

# IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das  
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

# ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD  
Pró-Reitoria  
Acadêmica

Apoiadores



## Comissão Organizadora

|                                                      |                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Profª Dra. Giani Rabelo</b>                       | Presidenta da Comissão<br>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC                                                              |
| <b>Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves</b>              | Vice-presidente da Comissão<br>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC                                                         |
| <b>Prof. Me. Marcelo Feldhaus</b>                    | Diretor de Ensino de Graduação<br>Representante da Pró-Reitoria Acadêmica<br>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC           |
| <b>Profª. Dra. Birgit Harter-Marques</b>             | Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA<br>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC                            |
| <b>Prof. Dr. Carlos Renato Carola</b>                | Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE<br>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC                                        |
| <b>Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato</b>  | Coordenadora do Curso de Artes Visuais<br>Representante dos cursos de Licenciatura<br>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC  |
| <b>Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo</b>             | Curso de Educação Física<br>Representante dos cursos de Licenciatura<br>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC                |
| <b>Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas</b> | Coordenadora Adjunta do curso de Letras<br>Representante dos cursos de Licenciatura<br>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC |
| <b>Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo</b>               | Comissão de Divulgação<br>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC                                                              |
| <b>Lucene Cândido Magnus</b>                         | Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico<br>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC  |
| <b>Vanessa Marcos Medeiros</b>                       | Representante do Conselho Editorial<br>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC                                                 |
| <b>Rafaela Ribeiro Pereira</b>                       | Representante da Diretoria de Ensino de Graduação<br>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC                                   |

# Comissão Científica

|                                                         |                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Profª Dra. Giani Rabelo</b>                          | Presidenta da Comissão<br>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC                                                     |
| <b>Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves</b>                 | Vice-presidente da Comissão<br>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC                                                |
| <b>Profª. Dra. Birgit Harter-Marques</b>                | Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA<br>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC                   |
| <b>Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo</b>           | Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE<br>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC                               |
| <b>Prof. Dr. Antonio Fernando<br/>Silveira Guerra</b>   | Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI                                                                                      |
| <b>Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha</b>            | Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC                                                                              |
| <b>Prof. Dr. José Antonio Mateo</b>                     | Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)<br>Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina) |
| <b>Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins</b>              | Universidade Federal do Paraná (UFPR)                                                                                         |
| <b>Profª. Dra. Silvia Maria<br/>de Favero Arend</b>     | Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)                                                                              |
| <b>Profª. Dra. Amalia Morales Villena</b>               | Universidad de Granada - Espanha                                                                                              |
| <b>Profª. Dra. Maria Stephanou</b>                      | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)                                                                             |
| <b>Profª. Dra. Denise Balarine<br/>Cavalheiro Leite</b> | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)                                                                             |
| <b>Profª. Dra. Ana Sabrina Mora</b>                     | Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina                                                                    |
| <b>Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos</b>             | Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa                                                                         |
| <b>Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego</b>                | Universidade de Santiago de Compostela - Espanha                                                                              |
| <b>Prof. Dr. Agustín Escolano Benito</b>                | Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha                                                                 |
| <b>Prof. Dr. Alex Sander da Silva</b>                   | Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE<br>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC                               |
| <b>Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa</b>                 | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS                                                                             |
| <b>Prof. Dr. António Gomes Ferreira</b>                 | Universidade de Coimbra - Portugal                                                                                            |
| <b>Profª Dra. Patricia Paola Ames<br/>Ramello</b>       | Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru                                                                               |
| <b>Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez</b>                | Instituto Universitário de Estudos Sociais da América Latina<br>Universidade de Alicante - Espanha                            |
| <b>Profª Dra. Maria João Mogarro</b>                    | Instituto de Educação<br>Universidade de Lisboa - Portugal                                                                    |

## Grupos de Trabalho

**Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves**

Finanças

**Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor**

Cultura

**Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann**

Monitoria

**Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio**

Comunicação e Divulgação

**Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira**

Secretaria Geral

**Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino**

Tecnologia

**Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas**

Apresentações de Pôsteres

## Secretaria

**Rafaela Ribeiro Pereira**

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação  
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

## Diagramação

**Victor Burato**

Designer

## Realização



**PROACAD**  
Pró-Reitoria  
Acadêmica

## Apoiadores



**GT04**

**Arte na Educação**

# SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 9 (RE)INVENTANDO COM A INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA COM O LIVRO DE NARRATIVA VISUAL**  
Luiza Corrêa Cunha  
Silvia Sell Duarte Pillotto  
Patrícia Regina de Carvalho Leal
- 20 (RE)VISITAMENTO DE ARTESANIAS TRAMADAS COM/POR UM GRUPO DE IDOSOS**  
Rita de Cássia Fraga da Costa  
Taiza Mara Rauen Moraes
- 31 A PRÁTICA DO CAMINHAR COMO PROPOSIÇÃO POÉTICA E PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS**  
Shayda Cazaubon Peres  
Elaine Schmidlin
- 40 A SONORIZAÇÃO DA GRAFIA**  
Keity Naira Girardi  
Ricardo Moura
- 50 A TERCEIRA IDADE: APRECIANDO MÚSICA E RESGATANDO MEMÓRIAS EM UM OUTRO RITMO DE VIDA**  
Hilda Natume  
Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon  
Karinna Alves Cargnin
- 59 CADERNO MÁGICO (AUTO)BIOGRÁFICO: A ESCUTA DAS CRIANÇAS E AS PERCEPÇÕES DO PROFESSOR**  
Patrícia Regina de Carvalho Leal  
Luiza Corrêa Cunha

**70 CAMINHOS DO SABER SENSÍVEL: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Valdir Bittencourt Junior  
Noeli da Silva Souza Conradi  
Sonia Maria Ribeiro

**77 CINEMA E EDUCAÇÃO: A ATUAÇÃO DE PROFESSORES NA CURADORIA DE CONHECIMENTOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS**

Lara Rodrigues Pereira  
Jilvania L. S. Bazzo

**87 CRIATIVIDADE E MATERIALIDADE: EM PROPOSTAS DE VIVÊNCIAS SENSORIAIS E ESTÉTICAS COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS.**

Renata Pereira Navajas Mancilha Barbosa

**98 EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA: RELAÇÕES DE AFETOS E AFETAMENTOS**

Rita de Cássia Fraga da Costa  
Antonio Marcio do Amaral  
Ernesto Jacob Keim

**108 MÚSICA: ESPAÇO OCUPADO NA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

Eliane de Oliveira Bittencourt  
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
Keity Naira Girardi

**118 NARRATIVAS NA INFÂNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS NUMA EDUCAÇÃO PELO SENSÍVEL**

Daiane de Melo Gava  
Silvia Sell Duarte Pillotto

**126 O TRIDIMENSIONAL NA INFÂNCIA: IMPORTÂNCIA, EXPERIÊNCIAS, SENSIBILIDADES**

Eliana Stamm  
Célia Ceschin da Silva Pereira  
Carla Clauber da Silva

- 135 PESQUISAS A/R/TOGRÁFICAS EM EDUCAÇÃO:  
REVERBERAÇÕES DE UM GRUPO DE PESQUISA**  
Leomar Peruzzo  
Mariana Lopes Junqueira
- 147 POR UMA PEDAGOGIA DO ACONTECIMENTO NO  
ENSINO DAS ARTES VISUAIS**  
Ana Carolina Ribeiro Nogueira
- 156 QUANDO FORMAS SE TORNAM DIÁLOGO:  
A EXPERIÊNCIA DO 14º SNAI NO MUSEU  
ETNOARQUEOLÓGICO DE ITAJAÍ**  
Angela Luciane Peyerl
- 166 TERCEIRA IDADE: OFICINAS COM EXPERIÊNCIA  
ESTÉTICA E MEMÓRIAS**
- 176 UMA CARTOGRAFIA “DELEUZIANA”: O CORPO  
COMO SUPORTE DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA**  
Jessé da Cruz  
Rosana Clarice Coelho Wenderlich  
Carla Carvalho
- 



## **(RE)INVENTANDO COM A INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA COM O LIVRO DE NARRATIVA VISUAL**

Luiza Corrêa Cunha<sup>1</sup>  
Silvia Sell Duarte Pillotto<sup>2</sup>  
Patrícia Regina de Carvalho Leal<sup>3</sup>

**Resumo:** O texto aqui apresentado é um recorte da pesquisa que foi realizada no Programa de Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville (Univille) - Mestrado em Educação, na linha de Políticas e Práticas Educativas e no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE). O objetivo foi de investigar sobre as narrativas infantis, a partir da experiência com a contação de história de um livro de narrativa visual. Também de entender a prática educativa da contação como fruidora de processos inventivos das crianças. Portanto, o percurso teórico/metodológico pautou-se na pesquisa de campo, com abordagem narrativa, sendo realizada no Colégio Univille, Joinville - SC, com 12 crianças de 4 e 5 anos. Nesse artigo trazemos questões direcionadas a literatura infantil e a narrativa visual, dialogando sobre experiências sensíveis, pautadas na imaginação, na inventabilidade e na criação. Enfatizamos a importância da realização de pesquisas *com* crianças e não somente sobre crianças. Os resultados preliminares têm nos dado pistas, reiterando que a experiência com o livro de narrativa visual amplia os processos de imaginação, invenção e criação das crianças, especialmente ao (re)criarem suas próprias histórias narradas de forma oral, corporal e visual, mobilizando suas potencialidades e fortalecendo o papel da autoria.

**Palavras-chave:** Infâncias. Narrativas. Experiência Sensível. Inventabilidade. Narrativa Visual.

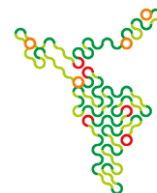
### **(Re)inventing with childhood: an experience with the visual narrative book**

**Astract:** Text presented here is an excerpt of the research that is being carried out in the Graduate Program of the University of the Region of Joinville (Univille), in the master's degree in Education, in the line of Educational Policies and Practices at the Nucleus of Research in Art in Education - NUPAE. The objective was to investigate children's narratives, based on their experience with storytelling in a visual narrative book. It is also to understand the educational practice of counting as a provider of children's inventive processes. Therefore, the methodological path has been based on field research, with a narrative approach, being carried out at Colégio Univille, Joinville - SC, with 12 children aged 4 and 5 years old. We discuss in the text questions directed to children's literature

<sup>1</sup> Mestre em Educação, Bolsista CAPES, integrante do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE/ Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville SC, Brasil. E-mail: luiza.c@hotmail.com.

<sup>2</sup> Pós-Doutora no Instituto Estudos da Criança - IEC na Universidade do MINHO - UMINHO, Braga/Portugal. Professora titular nos cursos de Artes Visuais e Pedagogia na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE e no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação. Pesquisadora e Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE/Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville SC, Brasil. E-mail: pillotto0@gmail.com.

<sup>3</sup> Mestre em Educação, integrante do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE/ Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville SC, Brasil. E-mail: profepaty10@gmail.com.



and visual narrative, we also discussed sensitive experiences of imagination, inventiveness and creation; and we emphasized the question of conducting research with children, not only about children. The preliminary results have given us clues, reiterating that the experience with the visual narrative book expands the processes of imagination, invention and creation of children, especially by (re)creating their own stories narrated in an oral, corporal and visual way, mobilizing their potentialities and strengthening the role of authorship.

**Keywords:** Childhood; Narrative; Sensitive experience; Inventability; Visual narrative.

### ***Introdução***

Problematizarmos nesta pesquisa sobre as narrativas infantis, suas escutas e oralizações, pautadas na prática educativa da contação de história do livro de narrativa visual 'Folha', do autor/ilustrador Stephen Michael King, publicado em 2008. A escolha do livro teve como finalidade reiterar a contação de história não somente como um recurso pedagógico, mas sobretudo, como fruidora de processos inventivos.

Neste sentido, algumas questões iniciais mobilizaram essa investigação: a experiência sensível da contação de história pode ser fruidora de processos criativos? Como as crianças narram suas próprias histórias? A contação escutada e também narrada pelas próprias crianças contribuem para os processos de relações humanas, de sensibilidade e afetamento? O que as histórias representam para as infâncias? Como o livro de narrativa visual pode ser mediado em sala?

Somada a essas questões iniciais e amparada também pelos objetivos de: investigar sobre as narrativas infantis, entendendo as crianças como coautoras da pesquisa; vivenciar com as crianças a prática educativa da contação de história, principalmente com a utilização do livro de narrativa visual, a pesquisa se sucedeu.

A pesquisa foi realizada no Colégio Univille (Joinville-SC), com crianças de 4 a 5 anos de idade, turma do Pré 'B', da Educação Infantil, no ano de 2019, por meio de múltiplas experiências sensíveis realizadas com elas durante três meses. Este artigo é um recorte de uma destas experiências sensíveis tendo como referência - a contação de história do livro de narrativa visual intitulado 'Folha'.

Uma vez contextualizado o campo de pesquisa, é fundamental destacar os itens que serão problematizados neste artigo, indicando os conceitos essenciais que construíram esta análise.

No item a seguir, *O livro de narrativa visual*, dialogamos com Cagneti (2013) sobre o conceito do livro de narrativa visual no campo da literatura infantil. No item, *Metodologia: a pesquisa com crianças*, trazemos para discussão a metodologia utilizada na pesquisa, principalmente destacando a



abordagem narrativa com viés qualitativo, utilizando como suporte os autores Clandinin e Connelly (2015); Martins, Souza e Tourinho (2017) e Benjamin (1994). Em seguida, *Discussão dos dados: vozes infantis criadoras*, abordamos sobre todos os dados coletados e produzidos com as crianças, pois a pesquisa não é sobre infância, e sim, realizada com as crianças, sendo elas (co)autoras da pesquisa e autoras do conhecimento. Por fim, nas *Considerações (quase) finais*, salientamos os aspectos mais relevantes de toda a pesquisa no que diz respeito a obra de narrativa visual e sobre os processos de criação e inventabilidade nas infâncias, evidenciando sempre as falas das crianças. Destacando também que, por meio da pesquisa, os interlocutores e as pesquisadoras puderam ampliar olhares, criando novos sentidos e significados para a vida.

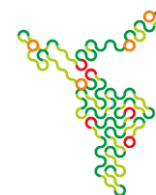
### ***O livro de Narrativa Visual***

A narrativa visual foi chamada a alguns anos atrás de livro de imagem ou livro sem texto. Mas a denominação mais apropriada para esta literatura atualmente é de narrativa visual, justamente porque "[...] como toda boa narrativa, embora contata por imagens, que sofrem o movimento do virar das páginas, ela é constituída de personagem, enredo, tempo, espaço e narrador. Ou seja, possui todos os elementos da narrativa literária" (CAGNETI, 2013, p. 84).

Seu diferencial dos livros que são de palavras e imagens é justamente permitir ao leitor/visualizador que imagine e crie sua própria história, pois "[...] ser leitor é, no mundo contemporâneo, não ser mero repetidor, mas criador do texto lido" (CAGNETI, 2013, p. 42).

Apesar de causar algumas vezes estranhamento nas crianças o fato delas criarem e narrarem a história a partir de imagens especialmente por não estarem acostumadas a essa prática, como aparece na fala de Lorena quando ela questiona: *é para inventar?*, a sensação de espanto logo vai embora com o que nos revela Gabriel após o contato com o livro 'Folha': *eu gosto de livro só de imagens porque assim posso inventar*. As falas das crianças, confirmam o que Cagneti (2013) afirma sobre o leitor contemporâneo não ser aquele que transfere o já dito pelo texto.

Dessa forma, com uma mediação literária bem realizada, podendo ser pelo professor, pesquisador, pais, entre outros, que contam a história, o livro de narrativa visual proporciona uma experiência sensível única àqueles que o estão apreciando.



### ***Metodologia: a pesquisa com crianças***

O recorte aqui apresentado é resultado de uma pesquisa de campo, caracterizada pela relação teoria e prática. A pesquisa foi realizada *in loco* (Colégio Univille), possibilitando assim uma investigação apurada dos sujeitos.

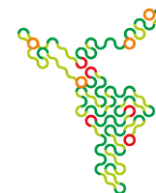
A abordagem dessa pesquisa centrou-se na abordagem narrativa, que para Martins, Souza e Tourinho (2017, p. 13) "[...] são construídas na experiência como atos de formação e transformações de episódios que, elaborados, produzem diversas temporalidades, novas significações e outras histórias vividas". Dessa forma na educação e na arte, esse tipo de abordagem é ainda mais presente porque em ambas existe a experiência. Ainda de acordo com os mesmos autores, "[...] histórias de vida, arte e educação formam um tríptico no qual encontramos imagens de convergência, algumas apontando em direção comum e outras expandindo e abrindo para pontos que podem ser constantemente interrogados, transformados, rearranjados" (MARTINS; SOUZA; TOURINHO, 2017, p. 14).

Reforçando a ideia de narrativas por meio de experiências, temos Clandinin e Connelly (2015, p. 48) que dizem: "[...] a vida — como ela é para nós e para os outros — é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades". As experiências são temporais, mas podemos eternizá-las e usar os saberes contidos nelas por meio da narrativa. "Para as ciências sociais, [...], experiência é uma palavra-chave. Educação e estudos em Educação são formas de experiência. [...] Narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência" (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48).

Ainda dialogando sobre pesquisa narrativa, Benjamin (1994, p. 198) aponta que "[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa, é a fonte a que recorrem todos os narradores". Isso aconteceu nas narrativas das crianças, a partir de suas experiências e das nossas como pesquisadoras provenientes do contexto em que estamos inseridas.

A escolha pela vertente qualitativa se deu principalmente por essa abordagem permitir o reconhecimento e a diversificação nas diversas esferas de vida, como a escola e a escolarização; a educação e a família; o espaço e o tempo.

Assim, as experiências sensíveis como a contação e mediação de histórias para a infância, estão inseridas neste contexto das Ciências Sociais, logo, a metodologia como um arcabouço de



técnicas dispôs de instrumentos que deram conta de tratar a respeito do objeto pesquisado. A pesquisa de abordagem narrativa com viés qualitativo responde a questões muito peculiares, pois enfatiza os significados, os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e as atitudes, o que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis.

Os dados foram coletados/produzidos tendo os seguintes registros: fotografias, filmagens, anotações em diário de bordo, narrativas, produção oral da história, manifestações artísticas das crianças e nossas da observação/intervenção.

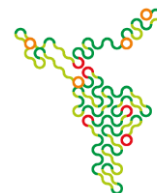
No primeiro dia de intervenção da pesquisa, dialogamos com as crianças, para elas soubessem e interagissem sobre o que realizaríamos juntas. Iniciamos com as autorizações de uso de imagem e da apresentação da pesquisa. Perguntamos as crianças: o que é uma autorização, alguém sabe? Rapidamente, com muita precisão Gabriel comenta: *eu sei, eu sei. É quando uma pessoa deixa a outra pessoa fazer alguma coisa.*

O que as crianças assinaram neste dia foi um Termo de Consentimento Livre - TCLE, assim como os seus responsáveis assinaram. No entanto, esse escrito foi pensado pelas pesquisadoras em uma linguagem específica para elas, no intuito que compreendessem o valor de um documento de autorização por elas. As crianças registraram suas identidades por meio de carimbo de seus polegares e desenhando algo de suas preferências. A partir deste momento, elas se sentiram membros ativos da pesquisa, autoras, coautoras, interlocutoras e autônomas neste processo.

Mostramos as crianças em que espaço elas poderiam assinar na folha. Declaramos a importância de autoria delas reiterando a importância da assinatura/identidade daqueles que seriam autores conosco. Nesse momento, uma das crianças, comentou: *sério?* Respondemos que sim, abrindo para o diálogo.

Lorena levanta a mão e diz: *por isso da tinta, porque nós vamos molhar nosso dedo e colocar naquele quadradinho* (apontando para a folha com a autorização). Terminamos a fala apontando para onde as crianças iriam colocar o polegar direito, como na carteira de identidade, onde assinar e onde desenhar. Gabriel mostra fazendo gestos qual é o polegar direito.

Distribuímos uma autorização para cada uma das crianças - um termo de coautoria da pesquisa e autoria das narrativas. Durante as assinaturas a Pamela declara: *estou feliz, porque eu deixo as profs. fazerem a pesquisa*, sorrindo para a câmera (estávamos filmando) e sentindo-se importante neste processo.



