eu tive essa oportunidade, de ler coisas a respeito e de ver a prática se aquilo funcionava ou não. (Professor RA.).*

Como o professor RA. disse, a compreensão sobre o que significa o Teatro na escola em Uberlândia está sendo calcada por nós, visto que essa é a geração formada em Teatro que começa a ocupar o cargo de professor de Artes nas escolas da cidade de maneira mais contundente e numerosa. Ser o primeiro contratado, concursado, escolhido, chamado, designado implica em desbravar, sendo preciso descobrir como estabelecer comunicação com as pessoas que já estão há algum tempo naquele lugar. Essa maneira de comunicação delinea como serão viabilizadas e sustentadas as parcerias e inserções futuras.

Nessa perspectiva, ser refugiado engloba entender que é necessário tempo para conquistar espaço na nova terra e firmar morada. É preciso ter paciência e, principalmente, escuta, para articular o conhecimento adquirido na universidade com a realidade com a qual o professor se depara no território/contexto escolar.

*Ah, o que eu quero falar acho que também faz parte de uma estrutura que eu vivo aqui, eu estou aqui desde 2010 e assim, um professor de teatro ele precisa estar na mesma escola por um período para que as coisas aconteçam. Eu passei uns bons bocados no início; de falar assim: Não vai rolar. De repente começou a rolar, de repente a escola inteira compra a ideia de que – ah eu quero fazer aula de teatro – ou não quero, quero ir para as artes visuais, mas sabe porquê que não quer, e aí demora, é a construção de uma cultura. (Professor GG).*

Diante dessa fala do professor GG, ressalto que é através de um processo que leva tempo que o professor de Teatro começa a encontrar seus caminhos para conquistar espaço na escola, espaço físico, afetivo e espaço no tempo, no calendário escolar. O ofício do professor, principalmente de Teatro, por ser o primeiro, vai sendo consolidado na escola.

*É processo, não é do dia pra noite que as pessoas vão compreender, essas estruturas de poder, elas armam e se desarmam e se rearmam inúmeras vezes, e aí, você tem que ir lutando. (Professor GG).*

E, ao acreditar nesse processo elaborado graças ao trabalho árduo, na experiência de reinventar formas de levar o Teatro para a escola, a arte almeja conquistar o território e provocar novas experiências significativas, pois, como Bondía (2001) argumenta, é a vivência que nos toca, é a experiência que nos tomba. Ou ainda, com o propósito de produzir êxtase, como André (2007, p. 93) propõe no trecho a seguir.

Para que o ensino das artes seja um espaço de acesso aos modos operativos da arte com o propósito de garantir a possibilidade da experiência do êxtase e da multiplicidade cultural. Para que isso aconteça é necessário que a arte conquiste um espaço no ambiente escolar onde a cena possa produzir esse êxtase.

A partir dessa compreensão do espaço da arte na escola, mais especificamente do Teatro, tenho o propósito de apresentar possibilidades singulares que o ensino do Teatro pode alcançar nesse contexto. Percebo, nas falas dos professores, o aspecto referente à responsabilidade que o professor de Teatro tem, enquanto pioneiro, de inserir o fazer teatral escolar, mas também é notório o reconhecimento da autonomia já conquistada nos contextos apresentados nas entrevistas.

O que ficou latente nas falas dos professores entrevistados foi que ainda é preciso buscar novos formatos de aula de Teatro nas escolas que possibilitem uma escuta mais ampla dos alunos. O desafio dos professores está em construir espaços que acessem melhor os alunos, para que assim possam acolhê-los e propiciar o diálogo artístico, que não se basta apenas com falas, mas que envolve a interação entre corpos. Os professores querem poder orientar o desenvolvimento das aulas de Teatro de forma mais inclusiva e acreditam que todos devem/podem ter voz no processo artístico.

Aqui, invoco o poeta Manoel de Barros (2003), no livro *Memórias Inventadas*, para fazer alusão ao que os professores contaram. O escritor professa “Tudo o que não invento é falso”. Os professores, todos eles, falaram sobre o desafio que envolve propor-se a ouvir, deixar cada vez mais o aluno participar do processo de aprendizagem. Reconheço que a atuação do artista-docente no processo de aprendizagem exige a busca por um equilíbrio entre propor ações para os alunos e deixar-se contaminar pela realidade deles e por seus

pensamentos, o que inclui sempre estar atento para ampliar o universo do aluno, questionando e problematizando a realidade.

Relembro Madalena Freire (1986) quando relata sua experiência com as crianças da Vila Helena.

Instrumentalizar o pensar, o ‘ler’, o ‘escrever’ como realidade é o desafio do professor. Sua ação pedagógica se dá na intervenção desafiadora, problematizante da realidade, juntamente com a criança. Intervenção pedagógica significa pra mim, aquela ação que questiona, problematiza, proporcionando uma ampliação do universo simbólico da criança, ou uma reformulação de suas hipóteses, ou seja, a intervenção do professor é aquela que proporciona uma ‘discussão’ sobre o ‘texto’ (o desenho) da criança. (p. 89).