Essencial destacar que esse termo não é utilizado normalmente na pesquisa *com* crianças, mas levando em consideração o valor delas para a construção e produção de dados nesta pesquisa o documento é assinado, reinterando o compromisso, autonomia e autoria das crianças do Pré 'B', pois

[...] precisamos sempre de olhares muito atentos para as metodologias e materiais que serão/são elaborados no próprio desenvolvimento da pesquisa, bem como em pensar outras possibilidades de *transver*, compor e examinar o que vislumbramos durante nossa convivência junto às crianças e por fim como narrar e visibilizar os acontecimentos (CUNHA, 2013, p. 14).

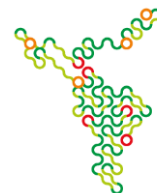
Depois deste primeiro contato com o que seria a pesquisa, assinando as autorizações, chegou a vez de começarmos as práticas educativas com o livro 'Folha'. Tendo a perspectiva de que contando e lendo histórias para e *com* as crianças, ampliar-se-iam as possibilidade de (re)invenção das narrativas.

### ***Discussão dos dados: vozes infantis criadoras***

Estávamos com as cadeiras em forma de roda para a visualização das páginas. A cada página virada o livro era levantado com os braços no alto para todos olharem. Porém, ao alcance em que as crianças iam narrando os acontecimentos ilustrados pelo autor, elas mostravam necessidade de movimentar o corpo, levantando-se para falar, gestualizando o que passava em suas mentes. Nos diz Meira (2014, p. 53) "[...] que toda experiência só acontece se houver realmente uma aprendizagem dos sentidos corpóreos, se toda a existência do experimentador for colocada em ato, sob forma de performance criativa". Sendo essa uma das pistas captas para dizer que as crianças estavam tendo ali uma experiência sensível, pois estavam conectadas de forma estética com a narrativa.

A autora ainda afirma em seu texto que necessariamente "[...] todo o ato criador passa pelo crivo sensível da sensorialidade corpórea, que pulsa por exercitar seus poderes, suas potências de vida. O exercício é o mesmo da brincadeira, da vivência lúdica da infância" (MEIRA, 2014, p. 53). Como professoras e pesquisadoras, apesar de tentarmos estabelecer uma ordem de fala organizada para entender o que cada criança dizia, também permitimos com que se sentissem livres e levantassem de seus acentos para expressarem seus pensamentos, deixando espaço para a sensorialidade corpórea como nos aponta Meira (2014).

O texto verbal criado pelas crianças de maneira coletiva e oral ao interpretarem as ilustrações de Stephen Michael King foi:



Quadro 1 - Texto oral das crianças.

*Folha*

*Era uma vez um menino fazendo macaquice, fazendo exercício. De repente apareceu sua mãe tomando café, que olhou bem para seu filho e falou:*

*- Vamos pentear e cortar seu cabelo.*

*Então o menino chamado José Folha não quis cortar o cabelo e saiu correndo, com medo da mãe. José Folha pulou na moita para se esconder. Lá onde ele pulou tinha um monte de folhas e um passarinho fez coco na cabeça dele. Bem ali nasceu e cresceu na cabeça do José Folha uma plantinha.*

*Junto com ele sempre estava seu cachorro, o Cookie, que o ajudava a regar e cuidar da plantinha na sua cabeça. Nos dias de sol bem quente a plantinha murchava e para se proteger do sol José Folha usava um guarda-chuva. Cookie e José Folha estavam brincando com o guarda-chuva quando decidiram brincar de se molhar também com o regador. Quem acabou ensopado foi Cookie.*

*Ao anoitecer eles tomaram banho e dormiram. O medo de José Folha era tanto que alguém cortasse a planta da sua cabeça que ele sonhou com uma planta carnívora e também com um jardineiro. Ao acordar sua mãe realmente o aguardava com uma tesoura. Seu cabelo foi todinho cortado, ele ficou careca.*

*José Folha então pegou a plantinha na mão, aquela que a mãe cortou do seu cabelo e foi planta-la na terra. A medida que José Folha crescia, sua plantinha crescia também.*

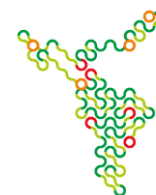
*Ele virou adulto e formou uma família e a pequenina planta uma linda árvore. Junto com ele sempre estava Cookie. Assim como quando José Folha era pequeno, debaixo da árvore um passarinho fez coco em Cookie, que agora também tinha uma folha na cabeça.*

Fonte: Das autoras, 2019.

Depois de criarmos o texto oral, partimos para a experiência sensível de desenhar personagens 'Folhas', utilizando alguns elementos da natureza como gravetos, folhas secas, pedras, além de lápis, giz de cera e canetinhas.

Após estes momentos as crianças foram dialogando conosco de maneira individual sobre suas impressões da história e dos desenhos utilizando as folhas e gravetos. Algumas questões chamaram atenção nas falas das crianças.

Miguel fica anestesiado pelo fato da criação da vida, dizendo: *eu gostei muito da parte que ele teve filhos. Eu amei essa história.* E isso é explicado ao decorrer de seu diálogo quando ele diz que um passarinho colocou um 'ovo' ou uma semente na cabeça do menino e uma planta cresceu ali. Assim como o menino que cresceu e depois plantou e teve filhos. Miguel faz a comparação do ciclo de vida da planta, com o ciclo de vida dos seres humanos. Além disso, mostra que tem apreço por histórias com o enredo feliz ao final.



O livro 'Folha' apesar de ter elementos dos contos tradicionais, como a constituição de família e o final feliz como destacado por Miguel, teve também elementos bem contemporâneos. O fato de ser uma narrativa visual só é comum atualmente, pois seu surgimento foi nos anos 60, com o livro 'Ida e Volta' de Juarez Machado<sup>4</sup>. Além disso, a história é de (des)construção, pois uma planta nasce na cabeça do menino e o enredo tem um prolongamento ao final, quando o cachorro aparece na última página com uma folha na cabeça, demonstrando que a narrativa pode iniciar de novo e de novo, quantas vezes o leitor quiser. Dizemos leitor porque aquele que olha as imagens, está lendo elas.

Gabriel é uma das crianças que não fica presa ao enredo da história que criamos, divide em sua narrativa conosco, destacando a importância do desenho para ele. O que fez com folhas e gravetos foi a criação de um outro personagem chamado 'Folhudo', relevando autoria e autonomia em sua produção artística. Em diversos momentos Gabriel declara que será 'artista' quando crescer.

Assim como ele, João Vitor cria seu próprio personagem, intitulado por William, e Sophia também faz sua invenção, dizendo em alto tom: *Eu criei!*

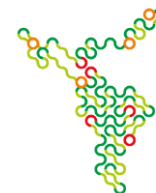
Lorenzo tem a sensação de autoria e pertencimento tão grande na história que de maneira peculiar dos outros colegas diz que o nome do personagem do enredo é 'Folhinha' e não 'José Folha' como foi decidido no grupo. Além de não seguir o padrão dos outros, é o único que em seu desenho faz o 'Folhinha', o cachorro do 'Folhinha' e ele mesmo, como parte daquela narrativa. Ele diz: *eu gostei muito da minha história, que eu fiz. Porque é muito legal essa história. Olha só: Eu fiz um desenho muito lindo! Muito igual! É o 'Folhinha', eu e o cachorro.* Ele finaliza contando algumas partes do livro e enfim declara: *Eu adorei, eu amei, eu amei essa história!*

Diante das narrativas das crianças, repletas de sensibilidades e imaginação criadora, destacamos os processo de inventabilidade e de imaginação criadora acontecidos ali naqueles primeiros dias no campo, com o primeiro livro mediado. Aqui é possível rememorar Bachelard (1997; 1998) quando trata das relações entre a imaginação com os arquétipos dos quatro elementos da natureza (água, ar, terra e fogo).

Os arquétipos são, do nosso ponto de vista, reservas de entusiasmo que nos ajudam a acreditar no mundo, a amar o mundo, a criar o nosso mundo. Quanta vida concreta não seria dada ao filosofema da abertura para o mundo, se os filósofos lessem os poetas! Cada arquétipo é uma abertura para o mundo, um convite ao mundo. De cada abertura eleva-se um devaneio de alto voo. E o devaneio voltado para a infância devolve-nos às virtudes dos devaneios primeiros. A água da criança, o fogo da criança, as árvores da criança, as flores primaveris da criança... quantos princípios verdadeiros para uma análise do mundo (BACHELARD, 1998, p. 119).

---

<sup>4</sup>Informação retirada do livro 'Leituras em Contraponto: novos jeitos de ler', de Sueli de Souza Cagneti, 2013, p. 84.



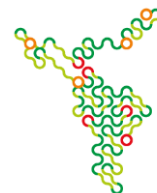
Para o autor os arquétipos são aquelas forças que mesmo quando adultos nos fazem lembrar e vivenciar de novo sensações só sentidas nesta fase de descoberta, entusiasmo, invenção e devaneio. Como diz Bachelard (1998, p. 95) "[...] as imagens da infância, imagens que uma criança pôde fazer, imagens que um poeta nos diz que uma criança fez, são para nós manifestações da infância permanente. São imagens da solidão. Falam da continuidade dos devaneios da grande infância e dos devaneios de poeta".

É somente nas infâncias que conseguimos devagar na solidão causando uma abertura para a criação. Conseguimos no devaneio um mundo que é só nosso, sonhar com diversas possibilidades únicas do nosso universo, enxergando tudo ao redor de modo mais significativo. Quando adultos é possível devagar, mas não da mesma forma de quando éramos crianças. As imagens provocadas nas infâncias são tão significativas que permanecem sempre vivas no interior de nosso imaginário.

Continuando as percepções de cada uma das crianças sobre o livro 'Folha', destacamos Cauã, que sentiu uma alegria inexplicável com a história; ele foi afetado de modo positivo pela história e faz a sua narrativa: *o menino tentou colocar água na cabeça dele só que molhou o cachorro inteiro (risos, risos, risos). Essa foi minha parte favorita!* Era o que ele dizia enquanto conversava e ria dos momentos em que tinha achado mais curioso e divertido, como se fosse a primeira vez em contato com o livro, pois mostrava-se eufórico e feliz.

Pamela em sua fala destacou o que a história lhe ensinou mesmo sem ninguém a ter perguntado. Para ela foi significativo o personagem ter plantado uma muda. Narrou fazendo gestos e com palavras a cena da história: *ele pegou a plantinha na mão com um monte de barro assim, e pegou e plantou num lugar, daí a plantinha começou a crescer, crescer, crescer e virou uma árvore.* Depois a pequena Pamela, envolvida com seu sentimento generoso declara: *a história nos fala que temos que cuidar bem das plantinhas.*

Analisando a narrativa de Pamela e Cauã, entendemos que "[...] nesta situação, o ato de ler (ou de ouvir), pela qual se completa o fenômeno literário, se transforma em uma aprendizagem" (COELHO, 2000, p. 31). Ou seja, a literatura em si, como uma linguagem artística, sensível e humanizadora, não pode ser vista somente como um entretenimento, nem mesmo somente como um recurso pedagógico. É mais do que isso; se (trans)forma em aprendizagem (das mais diferentes formas) desde o momento em que acontece a experiência literária e sensível, as vezes por meio do trabalho de um mediador.



### ***Considerações (quase) finais***

É importante destacar ao finalizar este artigo, que o objetivo das práticas educativas com as crianças nesta pesquisa não foi de visualizar 'acertos' e 'erros' como de costume acontece nas instituições de ensino. A pesquisa não teve o intuito de dar respostas definitivas do que foi (des)velado nas pistas, mas sim de mobilizar, fazer pensar a experiência e o que pode ser vivido durante os processos formativos das crianças. A narrativa nos ajudou nesta questão, pois, ela nos oferece a oportunidade de deixar vazios, e de dar a possibilidade ao leitor de completar o relato.

A ideia da pesquisa foi justamente de dialogar e enfatizar o que as crianças tinham para dizer sobre suas experiências sensíveis diante do livro de narrativa visual, e concluímos que a partir das propostas, elas tiveram momentos de imaginação criadora, experiências sensíveis que ficarão guardadas em seu imaginário até se tornarem adultas.

Além disso, também observamos que, pela experiência sensível com a literatura, as crianças (res)significaram sua relação com o mundo da leitura e da escrita. As relações entre literatura e educação, nesse lugar de possibilidades, contribuíram acima de tudo, para que nós, adentrássemos em diferentes formas de mediar uma leitura e se constituir como pesquisadoras, docentes e aprendizes.

### ***Referências***

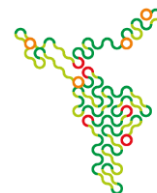
BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. - São Paulo: 1997. (Coleção Tópicos).

\_\_\_\_\_. **A poética do devaneio**. - São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Coleção Tópicos).

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Obras escolhidas - Vol.1. 7ª ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Leituras em contraponto**: novos jeitos de ler. - São Paulo: Paulinas, 2013.

CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª ed. - Uberlândia: EDUFU, 2015.



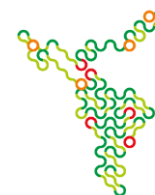
COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Experiências e experimentos na pesquisa. In: MARTINS, Raimundo; Tourinho, Irene (org.). **Processos e práticas na pesquisa em Cultura Visual e Educação**. - Santa Maria: Editora da UFMS, 2013.

KING, Stephen Michael. **Folha**. - São Paulo: Brinque Book, 2008.

MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. SOUZA, Eliseu (orgs.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. - Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.

MEIRA, Marli. O sentido de aprender pelos sentidos. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; BOHN, Letícia Ribas Diefenthaler. **Arte/educação**: Ensinar e aprender no ensino básico - Joinville, SC: Editora Univille, 2014.



## (RE)VISITAMENTO DE ARTESANIAS TRAMADAS COM/POR UM GRUPO DE IDOSOS

Rita de Cássia Fraga da Costa<sup>1</sup>  
Taiza Mara Rauen Moraes<sup>2</sup>

**Resumo:** É crível (re)viver uma experiência estética a partir de seus registros imagéticos? Como é possível fazer essa leitura? Há sinais nessa experiência que podem ser pistas para cartografias? Estas questões surgem no (re)visitamento dos registros – um panô têxtil confeccionado como expressão de si e arquivos filmicos de seis oficinas/encontros – artesanias de uma proposta educativa sensível desenvolvida com um grupo de 11 idosos atendidos em um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), no município de Joinville, Santa Catarina. Indagações que desencadearam as reflexões do projeto de tese “Narrativas de idosos: artesanias e imbricamentos do tempo/memória nas subjetividades”, em desenvolvimento na linha de pesquisa Patrimônio, Memória e Linguagem, do programa de Pós-graduação Patrimônio Cultural e Sociedade (UNIVILLE). Este texto pretende delinear caminhos/rastros da experiência estética registrada em narrativas imagéticas e, no pesquisar a experiência, indiciar possíveis pistas cartográficas.

**Palavras-chave:** Memória. Artesanias. Experiência Estética. Narrativas imagéticas. Cartografias.

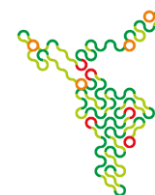
### (Re)visiting handicraft planned with / by a group of elderly

**Abstract:** Is it credible to (re) live an aesthetic experience from your imagery records? How is it possible to do this reading? Are there signs in this experience that could be clues to cartography? These questions arise in the (re) visitation of the records - a textile cloth made as an expression of self and film files from six workshops / meetings - handicrafts of a sensitive educational proposal developed with a group of 11 elderly people assisted in a Reference Center in Social Assistance (CRAS), in the municipality of Joinville, Santa Catarina. Inquiries that triggered the reflections of the thesis project “Narratives of the elderly: crafts and the overlapping of time / memory in subjectivities”, under development in the Patrimony, Memory and Language research line, of the Cultural Heritage and Society Graduate Program (UNIVILLE). This text intends to outline paths / traces of the aesthetic experience recorded in imagery narratives and, in researching the experience, to indicate possible cartographic clues.

**Keywords:** Memory. Crafts. Aesthetic Experience. Image narratives. Cartographies.

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade (PPGPCS), da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), em Joinville, Santa Catarina, Brasil. Pesquisadora membro do Grupo de Pesquisas Imbricamentos das Linguagens – UNIVILLE. Bolsista CAPES- PROSUC.

<sup>2</sup> Professora no Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade (PPGPCS), da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), em Joinville, Santa Catarina, Brasil. Pesquisadora líder do Grupo de Pesquisas Imbricamentos das Linguagens – UNIVILLE.



É crível (re)viver uma experiência estética a partir de seus registros imagéticos? Como é possível fazer essa leitura? Há sinais nessa experiência que podem ser pistas para cartografias? Estas são questões que surgiram na construção do projeto de tese *Narrativas de idosos: artesanias e imbricamentos do tempo/memória nas subjetividades*. Um estudo com abordagem cartográfica, baseada em Deleuze e Guattari (2011), e na pesquisa narrativa referenciada em Passeggi e Barbosa (2008) e Clandinin e Conelly (2015). Proposta que está em desenvolvimento na linha de pesquisa *Patrimônio, Memória e Linguagem*, do Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade (PPGPCS), na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), em Joinville, Santa Catarina, sul do Brasil.

Nesse pesquisar tomamos por fonte uma seleção de narrativas tramadas em imagens num panô têxtil e trechos de arquivos fílmicos. Os registros narrativos em imagens foram desenvolvidos colaborativamente pela pesquisadora e um grupo de onze idosos assistidos no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), no Jardim Paraíso, em Joinville. Sendo esses, registros produzidos dentro de um projeto de seis oficinas/encontros de artesanias, atividades de uma proposta em Educação sensível, construída na abordagem narrativa, no desenvolvimento do campo de pesquisa da dissertação: *Formação Cultural, Construções Identitárias e Experiências Sensíveis na Terceira Idade*, defendida em 2019, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

As artesanias fazem referência “às complexidades e a amplitude, tanto dos processos reflexivos e manuais que envolvem os fazeres artesanais, quanto dos produtos resultantes pelo uso de tais habilidades, nesse caso, o artesanato” (PETRYKOWSKI PEIXE et al., 2014, p. 41). A partir desta ideia, seguimos a artesanizar esta pesquisa tecendo reflexões sobre a criação expressiva das narrativas dos idosos como experiência que ultrapassam a materialidade das imagens construídas. Portanto, com base nos registros imagéticos selecionados analisamos de modo articulado os processos das narrativas em imagens elaboradas em artesanias tramadas por/com o grupo de idosos. E, é a partir desse posicionamento, que neste artigo vamos projetar outros modos de pensar essa experiência pelas artesanias das narrativas em imagem. Por isso, (re)visitamos os processos de construção das imagens e os registros fílmicos das oficinas/encontros de artesanias e das tramas do Panô de Memórias.

O Panô de Memórias é um grande quadro têxtil em formato de painel, que contém a costura cooperativa do grupo de idosos do CRAS. O processo de sua criação aconteceu na dinâmica educativa

sensível, em meio as ações interativas de uma roda de conversas, ocasião em que foi formado na reunião dos quadros confeccionados em tramas e aplicações artesanais - pequenos panôs elaborados individualmente como apresentação de si em imagem no desejo de fazer referência as memórias de suas vidas (COSTA, 2019).

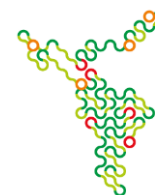
Figura 1 – O Panô de Memórias do grupo de idosos do CRAS – Jardim Paraíso, Joinville, SC.



Fonte: COSTA, 2019.

No desdobramento desta produção, no item **É crível (re)viver uma experiência estética a partir de seus registros imagéticos?** - buscamos compreender a experiência estética, ou ainda, o que nos acontece na ação de (re)visitamento a experiência sensível nos/ a partir dos registros narrativos em imagem. Nesse viés, abordamos a imagem como a matéria viva das narrativas, compreendida como “ [...] uma certa coexistência que é mais do que aquilo que o idealista chama uma representação, porém menos do que aquilo que o realista chama uma coisa – uma existência situada a meio caminho entre a “coisa” e a “representação” (BERGSON, 2010, p. 2).

Na sequência, seguimos ao item: **Como é possível fazer essa leitura?** – Ponto em que apresentamos a seleção de algumas imagens criadas pelos idosos como expressão de si na construção



narrativa por meio das artesanias, e, a partir delas, tecemos outros diálogos, apoiadas em Barthes (2012), na busca de alcançar possibilidades outras de compreender as leituras do conhecimento desdobrado pelas narrativas tramadas em imagens na experiência do Panô de Memória. Assim, refletimos sobre a experiência das narrativas nas artesanias e a potência das suas tramas no tecer como outra possibilidade de escrita/leitura de si.

O terceiro item: **Há sinais nessa experiência que podem ser pistas para cartografias?** – Elaborado com base no fazer rizomático proposto por Deleuze e Guattari (2011), induz à busca de caminhos/rastros da experiência estética registradas em narrativas imagéticas que indiciem possíveis pistas cartográficas.

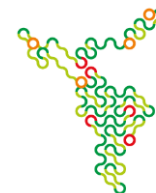
Ao final, **algumas considerações**, selecionamos o objetivo desta escrita e retomamos algumas das ideias centrais aqui indiciadas neste fazer rizomático.

### ***É crível (re)viver uma experiência estética a partir de seus registros imagéticos?***

Diante dos registros narrativos em imagem buscamos a experiência estética, ou ainda, o que nos acontece no (re)visitamento da experiência sensível a partir de registros imagéticos. Nesse contexto, abordamos a imagem como matéria viva (BERGSON, 2010), aquela que ativa nossa imaginação e abastece nosso imaginário (DIDI-HUBERMAN, 2013), como também, acaba por preencher nossos pensamentos e sustentar as narrativas. Assim, ao (re)visitar os registros narrativos criados nos oficinas/encontros de artesanias, nos deparamos com imagens e nos colocamos à disposição delas, prontos a estabelecer relações ao perceber os seus movimentos de aparição/desaparição/aparição (DIDI-HUBERMAN, 2015). E, nesta medida, criamos conexões entre o nosso Eu com o Outro pela/na imagem.

Neste contexto, em meio a esta multiplicidade de deslocamentos em ação, a experiência da imagem nos alcança conforme nossa disposição, e a partir dessa entrega/prontidão constroem-se as sensações e percepções, desdobram-se os afectos e os perceptos, sendo esses uma sucessão de deslocamentos que desembaraçados das causas nos arremetem ao devir-sensível que “[...] não para de devir-outro (continuando a ser o que é)”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 209).

Disponibilidade que nesta produção coincide com a necessária atenção do pesquisador-cartógrafo (KASTRUP, 2007). Postura que admite a busca por compreender a experiência estética nas artesanias, desencadeada pelas multiplicidades das imagens.



Os idosos participantes de oficinas/encontros e da pesquisa vinculados ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), no Jardim Paraíso, em Joinville, no artesanizar um Panô de Memórias experienciaram um artesanizar-se em narrativas, criando meios para se apresentar pela imagem tramada em têxteis, são sujeitos que devem-vida. Um devir criado na positividade, no desejo que movimenta os imbricamentos das linguagens visuais, orais e em outros atravessamentos que buscam a composição dessa expressão de si. Experiência que pulsa no vivido e no vivível, na duração entre o recalque de uma imagem e outra (DELEUZE, 2011). Sendo “um tempo provisoriamente configurado, dinâmico, desses próprios movimentos”, situação que nos provoca ao desafio de seguir em “[...] uma desterritorialização da imagem e do tempo que exprime sua historicidade. Isso significa, claramente, que o tempo da imagem não é o tempo da história em geral [...]” e sim, é tempo que convoca a cartografia. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 34).

Nesse aventurar-se a construir a imagem de uma recordação, a imagem tramada da memória (re)atualizada, num imbricar de linguagens artesanizados na construção da expressão de si nesta experiência narrativa desafiaram seus interlocutores. Um convite à vida, um chamado para ir experimentando-se na mistura poética do real e do sonho. Lembrando o que escreve Assmann (2007) a respeito da obra de Agamben,

Isso equivale a ir em busca da infância, ou seja, de nossa capacidade de jogar e de amar, a saber, de viver na intimidade de um ser estranho, não para fazê-lo conhecido, e sim para estar ao lado dele sem medo de ficar entre o dizível e o indizível: equivale a perseguir sinais e frestas de contingência, de “absoluta contingência”, ou seja, de subjetividade, de liberdade humana, de cesuras entre um poder-ser e um poder-não ser [...]. (ASSMANN, 2007, p. 6-7)

O Panô de Memórias e seus registros imagéticos, neste fazer, além e na sua condição de experiência estética, se constituiu como um memorial narrativo, pois possibilitou “uma forma de dizer o mundo [...], mas, sobretudo, [...] de fazer retornar aos sujeitos pronunciantes o mundo problematizado. E, por exigir um novo pronunciar, o memorial é também um modo de cada autor modificar-se.” (PASSEGGI; BARBOSA, 2008, p. 15). Bem como potencializou um tecer como possibilidade outra de escrita/leitura de si, seguiremos no próximo item.

### ***Como é possível fazer essa leitura?***

Essa proposição suscita o entendimento de que a pesquisa de abordagem narrativa é um convite a perceber as relações entre as narrativas e as experiências (CLANDININ E CONELLY, 2015). Assim, nessa perspectiva, consideramos a experiência narrativa dos idosos na criação das

imagens como composição da expressão de si, no desafio de tramar seu Panô de Memórias nas oficinas/encontros de Artesanias, momentos que buscam criar pontos-palavras como apresentação ao mundo (ao Outro). Para isso, empregam/despendem forças (potências) nas reconstruções imagéticas de construções subjetivas num imbricamento de linguagens, gerando movimentos narrativos. Ações que servem de suporte a estes sujeitos autobiográficos que ao enunciar-se (re)veram-se na/pela matéria externada num bloco de efeitos produzidos na alteridade relacional do Eu com o Outro, do interno com o externo.

As narrativas, por vezes, acontecem isentas de voz, mas, carregadas no gesto, cujo corpo expressa sensibilidades. A partir deste entendimento, destacamos que os gestos narrativos permanecem na extensão do corpo, que nos desafios das artesanias bordam, tecem e traçam ponto a ponto suas imagens como escrita/leitura de si; movimentos manifestos no trânsito da memória e na construção do pensamento; tempo/espço tramado como corpo de subjetividades.

Figura 2 – Sr. José observando a baleeira – artesanaria de referência cultural- Joinville.



Fonte: COSTA, 2019.

A embarcação baleeira - um dos objetos artesanais de referência cultural ao local, foi desenvolvido por um artesão da costa litorânea da região, peça apresentada no acervo de artesanias

regionais disponibilizadas para a apreciação dos idosos na duração das oficinas/encontros em artesanias no CRAS, despertou no Sr. José as imagens já esquecidas na memória do tempo em que foi um pescador embarcado.

Foi assim que conheci o Sr. José, naquele instante em que se apresentou como pescador. Tinha a empolgação de um menino diante do revisitar de sua memória, o que mobilizou meu entusiasmo em observar que suas memórias desenhavam identidades. Construindo a narrativa de seu passado, Sr. José nomeava lugares, pessoas, barcos, peixes e tudo mais que preenchia de sentidos suas memórias (COSTA, 2019, p. 25).

Figura 3 – Sr. José artesanando sua memória de pescador embarcado.



Fonte: COSTA, 2019.

As narrativas surgem tramadas pelas mãos do Sr. José, brotam carregadas no desejo de expressar àquela imensa luz que atravessava toda a paisagem de sua memória; todos os tempos de sua vida pareciam surgir neste agora. Contagiados, o grupo de idosos interagem, refletem, exploram os temas que surgem, se enredam nos fios de memórias e se entregam a (re)escrever como quem (re)lê, as vidas sobre os panôs. Tecitura narrativa em uma “leitura-louca”, como escreve Barthes (2012, p. 41), pois querem seguir a (trans)bordar, “[...] por ela captar a multiplicidade dos sentidos, dos pontos de vista, das estruturas, como um espaço estendido fora das leis [...], uma leitura para o fora, como sugere Deleuze (2013). Produto de um leitor que “ [...] não codifica, ele *sobrecodifica*,

não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia.” (BARTHES, 2012, p. 41).

Figura 4 – A exposição do Panô de Memórias com a presença do sr. José e comunidade no Seminário Pesquisas e Experiências: encontros pulsantes de amorosidade, realizado na UNIVILLE, em fev. de 2019.

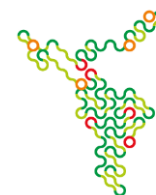


Fonte: COSTA, 2019.

Nesta experiência o Panô de Memórias do grupo de idosos não é mais simples objeto, pois se transforma em sujeito que fala, que questiona, que nos possibilita e provoca a interagir diante e pelas suas narrativas tramadas em imagens. O gesto do senhor José e seus pares seguem a mediar estas narrativas artesanizadas.

### ***Há sinais nessa experiência que podem ser pistas para cartografias?***

A rede de forças tramadas nas relações desdobradas nesse pesquisar pelo fazer rizoma registra caminhos/rastros da experiência estética de narrativas imagéticas, em suas dobragens e propiciam a construção de uma cartografia. Por isso, todos os afetamentos dessa experiência de artesanizar as



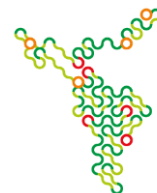
narrativas em imagens são compreendidas como pistas cartográficas (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Na introdução: rizoma, capítulo do livro *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, Deleuze e Guattari (2011, p. 21) apontam “é preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões que se dispõe, sempre  $n-1$  (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele).”. Assim, o rizoma não se caracteriza por sua unidade dispersiva, mas a  $n-1$ , aplicável a qualquer 1 (um), vai se espalhando. “Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a  $n$  dimensões, sem sujeito, nem objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o Uno é sempre subtraído ( $n-1$ ).” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43). Com isso, o rizoma não tem predeterminações, ele resulta de experimentações criadas em contato com o real.

Deleuze e Guattari (2011) compõem uma ontologia relacional, um modo de alcançar o real, a partir de um esquema de coletividade em que o homem não é o centro e, neste universo de composições relacionais entre sujeitos e objetos, as potências de seus afetamentos estão nas linhas expressas como devires. São por estas linhas de intensidades que os devires compõem o real, este estado movente que a todo instante já pode estar atravessado em/por outras relações, por territorializações e desterritorializações, em breves organizações que tratam de (re)constituírem seus sujeitos. Assim, nesta dinâmica em que toda relação é um duplo entre o virtual e o real e logo (trans)forma se em outras, o rizoma vai desenhando em linhas que se multiplicam, se partem, se reestruturam num brotamento que transborda, uma cartografia que vai desenhar o mundo pelos traços (des)viantes de seus territórios, como realidades, uma teoria de multiplicidades.

### ***Arrematando algumas considerações***

Ao final, ao buscar outros modos de pensar a experiência estética pelas artesanias de narrativas em imagem, esta produção nos possibilitou refletir sobre a disponibilidade necessária ao pesquisador-cartógrafo: esta atenção pronta a acompanhar as intensidades do plano relacional de pesquisa, em suas  $n-1$  multiplicidades e direções. Consideramos que abertas ao encontro, flutuantes, nós pesquisadoras-cartógrafas colhemos pistas que, de dobragem em dobragem, nos transportaram pelos



processos da experiência. Portanto, experimentamos o plano deste pesquisar e experienciamos o acontecimento no encontro com as narrativas e a matéria sensível que se manifesta quando estamos diante das imagens do Panô de Memórias.

Neste acompanhamento, (re)tecemos o Panô (re)alinhando entendimentos nele e a partir dele, com fôlego suficiente para ler/escrever/bordar outras apreciações do humano diante da matéria viva de suas memórias em suas narrativas em imagem.

Em decorrência, consideramos que ao delinear caminhos/rastros da experiência com o Panô de Memórias, a partir de alguns de seus registros imagéticos, nesta imersão na imagem, pela imagem, seguimos alimentando a imaginação, consultando e (re)estruturando nosso imaginário. Ações que nos permitem acessar outros modos de ler/escrever essa experiência estética, (re)atualizando-a em outros (des)dobramentos. E, por fim, entregues a este movente de fazer pesquisa, de intuir/construir ciência, afetadas pelas intensidades desta rede relacional no artesanizar as narrativas em imagens, seguimos nos (trans)formando, buscando as pistas para a tecitura de uma cartografia.

### **Referências**

ASSMANN, Selvino J. Apresentação. In: AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 7 – 14.

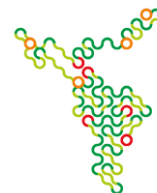
BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 3. ed. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 4.ed.Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, Rita de Cássia Fraga da. **Artesania: formação cultural, construções identitárias e experiências sensíveis na terceira idade**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019. Disponível em: [https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1502804/Rita\\_de\\_Cassia\\_Fraga\\_da\\_Costa.pdf](https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1502804/Rita_de_Cassia_Fraga_da_Costa.pdf) . Acesso em: 12 out. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. 2. ed. Tradução de Peter Pál Pelbart. (Coleção TRANS). São Paulo: Editora 34, 2011.



DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3. ed. Tradução de Peter Pál Pelbart. (Coleção TRANS). São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** 3. ed. Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. 2.ed. Vol.1. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

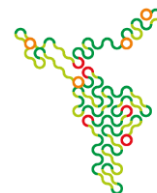
DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente: História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Falenas: ensaios sobre a aparição** 2. Tradução de Antônio Preto, Eduardo Brito, Mariana Pinto dos Santos, Rui Pires Cabral e Vanessa Brito. (Coleção Imago). Lisboa: KKYM, 2015.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicol. Soc.** [online]. 2007, vol.19, n.1, p.15-22. ISSN 1807-0310. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000100003>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000100003&script=sci_abstract&tlng=pt) . Acesso em: 27 fev. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica & Educação). Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PETRYKOWSKI PEIXE, Rita I. et al. Projeto Desol na promoção da inovação social de empreendimentos em artesanato. In: **SIMPÓSIO PARANAENSE DE DESIGN SUSTENTÁVEL**, 5º, 2014, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Anais do 5º Simpósio Paranaense de Design Sustentável, 05 de dezembro 2014, p. 41-47. Disponível em: [http://media.wix.com/ugd/1c59dd\\_80ca92a1c5834b6594197c5fdf73ce1f.pdf](http://media.wix.com/ugd/1c59dd_80ca92a1c5834b6594197c5fdf73ce1f.pdf) . Acesso em: 14 abr. 2020.



## A PRÁTICA DO CAMINHAR COMO PROPOSIÇÃO POÉTICA E PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Shayda Cazaubon Peres<sup>1</sup>  
Elaine Schmidlin<sup>2</sup>

**Resumo:** O texto apresenta reflexões acerca do caminhar como prática poética e pedagógica, investigando o deslocamento do ensino das Artes Visuais para além dos espaços institucionais. A partir da abordagem da caminhada como método, pretende-se propor para a educação um olhar mais atento para o cotidiano, analisando o que está à margem, à deriva, nas fronteiras e nos territórios, tanto visíveis quanto invisíveis, presentes no contexto da sociedade contemporânea. Alguns questionamentos servem de alicerce para a construção do artigo: De que maneira é possível abordar o caminhar como forma de resistência? Qual o local do ensino da arte? De que modo o ensino da arte reverbera fronteiras? O que está à margem na sociedade? De que maneira a prática do caminhar pode contribuir para a formação dos estudantes? Com essas provocações, pretende-se deslocar o território, o corpo, a escrita, a arte e a experiência, para entender os diferentes modos de coexistir na contemporaneidade e, assim, propor o caminhar como um procedimento poético e pedagógico para o ensino das Artes Visuais.

**Palavras-chave:** Educação; ensino; artes visuais, prática do caminhar.

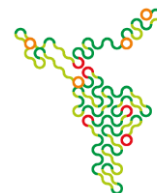
### The practice of walking as a poetic and pedagogical proposition for teaching visual arts

**Abstract:** The text presents reflections about walking as a poetic and pedagogical practice, investigating the displacement in the teaching of Visual Arts beyond institutional spaces. From the approach of walking as a method, it is intended to propose a closer look at everyday life for education, analyzing what is on the sidelines, adrift, on the borders and in the territories, both visible and invisible, present in the context of contemporary society. Some questions serve as a foundation for the construction of the article: How is it possible to approach walking as a form of resistance? What is the local of art teaching? How does art teaching reverberate borders? What is on the sidelines in society? How can walking practice contribute to the training of students? With these provocations, the intention is to displace the territory, the body, writing, art and experience, to understand the different ways of coexisting in contemporary times and, thus, to propose walking as a poetic and pedagogical procedure for the teaching of the Visuals Arts.

**Keywords:** Education; teaching; visual arts, walking practice.

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais na linha de pesquisa em Processos Artísticos Contemporâneos da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

<sup>2</sup> Professora no Programa de Pós Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.



O caminhante sente a terra abaixo de seus pés, em contato vivo com o caminho - que percorre com os sentidos abertos e o corpo disponível, estabelecendo uma relação com os múltiplos acontecimentos de sua jornada, gravados em sua memória de forma inesquecível<sup>3</sup>.  
(LE BRETON, 2000, p.53)

O caminhar enquanto prática poética tem muito em comum com o movimento, a curva, a parada inesperada, o suspiro, em uma dança de linhas que se atravessam e se multiplicam, formando uma cartografia. Esse conceito parte de Gilles Deleuze e Félix Guattari que a entendem como processo que se difere de uma concepção vertical arbórea para pensar o rizoma<sup>4</sup> em uma horizontalidade que se multiplica em diversas direções e ramificações. Portanto, “a cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta, aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância e da exploração.” (OLIVEIRA, T. R. M., 2014, p. 282).

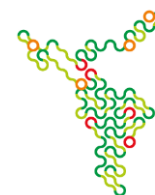
A partir de uma experiência com o caminhar como proposição artística realizada em um contexto escolar, pude perceber o quão potente pode ser esse simples ato; não somente como meio de se relacionar com o mundo, mas também porque comecei a entendê-la como um método pedagógico e poético. As minhas produções artísticas e a minha reflexão acerca dessa “ferramenta” como método passaram a ser indissociáveis, pois passei a articular uma coisa com a outra. Esse caminhar fez gerar “uma pesquisa-bailarina, que transforma a estética do movimento da vida em educação em pura intensidade.” (MEYER, 2012, p. 289).

Alguns questionamentos vieram à tona, servindo de alicerce para a construção do artigo: De que maneira é possível abordar o caminhar como forma de resistência? Qual o local do ensino da arte? De que maneira a prática do caminhar pode contribuir para a formação dos estudantes?

Com a abordagem da caminhada como método, pretendo propor para a educação um olhar mais atento para o cotidiano, analisando o que está à margem, à deriva, nas fronteiras e nos territórios, presentes no contexto da sociedade contemporânea. A proposição pretende tencionar exercícios pedagógicos para além do espaço escolar, para além das fronteiras institucionais impostas como territórios de saber.

<sup>3</sup> 6“El caminante siente la tierra bajo los pies, en contacto vivo con el camino - que se recorre con los sentidos abiertos y el cuerpo disponible, estableciendo una relación con los múltiples acontecimientos de su periplo, grabados ya en su memoria de forma indeleble.” (LE BRETON, 2000, p.53, tradução da autora Shayda Cazaubon Peres)

<sup>4</sup> Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.37).



Para tanto, essa escrita recorre a *psicogeografia*<sup>5</sup>, cunhada pela *Internacional Situacionista*, em que artistas realizavam proposições que possibilitavam a criação de cartografias através das experiências das pessoas com os lugares, em suas relações com os espaços.

Dessa maneira, pretende-se propor outro modo pedagógico para a arte na escola e assim, pensar em um ensino deslocado através da caminhada, para tornar possível a experiência pessoal de cada sujeito. Essa experiência do caminhar permite abordar o que está a margem, construindo outras impressões e percepções do contexto a cada novo encontro, tornando territórios, muitas vezes invisíveis, visíveis novamente. Penso que através de investigações e práticas de deslocamento cotidiano, possa se dar “respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes”, como diz o poeta Manoel de Barros.