Talvez seja nessa busca pela composição entre as possibilidades que a escola oferece, o plano de aula do professor e o como os alunos reagem a essa proposta metodológica possa encontrar-se o ensinar e o aprender nas mais diferentes acepções do termo. Nas entrevistas, os professores reconheceram que, em alguns momentos, observar, reavaliar, reposicionar e assumir novas posturas foram movimentos cruciais para a mudança no vínculo com o grupo de alunos.

*Teve uma aula que eu cheguei e eles estavam muito cansados, foi semana de prova e foi puxado e teve aula no sábado, e aí eles falaram que simplesmente eles não queriam ter aula. Eles queriam conversar. Eu falei: ‘você quer conversar?’ ‘Quero, a gente quer conversar professora’, eu falei: ‘sobre?’ E daí a gente falou sobre um monte de coisa, e aí a gente já partiu pro cômico e consegui fazer improvisação, foi bem legal. (Professora CC.)* Espaçamento

*E aí eu falei gente, peraí, eu dou aula dou aula dou aula, o tempo todo sou eu eu, eu; não! Deixa eu sair de cena um pouco pro outro entrar inclusive com as próprias ideias, e se mostrar frágil se preciso for, mas autêntico e não alguém que fica o tempo todo carregando presente na cola; deixá-los ensaiarem sozinhos sem a minha interferência direta, mas lógico que comigo no espaço dando uma olhadinha, que é isso às vezes é preciso que em algum grupo eu vá lá pra inclusive eu interferir, mas não só pela questão estética, mas pela própria organização enquanto grupo, aceitar o outro enquanto líder, essas pequenas coisas assim, sabe?! Acho que eles vão aprendendo mais. (Professor GG.)* Espaçamento

*... do que se ficar em um ambiente super controlado. (eu)*

*Super controlado e diretivo né, aí façam isso, façam isso, façam isso, o tempo todo, por mais que as atividades sejam legais, eu comecei a tomar cuidado com isso porque eu vi que eu tava muito, arrumando a cena demais, sabe?! (Professor GG.)* Espaçamento.



*Eu acho que o meu maior desafio é fazer justiça às particularidades das crianças, ao entendimento de cada um, eu acho que eu não consigo acompanhar os processos (...) Também eu não preciso ter ciência de tudo que cada um está descobrindo, mas eu gostaria de saber que está tendo significado ou não, ou não está. (Professora RL). Idem*

Tanto na produção das metodologias de aulas, como nas buscas incessantes por identidade profissional, o que os professores têm considerado como desafio significativo é a reflexão contínua a respeito do próprio trabalho (mais até do que uma indignação com o sistema escolar). No bojo dessa reflexão, o aluno e a possibilidade criativa tomam dimensão especial.

Reconhecer-se no espelho é vital para formação da personalidade humana, quanto mais de sociedades. Isto é protagonismo. Muito dos desajustes sociais e violência que vivemos nas grandes cidades é resultado da impossibilidade por que passa a imensa maioria das pessoas em ter o direito de se ver e ser visto. (TURINO, 2010, p. 16).

Na citação acima, Célio Turino (2010) refere-se à importância da política cultural, de Pontos de Cultura, mas poderíamos transpor facilmente para os sujeitos que compõem a escola, principalmente a aula de Teatro. Tanto os alunos como os professores precisam se reconhecer como sujeitos importantes e fundamentais na construção e consolidação do projeto da escola.

Observo que a estratégia que os professores de Teatro têm erigido tem sido buscar refúgios e alternativas pelas brechas que a escola oferece. Essa busca pela reflexão acerca do trabalho na escola perpassa pela escuta do aluno. A escuta genuína implica fazer com que as aulas de Teatro conquistem espaço singular na rotina escolar para que os alunos possam expor ideias e questionamentos. Percebo nitidamente esse esforço dos professores quando insistem em dizer que o maior desafio hoje, no campo da escola, é criar um ambiente propício para ouvir os alunos e, a partir da escuta atenta, proporcionar uma experiência teatral que esteja também no campo de interesse deles.

#### **4 Resultados**

Professor RA tinha nessa escola a liberdade de não precisar estar em sala toda a semana, e quando estava era possível conversar com as professoras sobre uma flexibilização

de horários para que ele pudesse executar todo o planejamento feito para aquele dia. Mesmo com esse cenário que para muitos seria considerado interessante, o mesmo faz observações sobre a rotina e manifesta o desejo de estar mais presente no dia a dia da rotina escolar;

Professora RL pondera a respeito do número elevado de alunos por sala e conta que a média de 28 alunos é muito alta para que a aula de Teatro flua bem, especialmente na educação infantil; Ela sente que com menos alunos seria possível uma escuta maior da necessidade individual de cada um.