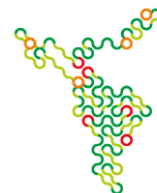
Labbucci (2013) diz que o caminhar representa hoje uma forma elevada de resistência no mundo e perante o mundo. As horas, os dias, os anos parecem cada vez mais curtos; o mundo está cada vez mais acelerado. A sociedade, de modo geral, caminha em direção a ideia de que “ter” é mais importante do que “ser”. E isso implica relacionar-se com o mundo, as pessoas e os lugares. No entanto, vivemos em uma sociedade regida pela técnica e pela ideia de progresso a partir de uma perspectiva capitalista que não consegue mais ver o que está a margem. Portanto, a caminhada pode ser vista como algo potente e imprescindível para os dias de hoje, pois ela nos faz olhar para questões humanas fundamentais. Sendo assim, torna-se uma forma direta de se relacionar com o mundo, de desacelerar, de exercer a atenção para o momento e para a experiência.

Segundo Larrosa (2015), o valor da experiência no meio desse mundo acelerado que habitamos, se perde. Recebemos coisas prontas, como produtos, notícias ou ideias, sendo que todas elas já foram pré-moldadas ou experienciadas por um terceiro. Desaprendemos a experienciar por nós mesmos através dos nossos sentidos e para reaprender precisamos de “um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, [...] suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos [...]” (LARROSA, 2015, p.24).

É importante salientar que a abordagem da caminhada como meio pedagógico não é algo recente. Na Grécia, Aristóteles, filósofo e professor, já utilizava esse método em suas aulas. Seus

---

<sup>5</sup> “A psicogeografia seria uma prática geográfica afetiva e subjetiva que se propunha a cartografar as diferentes ambiências psíquicas provocadas pelas caminhadas urbanas que eram as derivas situacionistas”. (JACQUES, 2003, p. 19)

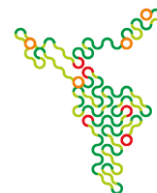


alunos eram cunhados de: “*peripatéticos*”, palavra que significa “ser itinerante” ou “ambulante”. As suas aulas eram ministradas através da caminhada, como forma de fazer os seus alunos observarem, refletirem, construir um olhar mais atento e um pensamento crítico acerca do mundo, através da experiência e da relação do corpo com a cidade.

Hoje, no mundo ocidental, de modo geral, somos regidos somente pela razão e pela ciência. Já a caminhada transcende esse viés, tornando-se uma práxis do pensamento, porque há um objetivo, mas, sabe-se que haverá desvios, pois as pistas se constituem no próprio caminhar. Em suma, em uma época regida pela técnica, é preciso reaprender a experienciar e a dar o verdadeiro sentido as coisas, se não, transformamos tudo em meio de utilidade, assim como caminhar para algumas pessoas pode servir, apenas, como meio de deslocamento de saída de um ponto para se chegar a outro. Nesse movimento, aquilo que está no meio, o caminho, o processo, perdem-se na experiência. Já em uma caminhada consciente quando algo nos atravessa somos obrigados a parar, investigar, indagar, a nos perguntar o que fazer com aquilo que estamos vendo ou sentindo ou por que aquilo está ali.

### ***O caminhar como prática menor***

Se eu pedisse que você imaginasse um território de ensino, como você descreveria esse território? Provavelmente a primeira imagem que iria vir em sua mente seria uma escola mais ou menos assim: um prédio, com salas, mesas e cadeiras enfileiradas, quadros, um professor por sala, alunos, uma coordenação pedagógica, etc. Em suma, um território onde há uma relação constante de limites, saberes, hierarquia e poder. Essa é a imagem mais comum que temos de território escolar ou de escola. Mas será que somente a escola tem esse poder de conhecimento? Como poderíamos pensar um território expandido educacional para além das fronteiras existentes da escola? Como pensar na desterritorialização do ensino? Como propor práticas menores? Educação menor é o conceito que foi deslocado para o campo da pedagogia pelo filósofo Sílvio Gallo e tem a sua origem no conceito de “literatura menor”, criado por Deleuze e Guattari. Para os autores, “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior [...] em que a língua é afetada de um forte coeficiente de desterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p.35). Esse argumento vem dos escritos de Kafka, um judeu de Praga, que faz da sua literatura algo de impossível na impossibilidade de escrever em alemão ou de outro modo, em uma tarefa que se revela essencialmente política e coletiva de uma minoria. Isto quer dizer que o “menor” não qualifica mais

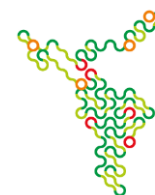


certas literaturas, “mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que se chama grande (ou estabelecida)” (Idem, p. 39).

O deslocamento realizado por Gallo com o conceito de “literatura menor” foi realizado com o intuito de utilizá-lo, “como dispositivo para pensarmos a educação, sobretudo aquela que praticamos no Brasil em nossos dias.” (GALLO, 2013, p. 75). Pode-se compreender a escola como território hierarquizado com saberes universais a serem apreendidos no contexto da sala de aula. Nessa concepção, há uma visão arbórea de conhecimentos a serem implementados de modo linear sem levar em consideração o que ocorre no contexto que perpassa o território escolar, muitas vezes marginalizado pela sociedade. Como transbordar essas fronteiras de modo a trazer questões minoritárias, mas de suma importância para a coletividade? Será a prática do caminhar uma forma de exercício *menor* que pode ativar outros olhares para a vida em sociedade?

Acredito que a priori, seja necessário pensar o espaço escolar, analisar a forma que hoje o ensino de arte reverbera fronteiras ou como ele poderia reverberar, atravessando muros, portões, ruas, casas, deixando-se escorrer e misturar-se nas frestas do cotidiano e no território pedagógico. Afinal, para Deleuze e Guattari, a arte cria “compostos de sensações que se transformam, vibram, se enlaçam ou se fendem: são estes seres de sensação que dão conta da relação do artista com o público [...]. O artista acrescenta sempre novas variedades ao mundo” (1992, p.227). Para os autores, o artista é um inventor de *afectos e perceptos* à medida que ele não somente os cria, mas ele os dá para nós e, com isso, nos transforma. A questão é que a arte desfaz a organização das opiniões, arrancando a sensação da percepção, “visando, esperamos, esse povo que ainda não existe” (Idem, 1992, p.228).

*Um povo ainda por vir*, que, talvez seja a potência do ensino da arte na escola e, também, do caminhar como uma prática que desorganiza opiniões já formadas para propor outros olhares para o entorno escolar, tanto cultural quanto social, que configuram sua terra. Articular arte e caminhada como processo poético e pedagógico é de certo modo, reunir-se ou coabitar a terra, pois a mesma não cessa de operar um movimento de desterritorialização, ela é ao mesmo tempo desterritorializante e desterritorializada. Ainda sobre essa questão, Deleuze e Guattari comentam sobre os tipos e as diferenças dos lugares afirmando que “o espaço sedentário é estriado, por muros, cercados e caminhos entre os cercados, enquanto o espaço nômade é liso, marcado apenas por “traços” que se apagam e se deslocam com o trajeto.” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p.52). Portanto, o nomadismo, diferente do que muitos podem pensar, tem uma relação visceral com a terra, por isso ele ao mesmo passo que



se desterritorializa ao se deslocar se reterritorializa de novo na sua própria desterritorialização. Por isso, pensar proposições pedagógicas através do deslocamento é pensar um ensino nômade, é ter “a capacidade de saber ver lugares no vazio” (CARERI, 2013, p.44). O que se quer é compreender todos os espaços geográficos como possibilidades educacionais e ver a experiência construindo o conhecimento individual de cada sujeito, ou seja, ver o conhecimento como algo que está em constante movimento e proliferação.

Para pensar a desterritorialização do local de ensino ou de uma estrutura educacional é preciso compreender como esse território se formou, o que o mantém ainda assim e de que forma é possível deslocá-lo. Talvez você se questione: “De que maneira fazer?” ou até mesmo “Por onde começar? Muito simplesmente pelo *meio*. É no meio que convém fazer a entrada em seu assunto. De onde partir? Do meio de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância.” (LANCRI, 2002, p. 18). No momento que repensarmos estratégias ou metodologias de ensino fora dessa estrutura convencional, estaremos exercitando uma certa desobediência estrutural, uma possibilidade de desterritorialização desse espaço de saber. Não existe fórmula secreta, existe a ação, que é o que move e desloca as coisas geograficamente de lugar.

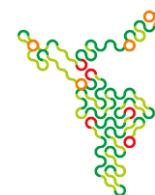
Ao lado de uma geografia preocupada com limitações, hierarquias de territórios, lugares e regiões, é possível pensar em termos de Deleuze e Guattari em uma geografia dos espaços nômades, dos espaços de mobilidade. No entanto, não se deve cair ao extremo de acreditar no “fim dos territórios” ou no fascínio pela mobilidade, mas antes reconhecer a riqueza que oferece a multiplicidade da *dês-te-ritorizalización*. (HERNER, M.T., 2009, p.171)<sup>6</sup>

Utilizar a cartografia como método e como prática dentro das proposições pedagógicas pode ser extremamente potente, a aprendizagem não somente se aproximará da realidade dos alunos como também a fará de uma forma singular.

O caminhar pode ser pensado como um ato revolucionário segundo Labucci (2003). Isso posto, pode-se pensá-la, também, como uma educação menor, que significa acreditar em uma educação a partir de pequenas ações que desterritorializam o ensino tradicional e as políticas

---

<sup>6</sup> “Al lado de una geografia preocupada por las limitaciones, las jerarquizaciones de territorios, lugares y regiones, es posible pensar en términos de Deleuze e Guattari en una de geografia de los espacios nómadas, de los espacios de la movilidad. Sin embargo, no se debe caer en el extremo de creer en el ‘fin de los territorios’ o en la fascinación por la movilidad, sino reconocer la riqueza que ofrece la multiplicidad de la *dês-te-ritorizalización*.” (HERNER, M.T., 2009, p.171, tradução da autora Shayda Cazaubon Peres)



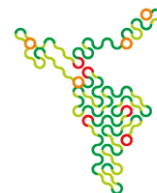
governamentais do país. Isso quer dizer que não se deve focar, apenas, em uma educação maior – sistema macropolítico, criando esperanças em um futuro melhor para a sociedade, mas compreender que, para se “ter um futuro melhor” é preciso parar e repensar estratégias pedagógicas para o agora – sistema micropolítico. É preciso acreditar que a construção de um olhar atento e sensível para o mundo que vivemos hoje poderá resultar em uma mudança individual e, posteriormente, coletiva. Ou seja, é necessário investigar a importância e a reverberação do caminhar como uma educação e experiência menor. Com relação a isso, Silvio Gallo diz que,

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. (GALLO, 2013, p.68)

Em um ensino tradicional, não se considera a realidade de cada sujeito e tão pouco se aprende a partir da experiência. Os alunos tendem “a aprender” quase sempre, a partir da memorização de conteúdos que são dados de forma iguais a todos. Em vista disto, há uma tentativa de padronizar o conhecimento, independente da realidade ou das limitações de cada sujeito. Como se fosse possível separar a vida pessoal do aluno da realidade escolar. Portanto, desenvolver práticas pedagógicas que propiciem o aprendizado a partir da experiência e da correlação entre conteúdo e cotidiano é efetuar a prática da educação menor através de sistemas micropolíticos.

Entretanto, a todo instante informações e experiências nos atravessam, mas, no entanto, a maioria só “passa”. Não somos ensinados a valorizar e cuidar “das coisas menores”, das questões subjetivas que nos transpassam e que ficam à margem. Descrever o que sentimos ou as experiências que temos não é uma tarefa fácil, primeiro porque, como dito anteriormente, não somos ensinados e, em segundo lugar, porque é necessário se despir para o mundo, pois é preciso deixar-se levar por essas relações para reaprender de outro modo.

É preciso querer desacelerar, querer reduzir a velocidade que corre (*chronos* – tempo cronológico) e recriar o tempo ou pelo menos tentar refletir sobre ele (*káiros* - tempo oportuno, natural e qualitativo). Somos instrumentalizados na escola a utilizar somente dois sentidos, audição e visão. E se fossemos ensinados a pensar o mundo através dos cinco sentidos? O quão sensíveis não seríamos às coisas que simplesmente passam e “não vemos”, ora por falta de tempo, ora por falta de atenção. “Sim, porque os olhos de um/a cartógrafo/a são muitos e, acreditem, não precisam estar nem mesmo



no rosto, espalham-se por todo o corpo.” (MEYER, 2012, p. 291). Como poderíamos relacionar esses estímulos com todas as sensações e experiências do nosso dia a dia? Michel Serres diz que, “Quem não sabe andar, coloca um pé na frente do outro, quem sabe coloca um olho diante de cada sapato.” (SERRES, 2004, p.29). Ou seja, a caminhada é um exercício individual que pode servir como uma forma de se deslocar e sair de um lugar para chegar a outro, como também, pode ser um “meio” de ver, de sentir, de investigar, de ressignificar, de mudar.

Assim como a educação (processo ensino-aprendizagem), vejo o mundo (as relações) como uma grande rede rizomática, como um mapa aberto e suscetível a infinitas modificações e recriações. As ramificações destas raízes são sistemas de passagens, cada fio condutor carrega consigo uma bagagem única que concebe o cerne e a importância da multiplicidade do rizoma, pois

(...) o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.22)

A ideia de que o professor é o eixo central de uma sala de aula, por exemplo, modifica-se. Ele tem a mesma importância que cada sujeito nessa rede, pois o professor passa a ser um mediador participante destas relações, a ele compete proporcionar proposições para que o desenvolvimento dos alunos aconteça de forma única e autônoma. A cada encontro ao caminhar, surge uma nova possibilidade, uma oportunidade para que o imprevisível aconteça, essa é a mágica que se dá a partir da troca, do conhecimento que só tem sentido se for compartilhado.

## **Referências**

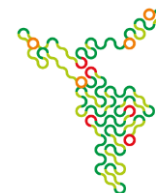
CARERI, Francesco. **Walkscapes. O caminhar como prática estética**. São Paulo, Editora G. Gili, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia, vol. 1**. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia, vol. 5**. São Paulo, Ed. 34, 2008.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.



GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HERNER, Maria Teresa. **Territorio, desterritorialización y reterritorilización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze e Guattari**. Revista Huellas, nº 13, 2009.

JACQUES, P. B. (org.). **Apologia da Deriva. Escritos situacionistas sobre a cidade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

LABBUCCI, Adriano. **Caminhar, uma revolução**. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2013.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre Metodologia da Pesquisa em Artes Plásticas na Universidade. In: BRITES, Bianca; TESSLER, Elida (Org.). **O Meio como Ponto Zero: Metodologia da Pesquisa em Artes Plásticas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

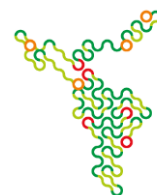
LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LE BRETON, David. **El Elogio del Caminar**. Título original: Éloge de la marche. Tradução de: Hugo Castignani. Editor digital: Titivillus, ePub base r1.2, 2000.

MEYER, Dagmar e PARAISO, Marlucy (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Ed. Mazza, 2012.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira e PARAÍSO, Marlucy Alves. **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação**. ProPosições, volume 23, nº. 3, Campinas, 2012.

SERRES, Michel. **Variações sobre o Corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.



## A SONORIZAÇÃO DA GRAFIA

Keity Naira Girardi <sup>1</sup>  
Ricardo Moura <sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta reflexões sobre um processo por meio da proposição de mediação sensível a partir da intervenção do grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, realizado em uma escola da rede pública municipal com crianças do 1º ano do ensino fundamental. Foram oferecidas oficinas de Literatura, Dança, Pintura, Teatro, Educação Ambiental e Música, sendo essa última a área do conhecimento investigada. A realização da proposta aconteceu em três etapas: a primeira consistiu na criação de desenhos executados pelo professor tendo como foco os desdobramentos gráficos realizados pelas crianças; na segunda etapa, as crianças relacionaram as propriedades do som à representação de ambientes sonoros elaborados graficamente por elas; na terceira, a socialização dos desenhos sonorizados vocalmente. A metodologia utilizada foi pesquisa intervenção, na qual professor e alunos são participantes no processo de criação por meio da experiência. Ao finalizar a etapa de criação dos desenhos, foi dado início à mediação observando as relações propostas entre forma e sonoridade por meio de vocalizações em articulação com a grafia criada. Essas experiências colaboraram com momentos estéticos envolvendo as crianças de forma criativa, com a finalidade de proporcionar uma aprendizagem ativa a partir da apropriação de conceitos relacionados ao universo sonoro/musical em articulação com seu desenvolvimento estético, pessoal e social.

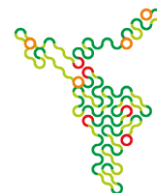
**Palavras-chave:** Mediação Sensível. Educação Musical. Grafia do Som

**Astract:** This work presents reflections on a process of Sensitive mediation from the intervention, the research group Culture, School and Creative Education, carried out in a municipal public school with children from the 1st year of elementary school. Workshops on Literature, Dance, Painting, Theatre, Environmental Education and Music were offered, the latter being the investigated area of knowledge. The proposal was carried out in three stages: the first consisted in the creation of drawings executed by the teacher, focusing on the graphic developments carried out by the children; in the second stage, the children related the sound properties to the representation of sound environments graphically elaborated by them; in the third, the socialization of vocally sounded drawings. The methodology used was intervention research, in which teachers and students are participants in the creation process through experience. At the end of the stage of creating the drawings, mediation was started, observing the proposed relationships between form and sound through vocalizations in conjunction with the created graphic. These experiences collaborated with aesthetic moments involving children in a creative way, to provide active learning from the appropriation of concepts related to the sound/musical universe in conjunction with their aesthetic, personal and social development.

**Keywords:** Sensitive Mediation. Music Education. Sound Graphics

<sup>1</sup> Mestranda em Educação, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí, Brasil.

<sup>2</sup> Mestre em Educação, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí, Brasil.



## **INTRODUÇÃO**

Este artigo foi um processo a partir da proposição de uma mediação sensível, está organizado em introdução, metodologia, desenvolvimento e considerações. É fruto de uma pesquisa intervenção, abordagem qualitativa, feita em Escola Pública com alunos do 1º ano de Ensino Fundamental. A área investigada da Arte em foco foi a música. A proposta foi realizada em três etapas, a primeira a criação de desenhos pelos professores, tendo como foco o seu desdobramento, a continuação desse desenho realizado pelas crianças; durante a segunda etapa as crianças desenvolveram sons vocalizados utilizando as propriedades dos sons para representação dos desenhos elaborados pelas crianças e pelos professores; a terceira etapa, foi a socialização dos desenhos, sonorizados vocalmente, em forma de apresentação pelas crianças da turma. Essas experiências oportunizaram momentos estéticos, criativos, para apropriação dos conceitos sonoro/musicais juntamente com seu desenvolvimento.

A nossa metodologia, de caráter qualitativo. Foi utilizada a pesquisa intervenção, na qual professores e crianças são participantes no processo de criação por meio da experiência.

Nossos autores de base são Derdyk, 2015, que escreve sobre as Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil; Larrosa, 2019 que explana sobre a experiência; Martins e Picosque, 2012, escrevem sobre mediação cultural e nutrição estética; Meira 2009 Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível. Duarte Jr, sobre estesia; Moura, 2021 sobre mediação sensível.

## ***METODOLOGIA – Abordagem qualitativa e a mediação sensível***

A metodologia utilizada foi a pesquisa intervenção, esta que professores e alunos são participantes no processo de criação por meio da experiência. A abordagem qualitativa, na qual a dimensão de dados coletados é entendida como uma observação dos processos de comunicação no mundo em que vivemos, o que Bauer, Gaskell e Allum (2018, p. 20) apontam ser uma forma de “conhecermos e o experienciamos, isto é, o mundo representado e não o mundo em si mesmo”, os processos de mediação tornam-se importantes, uma vez que o tipo de comunicação observada é de caráter informal, ou seja, no caso da pesquisa em questão, não está restrita aos elementos formais do conteúdo musical, mas, aos desdobramentos narrativos sonoros, especificamente. Para tal, a



metodologia de caráter qualitativo permite que os pesquisadores façam parte da intervenção sendo também sujeitos da pesquisa. Sobre a comunicação informal, os autores nos dão algumas contribuições:

A comunicação informal possui algumas poucas regras explícitas: as pessoas podem falar, desenhar ou cantar do modo que queiram. O fato de haver poucas regras explícitas não significa que não existam regras, e pode acontecer que o foco central da pesquisa social seja desvelar a rodem oculta do mundo informal da vida cotidiana [...]. Na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e a dos outros. (Bauer, Gaskell, Allum, 2018, p.21)

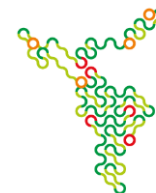
Falar o que é importante, como nos orienta os autores na citação anterior, faz da pesquisa qualitativa uma maneira de aproximar o pesquisador da cultura pesquisada com a finalidade de alcançar um “elo entre a própria experiência de vida de alguém e a tradição à qual ela pertence” (2018, p. 31), uma forma de aproximação com as formas de comunicação dos sujeitos pesquisados, no caso desta pesquisa, entre as crianças e suas interpretações sonoras a partir dos elementos visuais criados a partir de desenhos, que junto às suas narrativas também são formas de comunicar, e os pesquisadores que atuam como cientistas cultural.

O cientista cultural necessita aprender a falar a língua que ele interpreta, mas deve necessariamente aproximar-se de tal interpretação de um ponto histórico específico. E ao fazer isso, é impossível não levar em consideração a totalidade de interpretação que já está presente: o pesquisador entra no que poderia se chamar de ‘círculo hermenêutico’” (Bauer, Gaskell, Allum, 2018 p. 32)

Destarte, ser um cientista cultural demanda necessariamente que o ato de intervenção, na qual a pesquisa qualitativa traz possibilidades, tenha uma mediação com características específicas para que o entendimento da comunicação desvele uma unidade dialógica entre os pares, no contexto de atuação.

Moura (2021) ressalta que o trabalho com artes é especialmente desafiador em uma pesquisa, pois trata-se, em algumas ocasiões, de lidar com dados relacionados ao gosto pessoal de cada sujeito, sendo uma tarefa nada fácil para o pesquisador. O tipo de mediação proposta pelo autor sugere uma sensibilidade na qual a experiência, caracteristicamente individual, alcance seu viés coletivo para que a comunicação e, portanto, o levantamento de dados provenientes desta, façam do diálogo um campo de impressões coletivas.

Reside na prática diária de grande parte dos professores, especialmente aqueles que lidam com a arte, a dificuldade em oportunizar a ressignificação de conceitos enraizados em nossas crianças e adolescentes, adquiridos ao longo de uma formação na qual arte é tida apenas como fazer a cópia, decorar o texto, não errar a coreografia, imitar o canto ou executar o ritmo. Por



isso, a mediação é difícil e ao mesmo tempo apaixonante, pois nos desafia a participar de uma complexa rede de significações ao mesmo tempo que nos presenteia com a produção de conhecimentos a partir desses múltiplos sentidos. (Moura, 2021 p. 74)

Frente a esses desafios, Moura (2021) propõe que a especificidade da mediação, para além dos aspectos culturais caracterizados em uma pesquisa qualitativa, tenha sua atenção aos saberes sensíveis dos sujeitos envolvidos. Portanto, a proposição do autor, que sugere uma mediação sensível, não se trata de um conceito fechado, mas sim da criação de novas realidades frente ao estímulo artístico, especialmente quando estes estímulos sobrepõem artes visuais e sons. Nas palavras do autor percebe-se que os saberes individuais postos coletivamente, fazem com que a mediação sensível encontre um eco no próprio entendimento individual de cada participante.

A mediação sensível, portanto, refere-se a uma autoeducação que é possível a partir do lugar coletivo das sensibilidades, que encontra no saber interno, pessoal e intransferível, proveniente da experiência em contato com a arte e com os outros, essa mútua e benéfica associação entre a capacidade de ver a realidade externa, o formar, e o formar-se, tornando a realidade interna uma contínua (trans)formação. A mediação sensível não é um conceito hermético na composição de duas palavras, mas uma proposição que leva em conta os diversos ingredientes que dão sabor às experiências postas à mesa [...]. Quem faz a mediação sensível não sou eu ou aquela pessoa, mas toda a gente que se deixa envolver e envolve os outros. (Moura, 2021 p. 77)

A contribuição do autor nos faz refletir sobre a própria forma de observar as formas de mediação, propondo uma intervenção que respeite as sensibilidades e os saberes prévios dos sujeitos de pesquisa, assim como o próprio conhecimento elaborado pelo grupo durante as ações contempladas na pesquisa.

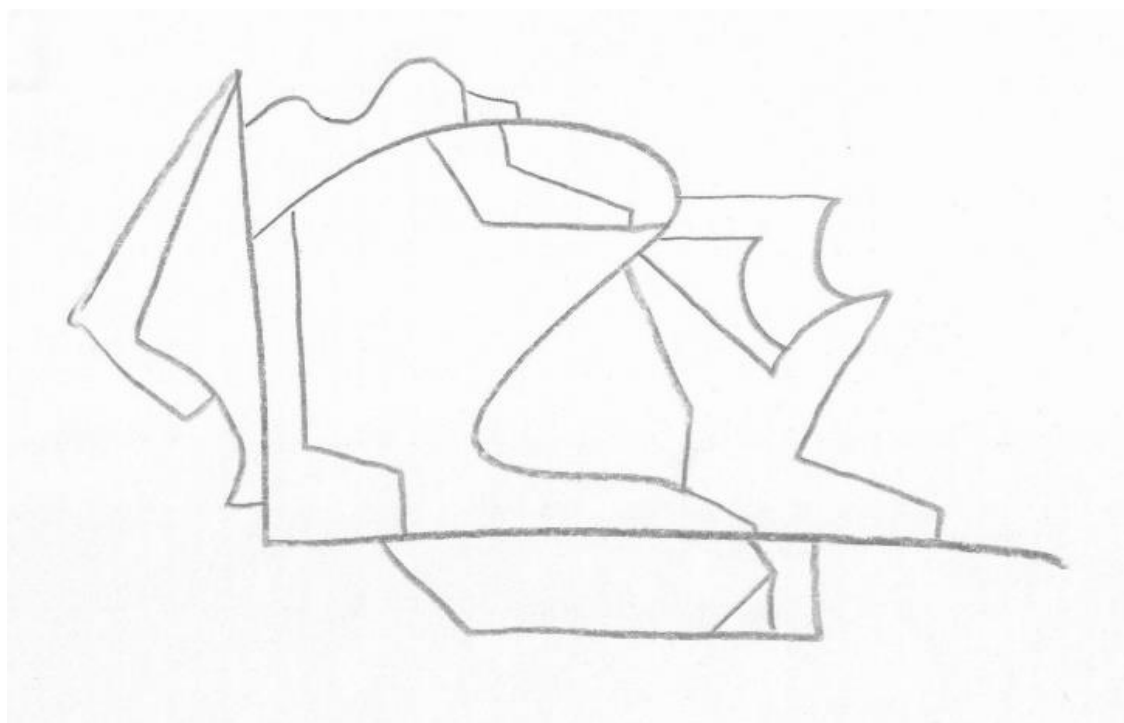
### ***DESENVOLVIMENTO – Desenhos que soam saberes sensíveis.***

A pesquisa compreende uma intervenção após observação e acompanhamento de alguns encontros de duas horas aulas. Os encontros ocorreram em uma escola municipal na cidade de Itajaí, a qual recebeu projetos do grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UNIVALI. As aulas ministradas tiveram como inspiração a mediação cultural que entendemos como “[...] estabelecer vias de [con]tato”, “[...] experiência de encontro, de intercâmbios e de trocas” (Martins e Picosque, 2012, p.136) por meio da arte/música com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

A realização das propostas aconteceu em três etapas: a primeira consistiu na criação de desenhos elaborados pelos professores como foco o desenvolvimento que cada criança apresentava

em seu desenho. Durante a mediação foram propostos uso de materiais gráficos e sonoros, pois mediadores encontram “[...]brechas de acesso, tangenciando assim os desejos, interesses e necessidades destes, aprendizes, antenados aos saberes, sentimentos e informações que eles também transmite” (Martins e Picosque, 2012, p. 18), assim os professores propõem em sala, como material expressivo, uma folha branca A4, contendo um esboço de linhas criadas na frente de cada criança, desenho abstrato único que ao ser delineado, cantavam padrões sonoros privilegiando as propriedades do som<sup>3</sup>.

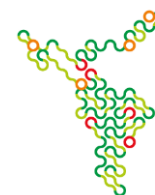
Imagem 1 – Exemplo de uma grafia inicial



Fonte: Autor Professor Ricardo Moura – Acervo pessoal

Os desenhos feitos pelos professores, exemplo na imagem 1, foram todos realizados com um lápis de cor preta. A seguir, os professores sugeriram que as crianças poderiam continuar o traço, utilizando cores de sua escolha, giz de cera, lápis de cor ou o lápis de escrever e depois poderiam pintar. As crianças fizeram suas criações a partir dos primeiros traços, pintaram, criaram nomes, inventaram histórias, proporcionando diferentes tipos de interações e modificações da grafia inicial.

<sup>3</sup> Propriedades do som são altura, duração, timbre e intensidade



O fator criativo é esperado pelos professores, para além da escolha das cores feita pela criança nenhum outro comando é solicitado, ou seja a continuação dos traços e as significações atribuídas por elas foram observadas nas dimensões de representação figurativa, como paisagens, animais, eventos, objetos, entre outros, mas também pela forma na qual, durante e depois do processo de criação, os possíveis elementos de representação sonora, como as crianças sonorizavam suas grafias são identificados, ou seja, se cantavam as linhas, narravam uma história ou situação, por exemplo.

Derdyk (2015) assinala que o desenho com as crianças é uma linguagem que acontece pela arte, mas também reforça a técnica como um instrumento para o conhecimento científico para a comunicação de ideias, que manifestados, não se restringem apenas ao lápis e ao papel. A autora lembra que os desenhos são formas particulares para comunicar ideias, imagens ou signos e releva que o uso do desenho como atividade em sala de aula deve proporcionar à criança uma experiência que possa ativar sua criatividade e não apenas ficar reservado à prática da cópia. Nesse sentido, a autora contribui com o seu olhar.

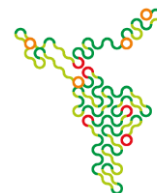
Alguns professores da pré-escola ansiosamente descarregam técnicas para a criança ‘aprender a desenhar’, inibindo, desta forma, qualquer tipo de ‘subversão’, tanto em relação ao uso do material quanto à manifestação de elementos gráficos que expressem um imaginário pessoal. A criança, enquanto desenha, canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário. (Derdyk, 2015 p. 32)

Não raro, durante esta primeira fase, foi possível perceber algumas conversas entre as crianças, suas narrativas, vocalizações do traço, eventuais padrões melódicos cantarolados por algumas delas e até silêncios. Para Derdyk (2015), o tônus estabelecido entre a criança e seu desenho revela intensidades com as relações que tem com o mundo que vive, seu imaginário, relação física e sensorial, possibilitando “a experiência de novas realidades” (p. 67).

A ação dos professores em desenvolver os traços que compõe o desenho abstrato na frente da criança, inédito para cada uma delas é uma experiência potencializada pelo próprio gesto, para os professores, que fazem do movimento gráfico e sonoro um tema de abertura para o ato criativo e estético, e para as crianças, que veem no processo criativo em ação uma possibilidade estética<sup>4</sup> para o seu próprio gesto, no qual é possível acessar e desenvolver a sua própria experiência estética.

---

<sup>4</sup> Conceito de *estesia*, definido pelos dicionários como “faculdade de sentir”, como “sensibilidade” e, secundariamente, como “percepção do belo”. Na verdade, tal termo apresenta-se hoje como irmão da palavra *estética*, tendo ambos origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo. (Duarte Jr, 2010, p. 136)



A experiência estética é fruto de atitudes pessoais, contingências de gosto, estilos de perceber, sentir, imaginar e formar. Uma estética desse tipo exige que, antes de se dizer algo sobre o contexto, tente-se perceber a obra em sua inteireza estética, na presença do objeto em si. Essa presença expressa seu ser, criando emoções, justamente porque nela é possível escolher o elo de ligação com o próprio corpo, antes de tudo. É um gesto fundante, uma experiência de conaturalidade, de reciprocidade afetiva e vincular. (Meira, 2009 p. 82)

Os desenhos foram terminados pelas crianças e recolhidos pelos professores. A atividade observada trouxe a ideia de outras possibilidades, de outro tipo de mediação, a partir da sonorização desses desenhos. Como a imagem 2 demonstra o desenho já terminado.

Imagem 2: Casa bagunçada



Fonte: Criança participante – Acervo pessoal

No encontro seguinte, os desenhos foram devolvidos as crianças com a proposição de sonorizá-los, o que foi bem aceito pelo grupo. Assim ocorreu a segunda etapa, na qual as crianças relacionaram as propriedades do som aos desenhos elaborados por elas. Ao longo do processo houve muitas dúvidas, sendo necessário os professores acompanharem o processo de perto, e conversarem



sobre a possibilidade de pensarem em sons, os quais a forma dos desenhos instigavam. Os professores questionavam: Que som que pode ter seu desenho? Normalmente as respostas se apresentavam da forma negativa, como um “eu não sei”. Insistimos, perguntando: que tipo de som acha que faz? Qual é o som que você gostaria que ele tivesse? E elas respondiam: será que está certo? O desenvolvimento criativo sonoro dos sons desenhos somente iniciaram quando foi explicado a elas que não existia certo e errado, que a sonoridade era algo particular, por isso, poderiam imaginar e executar o que pensassem. Assim, começaram a aparecer sons por todos os lados, bem baixinhos e tímidos. Desta forma, foi possível desenvolverem possibilidades de criação sonora e pensamentos sonoros ao estimular momentos para pensarem suas possíveis vocalizações, pois “[...] à escuta, à produção, à criação, à repetição (diferente) e à reflexão, em planos que reorganizam continuamente as **ideias musicais**<sup>5</sup>” (Brito, 2019 p.22) surgiram criações sonoras a partir de seus desenhos, organizando-os a ponto de utilizar essas referências gráficas para lerem esses sons nos desenhos. Após esse tempo de sons criativos, foi proposto a eles as apresentações desses sons para a turma, o que foi bem recebido pelo grupo.

Assim, iniciou a terceira etapa: a socialização dos desenhos sonorizados vocalmente. Ao finalizar a etapa de criação dos desenhos, foi dado início à mediação no sentido de “[...] criar espaços de recriação da obra” (Martins e Picosque, 2012, p. 18), observando as relações propostas entre formas e sonoridades por meio de vocalizações. Essas experiências como algo que “[...] nos acontece” (Larrosa, 2019 p.32) colaboraram com momentos estéticos como “[...] uma experiência vivida pelos cinco sentidos e internalizada por meio do corpo” (Martins e Picosque, 2012, p. 136), que envolve as crianças de forma criativa com a finalidade de proporcionar uma aprendizagem a partir da apropriação de conceitos relacionados ao universo sonoro/musical em articulação com seu desenvolvimento estético, pessoal e social. Cada criança reproduziu os sons que imaginaram sobre aquele desenho. Então obtivemos algumas narrativas interessantes, falas como: - Eu não preciso mais do desenho, já sei, decorei o som. Os professores explicaram a necessidade de levarem esses desenhos para frente, para os colegas prestigiarem, ouvindo o som vocalizado por elas durante a visualização do desenho. Houve crianças que executavam um tipo de som e quando ficava de frente a sala produzia outro. Algumas crianças necessitavam da imagem para produção do som. Outras produziam sons com intensidade mais forte em suas carteiras, mas em frente à turma sons com intensidade mais fraca.

---

<sup>5</sup> **Ideias musicais** referem aos processos criativos (em suas tantas possibilidades) (Brito, 2019, p. 23)



Algumas crianças escreviam seus sons pensados, como sabiam, na parte de trás da folha. Todas socializaram seus desenhos proporcionando momentos de apreciação, excussão e escuta sonoro/musical. Suas criações sonoras foram únicas, registradas por filmagens com celular.

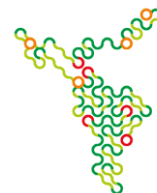
## **CONSIDERAÇÕES**

Os processos de criação sonoros musicais são modos de expressão de sua época, sociedade lugar, vivências, intuitivo, individual e único de cada criança. Com suas peculiaridades singulares, os quais podem mudar rápido ou permanecer o mesmo. São experiências que corroboraram com momentos de desenvolvimentos estésicos, pessoal e social. Que envolveram essas crianças de modo expressivos, criativos, com utilização de conceitos do universo sonoro/musical.

Se as mediações sensíveis são feitas por todas as pessoas que se deixam envolver e envolvem os outros como descreve Moura (2021) no processo, podemos talvez, dizer que todos nos tornamos mediadores e mediados no envolvimento e realização dos processos. Pois, se algo impensado por nós professores é criado sugerido pelas crianças e nos toca, nos faz sentir, pensar diferente, nos mostra outros modos de ver, também nesse momento somos mediados intuitivamente por aqueles que pensamos mediar, assim as crianças foram protagonistas de momentos estéticos, estésicos, propiciados a partir de mediação sensível.

## **REFERÊNCIAS**

- BAUER, M.W.; GASKELL, G.; ALLUM, N.C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: Bauer, M.W.; Gaskell, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: Um manual prático**. 13ª ed. Peirópolis, RJ: Vozes, 2018. (p. 17-36)
- BRITO, T. A. **Um Jogo chamado música: Escuta, experiência, criação, educação**. São Paulo: Peirópolis, 2019
- DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 5º ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiências**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019
- MARTINS, M.C. PICOSQUE, G. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.



MEIRA, M. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Coleção Educação e Arte; v.4)

MOURA, R. **Grafia do som: mediação, sensibilidade e criatividade no uso de recursos visuais para a educação musical**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí: 2021.



## A TERCEIRA IDADE: APRECIANDO MÚSICA E RESGATANDO MEMÓRIAS EM UM OUTRO RITMO DE VIDA

Hilda Natume<sup>1</sup>  
Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon<sup>2</sup>  
Karinna Alves Cargnin<sup>3</sup>

**Resumo:** Esse artigo é um recorte da pesquisa referente à musicalização na terceira idade, do Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Educação, na linha de pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas da Universidade da Região de Joinville-UNIVILLE, que é articulada ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), tendo como objetivo apresentar conceitos de terceira idade, refletir sobre as práticas educativas e as memórias como construção identitárias do idoso. A referida pesquisa, em parte aqui relatada, desenvolveu uma investigação com idosos que frequentam um Centro Regional de Assistência Social (CRAS) no município de Joinville, oportunizando-lhes o contato com a musicalização e a apreciação musical, a fim de ativar memórias e sensibilidades, conectando passado-presente. Para operacionalizar a análise dessas questões foi articulada uma expedição ao Conservatório Belas Artes de Joinville, como espaço fomentador de experiências estéticas, em uma ação de apreciação musical e em seguida uma roda de conversa. A pesquisa de abordagem cartográfica com foco nas narrativas e experiências dos idosos buscou potencializar e valorizar as suas ações cotidianas, ativando a memória dos idosos por meio de vivências das músicas e letras de outras épocas de suas vidas. Assim, a investigação buscou oportunizar o fazer e apreciar música como ação de compartilhamento de ideias, sentires e novas dinâmicas de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Terceira Idade; Música; Memórias.

### THE ELDERLY: Appreciating music and retrieving memories in another life rhythm

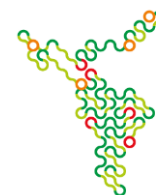
**Abstract:** This article is a cut from the research relating to the music experiences in elderly age, from the Post-Graduation Master's Program in Education, on the line of Political Researches and Educational Practices from the University of Joinville-Univille, which is coordinated by the Art in Education Research Center (NUPAE), having as a goal to present concepts about the elderly age, reflecting on the educational practices and memories as identity construction to the elderly person.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE); Especialista em Educação Musical pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Campus I); professora de música no Conservatório Belas Artes de Joinville – natumehilda@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE); Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE); pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), UNIVILLE e Diretora do Conservatório Belas Artes de Joinville – mirteslocatelli@gmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) pela UNIVILLE - karinnaa10@gmail.com



The said research, reported in part here, developed a study with the elders who attend the Social Assistance Regional Center (CRAS) in the city of Joinville giving the opportunity to get in touch with music and musical appreciation, in order to activate memories and sensitivities, connecting past and present. To analyze these matters it was carried out an expedition to Belas Artes Joinville Conservatory, as a forwarder space of aesthetic experiences, in an initiative of musical appreciation followed by a conversation circle. The mapping approach research focusing on narratives and experiences from the elders' lives sought to enhance and cherish their daily actions, activating memories through experience with songs and lyrics from another time in their lives. This way, the study looked to foment the making and appreciating music as a mechanism of feelings and ideas sharing, and new learning dynamics.