Professora CC salienta que os adolescentes reivindicam poder da escolha em alguns momentos do processo educacional deles, com o desejo de poder dar esse poder a eles ela fala da necessidade de ter menos turmas e mais tempo para que possa ouvir e fazer com que as vontades teatrais dos alunos aconteçam;

Professor GG tem a possibilidade de ter menos alunos em sala e também de ter uma sala específica para a prática teatral, nesse contexto relata sobre a tentativa de fazer aulas menos diretivas, de dar mais tempo para os alunos criarem sozinhos, mas, ao mesmo tempo, pontua que é necessário também apresentar algumas propostas da linguagem teatral que os alunos ainda não vivenciaram, para, assim, promover a produção artística que contemple tanto os seus próprios anseios como aqueles dos alunos;

Professor MB trabalha em uma escola localizado em um bairro mais afastado do centro da cidade, onde os estudantes normalmente moram no bairro. À partir dessa realidade ele fala sobre a importância de se integrar na comunidade, entender o contexto em que os alunos estão inseridos, para, assim, acessar e compreender os pontos de vista e delinear metodologias de discussão e intervenção condizentes em sala de aula.

## **5 Considerações finais**

É importante dizer que a escuta necessária e tão almejada pelos professores entrevistados advém de um processo. É fundamental aprender a escutar, e, ao longo da pesquisa, observo que os professores contaram seus respectivos percursos e como progrediram/caminharam na busca por essa escuta mais sensível. Esse aprendizado é fruto de uma observação que leva tempo; é preciso entender o funcionamento da escola, a rotina dos alunos, para que esses professores achem espaços para manifestarem e proporem, apresentarem dispositivos disparadores para que a identificação entre a proposta artística e o interesse do aluno aconteça. Esse processo de identificação também é uma via de mão dupla,

é preciso que o professor também se identifique com a comunidade escolar em algum âmbito; tal como o Professor MB salienta que no processo dele de escolha, no começo da carreira, de qual escola ele ficaria como professor efetivo, foi muito importante se sentir bem e de alguma forma parte da comunidade escolar.

O processo da escuta do outro – aluno, professor, pai, mãe, funcionários da escola, diretores, supervisores e coordenadores – parece envolver uma dinâmica ainda mais complexa, qual seja, a escuta de si mesmo. Nessa empreitada, a condição de artista, ator, atriz, nos concede, talvez, a oportunidade inquietante de buscar, nas origens de formação, um sentido peculiar para a concepção de escuta que se revela, também, no campo da escola.

Feitas tais considerações, proponho que pensemos na escuta do “artista-aluno”. Invento/proponho esse termo para se fazer refletir e ampliar o conceito do binômio artista-docente. Essa proposta dá-se pela reflexão que se chamamos de artista-docente aquele que promove encontros criativos na escola e faz arte enquanto ministra aula, também podemos chamar artistas-alunos àqueles que se “jogam” na proposta da aula e se propõem a fazer parte e colaboram com essa criação coletiva que o artista-docente propõe, ou seja, os que também fazem arte enquanto vivenciam a escola.

Os alunos estão no espaço da escola para desenvolverem habilidades e, especificamente na aula de Teatro, são incentivadas as habilidades teatrais. Nós, professores, presenciamos o surgimento de várias potencialidades artísticas e procuramos maneiras de incentivar e contribuir para potencializar o processo criativo dos alunos. Contudo, é importante salientar que esse novo binômio, artista-aluno, inspirado no binômio artista-docente, não se restringe aos alunos que querem seguir uma formação em Teatro no ensino superior, mas serve aos alunos que entendem e conseguem enxergar o espaço da aula de Teatro para colaborarem, expondo suas questões e colocando-as em discussão de forma artística.

Parece necessário que haja mobilização, gestão e empoderamento do grupo escolar, que tem nos alunos força peculiar. Para que o professor de Teatro se integre, como professor GG ressalta, o desafio fundante se consolida na escuta dos alunos, a fim de compreender quais as representações que eles tecem a respeito da escola, para que, finalmente, seja possível acessar os elementos com os quais os alunos se identificam e, assim, terem interesse de reflexão acerca de algum assunto e de se exporem em “forma de Teatro”: cena, peça, instalação, *performance*, entre tantas outras.

## Referências Bibliográficas

ANDRÉ, C. M. **O teatro pós-dramático na escola**. 205p. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2007.

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leva, 2011.

BEY, H. **TAZ: Zonas Autônomas Temporárias**. Tradução Alexandre Barbosa de Souza. São Paulo: Veneta, 2018.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, pp.20-28, 2001. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BRASIL. **Selecionadas 178 instituições como exemplos de inovação**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/32951-selecionadas-178-instituicoes-como-exemplos-de-inovacao> >. Acesso em: 1 de Abril de 2021.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987. FREIRE, M.; MELLO, S. L. Relatos da (Con) vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa São Paulo**. n. 56, p.82-105, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. RJ: Paz e Terra, 2000.

KOUDELA, I. D.; SANTANA, A. P. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. In: CARREIRA, A.; CABRAL, B.; RAMOS, L.F.; FARIAS, S. C. (Org.). **Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas**. 1ed. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro Editora Ltda., 2006, v. 1, p. 63-76.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TURINO, C. **Ponto de Cultura – O Brasil de Baixo para Cima**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2010.