**Keywords:** Elderly; Music; Memories.

### ***1º Movimento – um compasso para além da introdução***

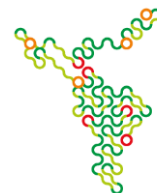
Esse artigo é um recorte de uma pesquisa já concluída intitulada Musicalização: memórias, experiências e sensibilidades na terceira idade, vinculada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), que também esteve integrada ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE).

O objetivo do artigo é apresentar conceitos de terceira idade refletindo sobre as ações pedagógicas e práticas educativas ligadas a música, e a construções identitárias do idoso por meio de suas memórias.

Assim, buscamos desenvolver uma investigação com 30 idosos que frequentavam um Centro Regional de Assistência Social (CRAS), no município de Joinville, oferecendo-lhes o contato com a musicalização para adultos com enfoque a percepção musical com uma visita ao Conservatório Belas Artes de Joinville. Esse espaço de cultura e educação musical foi tanto fomentador para as experiências estéticas quanto para a produção e coleta de dados pautados na subjetividade.

A metodologia de pesquisa adotada foi a cartográfica que propõe um método científico, de intervenção com perspectiva a produção subjetiva dos sujeitos, sem perder a sensibilidade. A abordagem cartográfica exige rigor durante a pesquisa, na exatidão e em todos os processos da investigação, pois “a precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, com implicação na realidade, como intervenção” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014, p. 11).

Os conceitos de terceira idade, memória, experiência entrelaçados ao conceito musical com foco em musicalização foram essenciais para a compreensão das narrativas da expedição dos idosos, bem como para produção de subjetividades e os efeitos resultantes da mesma.



## **2º Movimento – um tempo da velhice, da terceira idade e dos idosos**

Consideramos o conceito de terceira idade como um princípio cronológico que coincide próximo à aposentadoria e à velhice, a partir dos 60/65 anos. Estamos falando do tempo e rótulos como pessoas idosas ou velhas. E, podemos dizer que a velhice é entendida “como um fenômeno histórico, social, cultural, de alta complexidade, multifacetado e multidisciplinar que perpassa as trajetórias de vida pessoal e social [...] compreendida em determinado tempo, espaço, classe social relações de gênero e de etnia, dentre outras variáveis” (GOLDMAN, 2007, p. 3).

Cabe refletirmos sobre o significado de terceira idade, pois esse é construído em conjunto com o contexto social/cultural, e ainda, pode se alterar a partir das mudanças ocorridas em seus territórios. E, ressaltamos que nem todos os idosos tem suas vidas limitadas e fechadas a novos saberes e desenvolvimento social. Podemos dizer que

[...] o mito da velhice como etapa negativa se baseia em pressupostos incertos. A maioria dos idosos não tem limitações. Nem suas vidas são negativas e dependentes [...]. A velhice se constitui uma etapa vital que pode ter elementos de desenvolvimento pessoal, embora este desenvolvimento vá em direção contrária aos valores predominantes na sociedade atual: força, trabalho, poder econômico e político. (MORAGAS, 1997 p. 19).

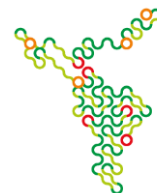
Dessa forma, os idosos têm potencialidades ativas, sendo que é importante considerá-los como tal, com muitas experiências e desejosos em compartilhar, ensinar, ser ouvido e reconhecido pela sociedade, sem preconceito.

Portanto, é necessária uma desconstrução da imagem desse idoso estigmatizado que o priva do convívio social e profissional, podendo ser ativo, respeitado, valorizado e integrante da sociedade. Estar atento aos idosos implica em aprender com suas experiências construídas ao longo do tempo de suas vidas, em contextos políticos, econômicos, sociais, entre outros.

E, nesse encontro de experiências e memórias trazemos a musicalização como um processo de escuta interventiva no cotidiano dos idosos, pois nos faz pensar em ativar outra questão da música, não somente a do ensino musical. Pois, o som nos

permite falar diretamente aos sentidos, razão essa de estar ligado à percepção musical da escuta e não da própria demanda da música — a música pela música, pois os animais também ouvem música tanto quanto os humanos, porém, somente os humanos podem atribuir significado e sentido aos sons, aos quais chamamos de música. (STRAPAZZON, 2016, p. 22).

A musicalização é um processo educacional, e por vezes na própria escola, entretanto, o seu desenvolvimento pode articular em um meio sociocultural, no caso com idosos, contribuindo para



produzir uma relação significativa entre pessoas e ambiente. Tanto as crianças quanto os idosos podem se desenvolver o processo sensível por meio da musicalização e responder ao movimento da música (PENNA, 2015).

Assim, compartilhamos os meios e as potencialidades desenvolvidas durante a expedição à escola de artes, a qual foi significativa e sensível.

### ***3º Movimento – uma expedição musical com memórias e outras escutas***

A expedição ao Belas Artes – Joinville foi a primeira intervenção em campo. Destacamos que o termo “expedição” tem um significado para nós pesquisadoras/cartógrafas como excursão científica com um determinado grupo.

A expedição foi pensada em oportunizar aos idosos a visita com uma proposta de apreciação musical ao vivo, a qual trouxe para a consciência a percepção dos sentidos, fator importante na construção humana. Nesse sentido, o enfoque foi apreciar e atrair o idoso em seu aspecto mais amplo, expressando questões sensíveis, emocionais, sentimentais e outras sensações.

Na concepção de Granja (2006, p. 56), “[...] ouvir não significa apenas registrar o audível, mas instaurar um estado de escuta que permita perceber a presença do audível e do visível virtualmente presentes”. Assim, perceber e conceber se entrelaçam, tal qual o escutar e o ver se integram na percepção e apreciação musical tramando os sentidos.

Nessa interlocução de sentidos, optamos pela apresentação musical para os idosos, tendo nas lembranças um movimento sensível e ativo para apreciação do repertório musical.

Constatamos que os idosos se movimentaram com as sonoridades daquele espaço artístico... E foi nesse momento - sensível – que em 26 de novembro de 2016 iniciamos nossa investigação... Saímos do CRAS do Bairro Jardim Paraíso e nos dirigimos até o centro de Joinville. Ao chegar no Conservatório Belas Artes, fomos surpreendidos com as percepções de alguns idosos dizendo que nunca tinham conhecido espaço como aquele – de artes.

Surpresos e perceptivos entraram no espaço com a recepção das professoras orientadoras que os direcionaram para o anfiteatro da escola onde nós os esperávamos. Estavam atentos, felizes e admirados com o lugar. Além disso, ouvíamos os murmurinhos de que nunca haviam visto um piano de cauda, ou mesmo outros instrumentos musicais, a não ser pela televisão. Tais comentários aconteciam enquanto os idosos se acomodavam nas cadeiras do auditório.



Tudo foi preparado para o “Espetáculo Cênico-musical Sou Porque Somos”, às 10 horas a cortina do palco foi aberta e a peça “O Amanhecer” de Edward Grieg (1843-1907) foi interpretada ao piano e uma dança leve da professora/bailarina acontecia.

Logo após, os flautistas tocaram as “Danças Renascentistas” (Claude Gervaise, 1525-1583). Em seguida, “Cora Coração” (Stênio Marcius) surpreendeu a plateia com o dueto de violões. Percebemos os olhares convergindo numa conversa entre a plateia, intérpretes e repertório. E como diz Copland (2014, p. 11) “[...] a audição inteligente, na qual o ouvinte deixa de ser um elemento passivo para tornar-se alguém que aceita com a música algum diálogo”, tornou-se fato naquele momento.

Depois disso, entrou em cena a conhecida “Marcha Turca” de Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), interpretada por duas professoras/pianistas em estilo quatro mãos<sup>4</sup>. Na sequência os professores/músicos pegaram seus instrumentos e foram acomodando em seus corpos e a banda tocou “Assum Preto” de Luiz Gonzaga (1912-1989) e “Água de Beber” de Tom Jobim (1927-1994) e Vinicius de Moraes (1912-1980).

No entanto, a preferência foi o samba “Tiro ao Álvaro” de Adoniran Barbosa (1910-1982). Podemos imaginar que as múltiplas memórias naquele momento incorporaram nas mentes e na alma dos idosos, e observamos diversos movimentos com os corpos inquietos às cadeiras

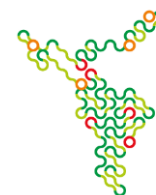
Nesse contexto, seguimos na cartografia multissonora e multivisual com as canções “Happy” de Pharrel Williams (1973) e “Assim Caminha a Humanidade” de Lulu Santos (1953). Para finalizar o espetáculo cantamos a música africana “Baba Yetu” de Christopher Tin (1976) com alunos e professores que se apresentavam, observavam, participavam e apreciavam não apenas o concerto, mas as gerações integradas no espaço e tempo da vida!

Ouvíamos apenas as sonoridades das batidas de palmas daquelas mãos enrugadas, com pele mais áspera, que algum tempo atrás eram macias e joviais... Quando a cortina foi fechada, o silêncio tomou conta do lugar e das pessoas, talvez a expectativa do que estaria por vir se mantinha na mente da plateia.

E como estava em nosso roteiro, convidamos a todos para conhecer as dependências da escola, desde as salas de aulas de artes visuais, dança, teatro e música até a cantina e espaço administrativo.

---

<sup>4</sup> Duas pessoas podem interpretar uma peça escrita para piano. Essa técnica é chamada de piano a quatro mãos. Fonte: das autoras.



Enquanto caminhávamos pelos andares, víamos as novidades daquele espaço, e os senhores e as senhoras visitantes, habitavam pela primeira vez aquele território. Vale a pena dizer que “cartografar é habitar um território existencial” (ALVAREZ; PASSOS, 2014, p. 131), como pesquisadoras/cartógrafas nos encontramos imersas no território que muitas vezes não vemos, mas continuamos atentas aos sinais ao nosso entorno. Nosso envolvimento e comprometimento, como pesquisadoras, ocorre no compartilhamento de um território existencial, pois o relacionamento de objeto e sujeito está aberto a novas experiências.

Enquanto acompanhávamos os idosos, aprendíamos com suas peculiaridades, as quais se integravam com nossas individualidades, e formamos um outro coletivo, com atenções distintas, e nesse território pudemos traduzir olhares, sentires, sorrisos e outras conversas.

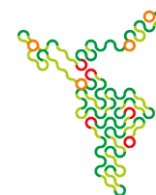
E, dirigimos todo o grupo à sala de fotografia para realizar uma roda de conversa pois, não poderíamos perder a oportunidade de continuar a escutá-los. O espetáculo trouxe à memória dos idosos sensações proporcionadas pelo ouvir e ver. As experiências foram sensíveis a todos nós.

Alguns deles recordaram-se das canções que ouviam, cantavam e dançavam nos bailes da juventude, onde uns encontraram o amor de sua vida; outros trouxeram a memória as festas movimentadas com bebidas e comidas; alguns ainda recordaram as canções preferidas, as quais permaneceram em suas mentes e corações!

Muitos dos idosos narraram sobre os valores de respeito e compromisso que em seu tempo de juventude existia, recordados com sorrisos sobre as promessas de amor e lealdade; carinho demonstrado entre amigos e amores da época. Alguns comentários entre eles nesse momento soaram como lamento entre o presente e passado, contando que na realidade deles, falta respeito, amor, compreensão, amizades...

Talvez possamos dizer que a memória dos idosos foi conectada com a audição e a visão do espetáculo, e que na roda de conversa integrou as ações de recordar com um novo sentido de narrar as suas experiências do passado, revelando outros significados até então guardados.

Entre essas falas, um senhor nos contou que há tempos foi um músico da dupla sertaneja Zé Tapera e Teodoro, entre os anos de 1965 e 1980, quando tiveram uma carreira musical com sucesso por 15 anos, fazendo composições a partir da experiência e vivência de seus amores platônicos, de tempos alegres e outros não tão felizes.



Sua fala foi sincera, triste e ao mesmo tempo esperançosa, pois disse que teve muitos (des)amores, mas o maior deles foi ter deixado sua amada partir para ser feliz aos braços de outro homem, e essa era a razão dele estar sozinho até aquele dia. Percebemos que esse idoso tinha sua saúde frágil aos cuidados de sua irmã e que tinha em suas memórias um consolo e ainda a esperança de (re)encontrar o amor de sua vida, mesmo que por alguns instantes...

Outras memórias narrativas vinham de outros senhores que recordavam de suas infâncias, sua terra natal, seus pais, esposas e esposos, filhos e amigos.

Assim, observamos na roda de conversa que o idoso, ao revisitar suas memórias, traz consigo o passado com múltiplas lembranças. Tais histórias podem não trazer uma lógica para os ouvintes, o que não significa que para si não a tenham; outras são interessantes, admiráveis, e muitas são divertidas. O fato é que todas as narrativas (re)avivam o presente com significados e sentidos. E, nesse sentido talvez perguntemos qual é o sentido da memória? Para tanto Bosi (1979, p. 47) diz que a memória

Não reconstrói o tempo, não o anula tampouco. A anamnese (reminiscência) é uma espécie de iniciação como a revelação de um mistério. A visão dos tempos antigos libera-o de certa forma dos males de hoje. Hoje a função da memória é o conhecimento do passado que se organiza, ordena o tempo, localiza cronologicamente. Entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum em conservar o narrado que deve poder ser reproduzida.

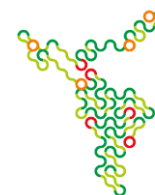
Portanto, o contador de histórias narra o que aprende com a experiência. Os ouvintes também aprendem com a experiência do narrador. E assim, a escuta sensível pode mover o compasso da vida num ritmo de suporte as memórias.

Nesse contexto, as memórias e as percepções sensíveis dos idosos foram (re)avivadas pelo espetáculo cênico-musical e como efeito dele as narrativas aconteceram proporcionando outras experiências significativas a todos naquele território de educação, de arte e de cultura.

Nos despedimos daquele local e das pessoas que lá estiveram conosco, em especial dos idosos que retornaram aos seus lares talvez numa outra perspectiva de vida, talvez com e num outro ritmo!

#### ***4º Movimento – as considerações quase finais e os efeitos cartográficos***

Cartografar tem uma implicação em articular conexões com o entorno, o cotidiano, a memória e as histórias tecendo múltiplas linhas interligadas num movimento contínuo, talvez com ritmos distintos. Portanto, “o processo da pesquisa cartográfica é constituído de trajetos em que os passos



avançam sem se separar, um após o outro. O cartógrafo não inicia do começo, mas do meio, pois o presente se ocupa do passado e de um presente processual” (STRAPAZZON, 2016, p. 89).

Desse modo, os efeitos que os processos apresentaram foram que a expedição à escola de artes e a apreciação do espetáculo cênico-musical reativou a memória dos idosos por meio das músicas tocadas e cantadas. As letras das músicas da época de juventude desses idosos mobilizaram muitos pensamentos, expressões e valoração do passado como essência para o atual momento, e da reflexão no cotidiano.

Outro efeito foi a oportunidade de andar pelo espaço dando um tempo de apreciar objetos, instrumentos e pessoas do local integrando a visualidade e a comunicação, e na sequência trouxeram memórias, sentires e compartilhamento de experiências numa roda de conversa. Aconteceram um conjunto de impressões que se atravessaram música, idosos, pesquisadoras, pessoas do local, com nostalgia, alegrias e outras sensações significativas para todos os envolvidos.

Assim, seguimos pesquisando e compartilhando sobre conceitos e experiências da terceira idade, que parecem estar se reinventando nesse tempo de vida, talvez com mais encontros entre amigos, expedições para novos conhecimentos, entre tantos outros aspectos.

### **Referências**

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KATRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.) *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014. v.1. p. 131-149.

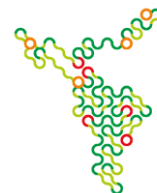
BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

COPLAND, Aaron. **Como ouvir e entender música**. Tradução de Luiz Paulo Horta. 2. imp. São Paulo: Realizações, 2014.

GOLDMAN, Sara Nigri. **Velhice e exclusão digital**: uma “nova questão social”? In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 3., 2007, São Luís. Anais... São Luís: UFMA, 2007. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoD/a244f3f018ff723f4c7eSARA%20NIGRI%20GOLDMAN.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras, 2006.

MORAGAS, Ricardo Moragas. **Gerontologia Social** – envelhecimento e qualidade de vida. São Paulo: Paulinas, 1997.



NATUME, Hilda. **Musicalização:** memórias, experiências e sensibilidades na terceira idade. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville). Orientadora Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto; coorientadora: prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt. – Joinville: UNIVILLE, 2018.

PASSOS, E.; KATRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.) *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014. v.1

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

STRAPAZZON. Mirtes Antunes Locatelli. **Uma cartografia com a infância:** experiências e múltiplas sonoridades. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville). Orientadora Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto. Joinville: UNIVILLE, 2016.



## CADERNO MÁGICO (AUTO)BIOGRÁFICO: A ESCUTA DAS CRIANÇAS E AS PERCEPÇÕES DO PROFESSOR

Patrícia Regina de Carvalho Leal<sup>1</sup>  
Luiza Corrêa Cunha<sup>2</sup>

**Resumo:** Quando as crianças da Educação Infantil sinalizam por meio das interações e das brincadeiras suas intencionalidades e descobertas, tendo o professor como coautor de suas histórias, a narrativa então se delineia em múltiplos processos de ensinar e aprender. O presente artigo, que tem como centralidade a escuta das crianças, é um fragmento de nossa pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas e no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE). O texto tem como objetivo a discussão sobre a documentação pedagógica como um percurso das práticas educativas na Educação Infantil, tendo a Arte como um fio condutor. Foram as experiências sensíveis que nos mobilizaram a produzir o Caderno Mágico, aproximando-nos mais das crianças e suas autorias. Trata-se de uma pesquisa de método (auto)biográfico que revela o caminhar com as crianças e as discussões sobre as práticas educativas na Educação Infantil. Dessa forma, vamos pincelando a singularidade e as percepções das professoras que nos tornamos a partir de experiências sensíveis na Educação Infantil e das observações das crianças sobre nossas práticas educativas.

**Palavras-chave:** Pesquisa (auto)biográfica. Escuta. Práticas educativas. Educação Infantil. Experiências sensíveis.

### **Magic notebook (self)biographic: children's listening and the teacher's perceptions**

**Abstract:** When children in Early Childhood Education signal through interactions and play their intentions and discoveries, having the teacher as a co-author of their stories, the narrative then delineates itself in multiple processes of teaching and learning. This article, which focuses on listening to children, is a fragment of our research, developed on Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), in the line of Educational Policies and Practices and in the Center for Research in Art in Education. The text aims to discuss the pedagogical documentation as a path of educational practices in Early Childhood Education, having Art as a conductor. It was the sensitive experiences that mobilized us to produce the “Magic Notebook”, bringing us closer to the children and their authorship. This is a (auto)biographical method research, which thus reveals the walk with children and discussions about

<sup>1</sup> Mestre em Educação, Bolsista CAPES, integrante do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE/ Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville SC, Brasil. E-mail: profepaty10@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Educação, Bolsista CAPES, integrante do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE/ Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville SC, Brasil. E-mail: luiza.c@hotmail.com.



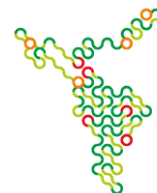
educational practices in Early Childhood Education. In this way, we will brush up on the uniqueness and perceptions of the teachers we have become from sensitive experiences in Early Childhood Education and the children's observations of our educational practices.

**Keywords:** (auto)biographical research. Listening. Educational practices. Early childhood education. Sensitive experiences.

## ***Introdução***

Com base na trajetória docente na Educação Infantil, socializamos neste artigo um fragmento importante da nossa pesquisa (auto)biográfica, realizada no ano de 2018, com uma turma de 25 crianças de 5 e 6 anos da rede municipal da cidade de Joinville (SC), cujo intuito foi evidenciar a escuta das crianças a partir do Caderno Mágico e as reflexões sobre as experiências sensíveis com elas.

No item “Caderno Mágico: documentando com as crianças”, logo a seguir, trazemos uma das temáticas desafiadoras na Educação Infantil, o de tornar visível o cotidiano com as crianças, sendo a documentação pedagógica importante caminho para reflexão/ação docente, bem como as relações que se estabelecem. Nesse contexto, revelamos o caminhar com as crianças e as discussões sobre as práticas educativas na Educação Infantil e algumas observações das crianças sobre tais práticas. No item “Do registro no Caderno Mágico para o vivido, outras histórias”, enfatizamos a importância da documentação pedagógica e a autoria das crianças socializada para todo o grupo da escola. Em seguida, em “Caminhos metodológicos”, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa (auto)biográfica, destacando o suporte teórico, que se fundamenta na abordagem narrativa com viés qualitativo, destacando os principais autores. Para pausar a discussão no presente artigo, mas não finalizar as buscas como professoras e pesquisadoras que somos, em “Considerações das professoras que nos tornamos, um *continuum...*” pincelamos a singularidade das crianças, bem como nossas percepções de professoras e as experiências sensíveis na Educação Infantil, destacando sobre o aprendizado da documentação pedagógica e as relações professor/criança/crianças a partir da aventura do Caderno Mágico, que nos sensibilizou a focar mais a atenção nas crianças, nas relações, nos espaços para além da sala de aula, no registro, no compartilhamento da documentação com e para as crianças.



### ***Caderno Mágico: documentando com as crianças***

Ao escolher narrar sobre a turma da pré-escola, destacamos questões que consideramos importantes para compor as narrativas e refletir sobre elas e, ao mesmo tempo em que escrevemos, percebemos o que impulsiona e mobiliza nossa ação docente pela via do sensível. A aventura do Caderno Mágico ocorreu no ano de 2018, com uma turma de 25 crianças da pré-escola da rede municipal na cidade de Joinville (SC).

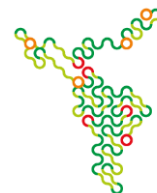
Ao conhecer a sala de aula, indagamo-nos: o mobiliário favorece a mobilidade das crianças, as escolhas e a imaginação da turma? Como as crianças podem explorar diferentes materiais, brinquedos e demais espaços do Centro de Educação Infantil (CEI)? Como elas podem participar do cotidiano?

Nossa prática educativa segue o mesmo pensamento de Barbieri (2012, p. 45) sobre planejar a organização do espaço escolar, tendo em vista que o “espaço em si é um educador, e o ambiente que criamos no espaço também. Como povoamos um lugar? Com plantas? Com trabalhos das crianças?”.

Com o desafio de construir um planejamento com a participação das crianças e para elas, tendo a arte como fio condutor, a brincadeira de faz de conta e as experiências sensíveis, inspiramo-nos a produzir um caderno de registros que não fosse só nosso. Não houve intenção de definir uma linearidade na escrita ou enfatizar uma cronologia. Nas palavras de Ostetto (2008, p. 21), “registrar tem a ver com criação. Criação de histórias, de enredos, de práticas. Criação/recriação de si mesmo. Reinvenção do cotidiano”. E foi a não linearidade dos escritos do caderno que nos provocou enquanto professoras, e a prática cotidiana foi sendo construída dia após dia.

No início do ano letivo, o caderno não tinha capa nem nome. Durante a observação de um grupo de crianças durante uma brincadeira na área externa da escola, a professora registrou no caderno uma história inventada por elas, sem que percebessem; enquanto brincavam, narravam e a professora registrava. Para a surpresa de todos, ao final da brincadeira, a turma foi convidada a ouvir a história.

Sentamos todos sem pressa; com muitas gargalhadas, as crianças se perceberam naquele caderno, sentiram-se importantes, gostaram muito do que ouviram e acrescentaram outros enredos para a história. As crianças nomearam a história que a professora registrou no caderno como *O bichinho rei*, uma história sobre guardiões, castelo, zumbis, insetos e muita imaginação.



Ostetto (2017, p. 28) descreve essa aproximação das crianças “como história narrada, nascida da observação cuidadosa de quem está dentro da situação, envolvido, o registro que se converte em documentação pedagógica é um meio privilegiado para ampliação da compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças”. Como professoras pesquisadoras que somos, compreende-se que as crianças sabem o que querem e como podem construir conosco as rotinas na Educação Infantil.

Mas por que Caderno Mágico? Por que é tão importante observar e registrar? Aprendemos que compartilhar com as crianças o que registramos é tecer a nossa história com elas e para elas, é dar vida e sentido para os dias em que estamos juntos.

Há outras formas de documentação que utilizamos em nossas práticas educativas, como, por exemplo, filmagens, fotografias e áudios que produzimos com as crianças. Para este artigo, escolhemos narrar algumas memórias do Caderno Mágico, pois percebemos que evidencia a identidade da nossa turma e os sentidos e significados que o caderno tem para as crianças e para a docência.

Logo nos primeiros registros do caderno, a professora havia escrito que havia interesse de uma criança em aprender a soltar pipa; todos da turma opinaram sobre o que gostariam de fazer durante o ano, suas curiosidades e desafios. No dia seguinte, fomos soltar pipa no parque e o interesse de um amigo foi contagiando os demais.

Assim, os dias foram passando e a turma percebendo que tudo, ou quase tudo, que a professora registrava no caderno acontecia nos dias e nas semanas seguintes, por meio do planejamento escrito e vivido.

Foi então que uma criança da turma sinalizou que, se tudo que a professora escrevia no caderno acontecia, então o caderno deveria se chamar “caderno mágico”. O caderno precisava de capa e muito brilho porque, se era mágico, precisava brilhar.

Figura 1 – Criando o Caderno Mágico a muitas mãos



Fonte: Das autoras (2018)

O caderno é valioso e nele couberam grandes produções – palavras, textos, sentimentos, acontecimentos e percepções das crianças e das professoras.

Ao revisitar as memórias de nossas primeiras aproximações sobre a prática do registro, no início da docência, identificamos o quanto avançamos. Registrávamos os interesses das crianças, os acertos e tropeços do planejamento, mas compartilhávamos pouco com elas o que havíamos escrito.

Hoje nossas práticas educativas estão pautadas no que salienta Rinaldi (2017, p. 129): “A documentação, portanto, é vista como uma escuta visível, como a construção de traços”. O registro é realizado como uma construção do vivido pelas crianças, o que fazem, como se relacionam, suas escolhas, narrativas, os processos individuais e coletivos, as curiosidades que surgem e o que sinalizam para as professoras do que pode ser registrado em alguns momentos.

Na nossa compreensão, o Caderno Mágico é visto como escuta visível, pois, “além de testemunhar os processos e trajetórias de aprendizado das crianças, também os torna possíveis por serem visíveis” (RINALDI, 2017, p. 129). Na percepção das crianças, torna-se vivível porque “tudo que a professora escreve no caderno acontece” e são os registros que nos permitem construir os planejamentos das semanas seguintes.

Ao compartilhar com as crianças o que escrevíamos no caderno, muitas vezes enquanto estavam brincando nos pequenos grupos ou em rodas de conversa com todo o grupo, permitíamos



que observassem “a si mesmos de um ponto de vista externo enquanto estão aprendendo tanto durante quanto após o processo” (RINALDI, 2017, p. 130). Elas achavam graça do que foi vivido e se surpreendiam com a importância e a atenção dada pela professora ao que estavam vivenciando.

Certa vez, a professora observou um grupo de crianças durante uma brincadeira e anotou uma curiosidade que surgiu (ora, os adultos têm curiosidades sim!). Registrou-se toda a brincadeira e surgiu a necessidade de conhecer o que seria a expressão levantada no grupo “chato pelo pensamento”. Eram quatro crianças envolvidas na brincadeira de faz de conta, quando uma delas se sentiu chateada e inquieta por não ter compreendido uma troca de olhares de um amigo para ela, percebendo que algo não estava certo. Uma das crianças que observava a situação explicou para a professora que um amigo chamou o outro de “chato pelo pensamento”.

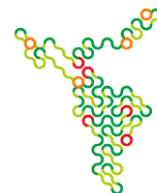
Enquanto as crianças explicavam para a professora toda a situação ocorrida, ficou compreendido que as crianças se comunicam com o corpo todo, algumas vezes pelos gestos e observação do comportamento uns dos outros, e que nem sempre verbalizam o que sentem. Esse momento de falar sobre o vivido foi muito interessante para o grupo, conflitante e esclarecedor para eles, pois envolveu respeito e sentimentos.

Ao refletirmos sobre a prática educativa com as crianças, identificamos essa memória do registro como momento-charneira (JOSSO, 2004), fundamental na nossa docência hoje, uma vez que, ao escutar as crianças – escuta que se deu pela observação atenta de suas brincadeiras –, nos transformamos junto com elas e, ao registrar no Caderno Mágico, refletimos sobre a importância da documentação, sobre os tempos vividos sem pressa ou prescrição, que foram planejados e revisitados sem uma linearidade, e sim com intencionalidade.

Para Rinaldi (2017, p. 129),

por meio da documentação, o pensamento – ou a interpretação – daquele que documenta se torna material, isto é, tangível e capaz de ser interpretado. As notas, as gravações, os *slides* e as fotografias representam fragmentos de uma memória que parece, assim, se tornar “objetiva”. Ao mesmo tempo que cada fragmento está imbuído da subjetividade interpretativa dos outros de modo a ser conhecido ou reconhecido, criado e recriado, e também como um evento coletivo de construção de conhecimento.

Para romper com uma educação linear/engessada, é preciso fazer perguntas, inquietar-se, mover-se. No entender de Meira e Pillotto (2010, p. 82), “através do sensível, pode-se perguntar de que modo somos afetados por aquilo que interfere em nosso estilo de ser, por aquilo que nos encanta ou desencanta, pelo que ainda surpreende ou não mais”.



Somos afetadas diariamente pelo que aprendemos com as crianças; enquanto ensinamos aprendemos. Por isso nossa (auto)biografia da docência, de cada percurso vivido com elas, tem apontado que a contribuição da pesquisa se dá pela intensidade das pistas que fomos encontrando e registrando. Essas pistas nos auxiliaram a (re)significar as práticas educativas a cada semana e contribuíram para aproximar outros professores que trabalhavam conosco nesse movimento, de olhar para as práticas educativas de um jeito diferente, como não haviam feito antes.

Meira e Pillotto (2010, p. 17) ressaltam sobre o importante papel do docente e apontam que é “importante considerar como acontecem essas relações e qual o grau de significância delas nos processos cognitivos e afetivos para que o professor possa de fato contribuir de forma significativa para os processos de aprendizagem”.

Nas relações afetivas no cotidiano da Educação Infantil, ou seja, quando as crianças demonstram suas alegrias e tristezas, ou seus descontentamentos, é primordial que o professor esteja junto com elas para contribuir de modo geral nas suas ações.

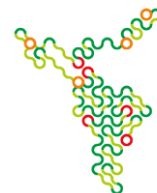
No cotidiano com as crianças, por exemplo, refletimos sobre o quanto é importante quando elas percebem que podem contar com a professora sempre que precisarem. De tal modo, Ostetto (2017, p. 29) salienta:

Quanto mais aprendemos sobre as crianças, seus interesses, suas perguntas, seus conhecimentos, e sobre as formas de expressão que utilizam, mais elementos teremos para um planejamento significativo, que as ajude a avançar em suas hipóteses, para potencializar o desenvolvimento de suas linguagens e apoiar e intensificar suas buscas e formas de pensar e fazer.

O registro no Caderno Mágico, o compartilhamento de ideias e o vivido ampliaram essas relações e as formas de (re)pensar o cotidiano com as crianças.

### ***Do registro no Caderno Mágico para o vivido, outras histórias***

Na instituição de educação infantil onde trabalhávamos, havia bimestralmente um evento chamado Momento Cultural, em que cada turma seguia uma agenda de apresentações. Geralmente eram apresentadas pelas crianças histórias, músicas e coreografias prontas e conhecidas por todos, com pouca singularidade ou quase nenhuma; apenas representavam o que era ensaiado e orientado pelos professores.



Após prestigiar com as crianças uma apresentação do Momento Cultural, nossa turma perguntou se poderiam apresentar a história inventada por eles, *O bichinho rei*, quando chegasse a vez de eles participarem.

Nas semanas seguintes, as pequenas narrativas tecidas por um grupo de crianças foram ganhando forma e a história *O bichinho rei* foi reelaborada, ganhou novos personagens, alegria e muita diversão com a participação da turma toda.

Surgiram então dramatizações com cenários produzidos pelas crianças e pela professora a partir da pesquisa do que iriam precisar para a produção; utilizaram caixas de papelão e papéis de diferentes tamanhos e tintas, consolidando o processo criativo do grupo. E pela via das descobertas, assim como propõe Barbieri (2012, p. 18), acreditamos que

a imaginação e a criatividade das crianças não têm limites, o que favorece o desenvolvimento de sua potência e a exploração e apropriação de suas múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão. O trabalho com a arte na educação infantil é um dos passos para cultivar essa vitalidade natural.

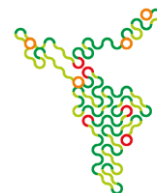
No nosso entendimento, é nesse momento que os pontos de vista do que é vivido durante e após o processo são também evidenciados (RINALDI, 2017). No dia do momento cultural, a escola toda pôde conhecer o Caderno Mágico e suas histórias, bem como o trabalho de autoria da turma com ajuda da professora e das famílias.

Ao refletir sobre nossa prática educativa com as crianças, percebemos o quanto a documentação pedagógica é importante. As memórias, os registros podem ser revisitados a qualquer instante.

### ***Caminhos metodológicos***

As pesquisas narrativas (auto)biográficas têm crescido nos últimos anos no Brasil, possibilitando ampliar as discussões principalmente nas pesquisas qualitativas. Enfatizando a importância na pesquisa e principalmente neste artigo, trouxemos “auto” não para discutir sobre a individualidade do sujeito que narra, mas para evidenciar a singularidade no percurso com as crianças, das histórias vividas.

A apresentação neste artigo do Caderno Mágico é fruto de nossa pesquisa narrativa (auto)biográfica, que evidencia as inquietações docentes na Educação Infantil. Nesse viés, histórias vividas e contadas têm possibilitado ampliar as discussões principalmente nas pesquisas qualitativas,



como enfatizam Clandinin e Connelly (2015) em suas histórias apresentadas sobre os 20 anos de experiência nesse campo de estudo e pesquisa.

Buscamos na nossa investigação autores que de certa forma têm transgredido e resistido a uma educação mais tradicional, utilizando de outras formas de fazer pesquisa em educação.

Ostetto e Leite (2004), Kohan (2004) e Cunha (2012) trazem contribuições sobre a infância, bem como as práticas educativas na Educação Infantil, principalmente sobre a importância da documentação pedagógica, as relações professor/criança/crianças e provocações para pensar a arte como fio condutor na educação e que respeitem a singularidade e o processo criativo das crianças em todos os momentos vividos.

Ao mergulhar na aventura do Caderno Mágico com as crianças, Meira e Pillotto (2010) e Duarte Jr. (2010) ampararam sua jornada sobretudo em experiências sensíveis.

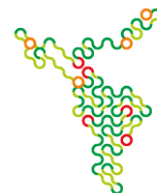
A opção pela narrativa (auto)biográfica, no entanto, ecoou para além da emissão de relatório de vida. Foram partilhas de experiências vividas, impulsionadas por memórias.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele (BENJAMIN, 2012, p. 221).

A abordagem proposta para melhor compreender a temática investigada foi a cartografia em diálogo com as narrativas (auto)biográficas, reafirmando sobre a importância da narrativa e as experiências de vida que se deu a partir de uma indagação inicial da pesquisa: *Como nossa (auto)biografia enquanto professoras na Educação Infantil pode contribuir para a reflexão sobre nossas práticas educativas e experiências sensíveis com as crianças hoje?*

Para a produção dos dados biográficos, utilizaram-se registros docentes e narrativas da infância e da docência, destacando as memórias que auxiliaram na constante reflexão e na análise dos dados, a qual ocorreu durante o percurso da pesquisa/dissertação. No presente texto, evidenciamos as narrativas docentes, com e para as crianças, com base nas pistas encontradas sobre a importância da documentação pedagógica, que se deu principalmente a partir da produção a muitas mãos do Caderno Mágico.

A cartografia em diálogo com a narrativa (auto)biográfica nos possibilitou (re)pensar sobre as práticas educativas; por meio das pistas sinalizadas pelas crianças e do “refinamento da percepção”,



como apontam Passos, Kastrup e Escóssia (2014, p. 201), acreditamos que nos constituímos professoras todos os dias, em um *continuum*.

### ***Considerações das professoras que nos tornamos, um continuum...***

Aprender na docência e aprender com as crianças é um *continuum*. Buscamos evidenciar e discutir sobre a documentação pedagógica com as crianças, a partir das narrativas (auto)biográficas, os saberes que foram sentidos e estão sendo (re)inventados a cada dia com maior comprometimento e sensibilidade nas ações pedagógicas.

Aprendemos sobre documentação pedagógica e as relações professor/criança/crianças/instituição mediante a aventura do Caderno Mágico, que nos sensibilizou focar mais a atenção nas crianças, nas relações, nos espaços para além da sala de aula, no registro, no compartilhamento da documentação com e para as crianças. O planejamento não precisa ser engessado ou linear; aprendemos a refinar nossa percepção no cotidiano vivido com as crianças.

Assim, vamos pincelando a singularidade e as percepções das professoras que nos tornamos a partir de experiências sensíveis na Educação Infantil e as observações das crianças sobre nossas práticas educativas.

A escolha do Caderno Mágico para dialogar neste artigo se deu pela importância de (re)significar a nossa docência hoje, tendo como base narrativas (auto)biográficas, a compreensão sobre o vivido e as experiências e relações estabelecidas em nossa trajetória docente na Educação Infantil. Ao mesmo tempo que construímos as narrativas a partir de fios condutores, fomos tecendo considerações acerca do vivido e os modos de aprender e ensinar com e para as crianças.

### ***Referências***

BARBIERI, STELA. **Interações:** onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012. (InterAções).

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, v. 1).

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.



CUNHA, Susana Rangel (Org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KOHAN, Omar Walter. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEAL, Patrícia Regina de Carvalho. **Percursos de uma professora andarilha na Educação Infantil: narrativas (auto)biográficas**. Orientadora: Profa. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

OSTETTO, Luciana (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2008

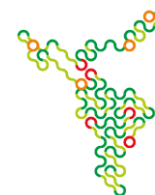
OSTETTO, Luciana (Org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017.

OSTETTO, Luciana; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2004.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Posfácio. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 201.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.



## CAMINHOS DO SABER SENSÍVEL: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Valdir Bittencourt Junior<sup>1</sup>  
Noeli da Silva Souza Conradi<sup>2</sup>  
Sonia Maria Ribeiro<sup>3</sup>

**Financiamento:** PICPG, CAPES

**Resumo:** Este artigo tem por desafio pleitear o desenvolvimento do saber sensível do professor e a inclusão do estudante com deficiência. Pautado no tema, considerando a teoria histórico-cultural e problematizar a formação fragmentada, voltada aos objetivos do mercado. Ter uma formação com olhar sensível não quer dizer que esta será menos científica. A educação como experiência, encontra no saber sensível, a possibilidade de atuar de maneira distinta no mundo. O estudo é bibliográfico/qualitativo, utilizando referenciais teóricos que tratam do assunto e políticas educacionais. Falar de formação de professores e educação inclusiva pelo saber sensível torna-nos seres capazes de interpretar, pensar e conduzir a prática de forma reflexiva, criativa, participando como agentes do processo de transformação humana. Considera-se a magnitude de promover o saber sensível na formação do professor, possibilitando um novo pensar sobre os processos educativos. Ressignificando a realidade vivenciada no espaço escolar e a interpretação de si, do outro e do mundo.

**Palavras-chave:** Saber Sensível; Formação de Professores; Educação Inclusiva

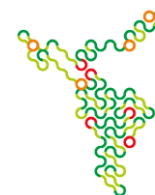
### **Paths of sensitive knowledge: inclusive education and teacher training**

**Astract:** This article has the challenge of claiming the development of sensitive knowledge of the teacher and the inclusion of students with disabilities. Based on the theme, considering the cultural-historical theory and problematizing the fragmented training, aimed at market objectives. Having a training with a sensitive eye doesn't mean that it will be less scientific. Education as an experience finds in sensitive knowledge the possibility of acting differently in the world. The study is bibliographic/qualitative, using theoretical references that deal with the subject and educational policies. Talking about teacher training and inclusive education through sensitive knowledge makes us capable of interpreting, thinking and conducting practice in a reflective, creative way, participating as agents in the process of human transformation. It is considered the magnitude of promoting sensitive knowledge in teacher education, enabling a new thinking about educational processes. Re-

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade da Região de Joinville – Univille, Coordenador do Curso de Direito da Faculdade Anhanguera.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville - Univille, Profª da Rede Estadual FCEE/SC-APAE.

<sup>3</sup> Doutora em Educação, professora do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille.



signifying the reality experienced in the school space and the interpretation of oneself, the other and the world.

**Keywords:** Sensitive Knowledge; Teacher training; Inclusive education

### ***Introdução***

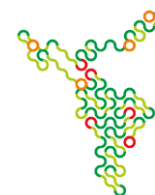
O artigo visa deslindar sobre possibilidades inclusiva-formativa pelo caminho do saber sensível, o qual destacamos alguns aspectos que contribuem como: criação, percepção, emoção e sensibilidade. Educar pelo sensível significa propor um processo formativo em uma perspectiva de resgate da capacidade de ler o mundo, de escrever a história, de se apropriar das diferentes maneiras de produção cultural, criando e recriando laços de coletividade, de pertencimento reconhecendo as diferenças humanas.

O movimento pela educação inclusiva faz-se necessário na busca por uma sociedade mais igualitária, que respeite os diferentes modos de ser, sentir e agir do humano no mundo. Na contemporaneidade, as barbáries ainda perduram no espaço escolar, práticas educativas padronizadas, lineares, e conseqüentemente fragmentadas. A educação, pelo viés do sensível é olhada como menos relevante perante as práticas pedagógicas performáticas, as quais indicam uma concepção de sucesso standards presentes em algumas escolas, após avaliação em larga escala efetivada pelo Ministério da Educação - MEC.

Devanear sobre o processo inclusivo nos leva a pensar em uma pedagogia que propicie uma formação diferenciada na qual todos possam ser atendidos, independentemente de suas disparidades. Pensando nesse contexto, propomos nesse estudo refletir sobre o desafio e a importância de uma formação sensível, para atender as diferenças humanas presentes nos espaços escolares. Essa relação entre educação inclusiva e formação é imprescindível para compreender os sentidos do outro, a subjetividade e sensibilidade.

### ***Caminhos para um educar sensível e inclusivo***

A educação do estudante com deficiência foi demarcada pelas convenções internacionais. Em âmbito mundial, percebe-se o movimento dos países para acatar as orientações e formular leis e políticas públicas que assegurassem o direito desse de compor o espaço escolar. Diante da necessidade, passou-se a investir na atualização dos conteúdos que compõem a formação docente, favorecendo o conhecimento teórico e a compreensão dos diversos meios de aprendizagem. Para atuar



e atender com equidade a diversidade de estudantes, assegurando a todos o direito de ser “iguais quando a diferença os inferioriza e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 2002, p.72).

Diante do exposto, não se pode negar os avanços trazidos pelas leis, normas e decretos no tratamento e na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. O desafio é romper com a visão estigmatizante construída historicamente, para que haja o acolhimento de práticas efetivas do processo de inclusão. Deste modo, o contexto escolar precisa constituir-se como um espaço, acolhedor, predisposto a respeitar às peculiaridades dos que encontram-se nesse ambiente. Nesse movimento complexo, Surdi, Freire & Mello (2016, p.367) ressaltam que

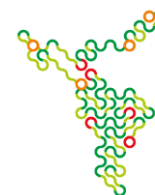
A educação do saber sensível torna-se imprescindível nos dias atuais e deve tentar evitar o aumento da visão unilateral e uniforme do mundo que o homem contemporâneo passa a ter, devido ao impacto científico-tecnológico. Uma visão mais integral do mundo deve ser restituída, e o saber sensível torna-se fundamental nesse processo. Uma educação pautada no saber sensível oferece ao homem um poder que vai se constituindo e possibilita que ele dê importância demasiada a alguns campos mais restritos do conhecimento, consequentemente, esquecidos, fazendo com que ocorra a integração do homem consigo mesmo, com os outros e com a sociedade.

O processo educacional, estabelece ao ser humano, várias atuações e sentimentos de amorosidade, criatividade, esperança e vínculos de amizade. Tendo em vista uma proposta formativa/inclusiva, que vise à construção de saberes e conhecimentos emancipadores para que os objetivos educacionais sejam alcançados. Dessa forma, reforça-se a necessidade de refletir sobre a formação docente e o crescente número de profissionais formados pelo modelo gerencial de maneira aligeirada e prescritiva.

O histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX, e que mostra dificuldades de inovar-se (GATTI, 2014, p.39).

Recentemente, com a Base Nacional Comum Curricular, vivencia-se uma formação voltada ao modelo de competências. As políticas de formação centradas nesse modelo apresentam uma formação docente reducionista, seja pelo primado de desempenho prático se distanciando do saber teórico historicamente construído, ou pela visão economicista que desconsidera aspectos da formação humana essenciais ao processo formativo.

Segundo Freire (2004, p.39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou ontem, que se pode melhorar a próxima prática.” Assim, uma prática pelo sensível pode ser uma alternativa para



encontrar respostas no campo formativo e possíveis soluções para a educação inclusiva. A educação pelo sensível, permite ao estudante deixar a postura passiva para tornar-se protagonista, agente de interação e transformação no mundo.

Compreender e saber lidar com as diferenças dos estudantes desenvolvendo ações que provoquem o desenvolvimento deles requer uma ruptura com padrões culturais e educacionais existentes nos espaços escolares. A formação docente, está marcada pelo conhecimento produzido socialmente nas relações, interações e mediações que se concretizam no processo de ensino. Para Vygotsky (1998), a conduta do sujeito é o produto do desenvolvimento de um vasto sistema de relações coletivas e de cooperação social. Embora o espaço escolar possua atribuições históricas, sociais e culturais é elemento chave para o desenvolvimento humano, marcado por lutas, conquistas e avanços no desenvolvimento intelectual, cultural e social.

### ***Metodologia***

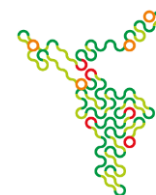
O estudo caracteriza-se como bibliográfico descritivo de base teórica qualitativa, a qual possibilita melhor compreensão dos dados estudados. Nesse sentido Minayo (2002, p.57) diz que:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Os referenciais analisados, versavam sobre a educação inclusiva e o processo de formação docente.

### ***Desafios educacionais em uma perspectiva inclusiva***

A educação pelo saber sensível torna-se basilar na atualidade e tentar reduzir a visão unilateral e uniforme que o homem contemporâneo passa a ter, é consequência do impacto científico-tecnológico na sociedade. Um olhar universal, deve ser restituído e o saber sensível nesse momento torna-se fundamental para esse processo. A educação, pautada no saber sensível oferece a humanidade um poder que vai se constituindo e avança em alguns campos mais restritos do conhecimento, esquecidos, oportunizando a inclusão do homem consigo mesmo, com os outros e no mundo. Salvo inúmeras pesquisas realizadas sobre esse processo educativo a formação ainda continua priorizando um ensino voltado ao pensamento ordenado, disciplinar e fragmentado. Por meio do



sensível, a abordagem educacional apresenta o professor presente em todo o contexto pela ótica da sensibilidade. Deste modo, essa consiste em uma educação que prima pelos sentidos humanos em defesa de uma formação integral, emocional e cognitiva coerente com a realidade do mundo que o cerca.

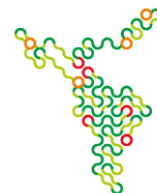
Em síntese o estudo problematiza acerca da formação docente e as inquietações presentes no campo formativo. A diversidade presente na escola e o conflito entre os modelos de ensino, postam-se como desafios às instituições formadoras e aos futuros docentes, pois segundo Tardif (2012, p.17), contemporaneamente, “exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino”.

A complexidade do trabalho docente, em relação a ação inclusiva, baseia-se no reconhecimento das diferenças para que os direitos registrados nas orientações e leis se efetuem na prática, a fim de que o pensamento coletivo que ainda enfatiza as diferenças por meio de ideologias, desvalorizando as relações díspares e conduzindo a escola a processos padronizados de ensino sejam superados. Os indivíduos no processo escolar, acabam sendo limitados por espaços e ações iguais, caracterizando-os como pertencentes de uma mesma caixinha. O saber sensível, pode ser o caminho para que barreiras sejam superadas e o saber reflexivo, criativo, afetivo e a artesanania ocorram na contemporaneidade. Para Pilotto, (2007 p.124)

... a fragmentação do pensamento leva à limitação de uma percepção global e, conseqüentemente, ao enfraquecimento do senso de responsabilidade, pois cada indivíduo tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada. Também é bem possível um distanciamento da solidariedade, pois praticamente mais ninguém preserva seu elo com o contexto e com aqueles que dele fazem parte.

Assim, o perfil docente interfere de forma significativa na educação e requer reflexões no desenvolvimento desse profissional, levando em consideração a magnitude e a complexidade desse ofício. Naturalmente, não podemos ignorar os elementos que influem no modo de atuação docente considerando os contextos econômico, social e cultural reconhecidos como algo a ser valorado no processo. Como enfatiza a citação a seguir:

[...]pedagogos que se formam no contexto de experiências práticas, saberes teóricos historicamente construídos e adquiridos no decorrer da formação trazem, nas suas atuações, traços de um profissional carregado de experiências, rupturas e sentimentos diversificados em relação ao processo de educação inclusiva. (CONRADI, 2021, p.93)



Por fim, pensar na formação e na educação inclusiva é fazer uma reflexão sobre os conceitos de pluralidade, coletividade e sociedade, porém do mesmo modo é pensar na singularidade, no inigualável, ou seja, respeitando a condição enquanto ser humano. Promover e despertar a sensibilidade, entre a educação inclusiva e a formação docente, é fomentar que o encontro do singular e do coletivo, valoriza e enriquece o desenvolvimento de si e do outro na cultura social.

### ***Considerações***

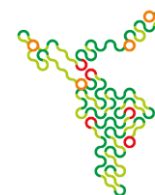
O estudo aqui apresentado não se esgota, pois faz parte de um contexto complexo e inacabado. A ideia de problematizar a formação e o processo de educação inclusiva, foi no sentido de refletir sobre a magnitude da educação pela via do sensível. Nas palavras de Pilloto (2007), “Não é mais possível ignorá-la, pois estaríamos menosprezando aquilo que de mais precioso temos – a nossa sensibilidade.”

Educar pelo saber sensível, promove um novo pensar sobre a formação profissional e a aprendizagem no contexto educacional. Mediante o exposto esse saber, nos fez pensar que estamos em um momento educacional onde é necessário interpretar as diferenças dos nossos estudantes, tanto em sala de aula, como nos demais espaços esse coletivo, cria-se perspectivas e fomenta-se um olhar capaz de significar e resignificar a educação. Falar de educação inclusiva, nos desafia a tornarmos seres sensíveis capazes de interpretar, por meio das experiências educacionais mudanças na maneira de agir e pensar a prática no espaço escolar.

Destaca-se, que esse processo requer novos paradigmas éticos e estéticos que envolvam a integralidade e a subjetividade no processo educativo, instaurando espaços de sensibilização e ressignificação do mundo. Consequentemente, investimentos em políticas educacionais pelo viés sensível, contribuem para o desenvolvimento de uma cultura e criação de princípios humanos, pautados no saber fundamental, saber viver e conviver no mundo com a humanidade, questionando e refletir sobre a prática, as políticas e a realidade do contexto social.

### ***Referências***

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008**. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2020.



CONRADI, N. S. S. **Formação inicial nos cursos de pedagogia no brasil e no chile: saberes e práticas no trabalho docente com estudantes com deficiência.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville. Joinville, p.186. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de se Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Educação pelo sensível. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 1, n. 2, p. 113-127, 2007.

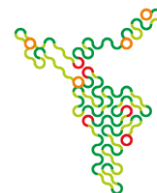
SANTOS, B. de S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2002. social. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SURDI, A. C.; FREIRE, E. J. S. M.; MELLO, J. P. Corpo e saber sensível: pistas para a educação. **HOLOS**, v. 3, p. 363-370, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Editora Vozes Limitada, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1998.



## CINEMA E EDUCAÇÃO: A ATUAÇÃO DE PROFESSORES NA CURADORIA DE CONHECIMENTOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS

Lara Rodrigues Pereira<sup>1</sup>  
Jilvania L. S. Bazzo<sup>2</sup>

**Resumo:** Problematicamos o conceito de curadoria, importado do universo das artes para o campo da educação, apresentando algumas possibilidades de atuação dos professores como agentes promotores de mediações artístico-culturais. Escolhemos o cinema como campo de reflexão para a curadoria docente, uma vez que se trata de mídia complexa e linguagem híbrida com acesso e uso recorrente no âmbito escolar. A ideia central corresponde a um contraponto, operado por meio da escola, aos filmes que normalmente circulam e são consumidos pelos estudantes. Ofertar audiovisuais raramente disponibilizados pela indústria de massa é papel da instituição escolar, considerando que tais obras possuem potência crítico-reflexiva para a abordagem dos diversos conhecimentos que são tratados nesses ambientes e cujas gramáticas precisam ser aprendidas. Elegemos discutir, especificamente, sobre a história da escravidão, as resistências e seus desdobramentos, desde o Brasil colonial, por meio do audiovisual **A última abolição**, construído para além do circuito da indústria de massa, em razão de sua profundidade estética e narrativa, importantes elementos mediadores para o acesso ao conhecimento curricular. Essa pesquisa opera na defesa pela atuação dos profissionais da educação básica como curadores do conhecimento artístico, em especial da linguagem audiovisual, por entendermos que eles/elas podem ser agentes da expansão do repertório artístico-cultural dos/das estudantes.

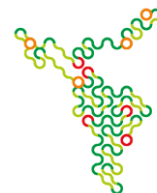
**Palavras-chave:** Cinema. Educação Básica. Curadoria. Arte e Educação. Didática.

### Cinema and education: the performance of teachers in the curator of artistic and cultural knowledge

**Abstract:** We problematize the concept of curatorship, imported from the world of arts to the field of education, presenting some possibilities for teachers to act as promoters of artistic-cultural mediations. We chose cinema as a field of reflection for the teaching curatorship, since it is a complex media and a hybrid language with recurrent access and use in the school environment. The central idea corresponds to a counterpoint, operated through the school, to the films that are normally circulated and consumed by students. Offering audiovisuals rarely made available by the mass industry is the role of the school institution, considering that such works have critical-reflective power to approach the various knowledge that are dealt with in these environments and whose grammars

<sup>1</sup> Lara Rodrigues Pereira. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino UFSC, área de Didática. Integrante dos grupos de estudos FOPPE e GEPDiM. Florianópolis, Brasil.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFSC, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, vinculada à área de Didática. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões - GEPDiM. Florianópolis, Brasil.



need to be learned. We chose to discuss, specifically, the history of slavery, the resistance and its consequences, since colonial Brazil, through the audiovisual **The Last Abolition**, built beyond the mass industry circuit, due to its aesthetic and narrative depth, which are important mediating elements for access to curricular knowledge. This research works in defense of the role of basic education professionals as curators of artistic knowledge, especially of audiovisual language, as we understand that they can be agents of the expansion of the students' artistic-cultural repertoire.

**Keywords:** Cinema. Primary, middle and secondary school. Curatorship. Art and Education. Didactics.

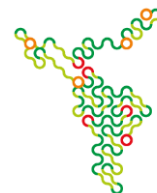
### *À guisa do conceito de curadoria*

No campo artístico, a curadoria pode ser reconhecida como a mediação entre o público e as obras de arte. Tal mediação, por sua vez, foi historicamente construída com o intuito de organizar acervos ainda no século XIX, o que transformaria a experiência das pessoas por meio da organização e exposição dessas peças artísticas. O trabalho dos curadores é o de seleção com a intenção de estabelecer conexões entre temas, temporalidades, autores em um diálogo sensorial e afetivo que resultará em distintas apropriações por distintos sujeitos. O protagonismo dos artistas passa a ser dividido com os curadores das exposições, o que intensifica o seu papel criativo.

Esse movimento entre curadoria, obras de arte e mediação da linguagem artística nos leva a seguinte reflexão: a seleção, organização e exposição dos recursos artísticos são, no que diz respeito à apropriação por parte da audiência, tão relevante quanto à produção artística. Ao longo do século XX a aparição do artista curador e a curadoria como obra de arte se intensificam tornando as fronteiras entre criação e curadoria ainda mais fluídas.

O conceito de curadoria considerando suas três dimensões: seleção, organização e exposição, pode ser apropriado em processos de ensino, sobretudo se entendermos que a Pedagogia é “a ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global” (LIBÂNEO, 2013, p.13), assim como a Didática, por ser um dos principais campos de conhecimento pedagógico, haverá de contribuir para a compreensão dos objetivos, dos conteúdos, dos meios e das condições desse processo de ensino. Outrossim, identificarmos que a atuação docente é, em grande medida, marcada pela seleção e organização de conteúdos que serão disponibilizados, expostos para os estudantes e transformados em conhecimentos por meio de atividades de estudos e pesquisas.

A professora e o professor são, ainda que inadvertidamente, curadores de conhecimentos, tarefa árdua e indispensável para a concretização de seus fazeres. Pode-se argumentar que os currículos institucionalizados acabariam operacionalizando a tarefa de seleção daquilo que é



considerado importante, decretando conhecimentos validados para serem ensinados e aprendidos. Contudo, há de se observar que em meio a uma matriz curricular, em grande medida extensa, imprecisa e sumarizada, o farol que orientará a atuação dos professores e a das professoras é a sua capacidade de seleção e organização. Esse processo de escolhas tal qual ocorre no mundo das artes demanda estudo constante, socializações entre pares, continuidade formativa, investimento em aquisição de conhecimentos e, a partir disso, o acerco cultural e diversificado acumulado para disponibilizá-lo aos estudantes.

Cortella e Diemenstein (2015) afirmam que quem disponibiliza blogs e sites sobre temas diversos, incorporando informações e ferramentas de busca, por exemplo, está exercendo a curadoria. Isso pois, parte-se da busca orientada, ou seja, a pesquisa, para depois estabelecer a preparação do material apurado de maneira que atenda ao contexto de aprendizagem das e dos estudantes. Por fim, compartilham-se os conhecimentos. Em tempos de efervescência de notícias falsas, da disseminação de teorias de conspiração que questionam postulados científicos há muito sedimentados, curar conhecimentos passa a ser tarefa de importância educativa, social e política. Portanto, essa escolha precisa ser muito bem pensada, já que curar em português lusitano significa pensar. Em português lusitano se diz: você pode pensar esse fermento para mim? E pensar é ser capaz de cuidar.

A era da curadoria passa a ser o tempo em que organizamos os espaços de convivência, de vida comum, estruturados em algumas instituições como a escola. Aqueles que são responsáveis por administrar e coordenar as atividades cotidianas no âmbito da escola se tornam curadores compulsoriamente, isto é, alguém que tem que curar (pensar) para repartir, alguém que precisa selecionar e defender os conhecimentos para torná-los disponíveis. Isso se aplica ao universo da escola e mais ainda ao universo digital, uma vez que idealizadores de sites, blogs, canais no Youtube e, sobretudo, os proprietários de redes sociais, de maneira geral, selecionam, sistematizam e disponibilizam conhecimentos em seus espaços.

Para Cortela e Dilmenstein (2015, p. 13), o curador não é curador porque retém ou porque “não passa adiante”, similar a “um guarda de museu, que não deixa o visitante chegar perto” ou um “proprietário que preserva a obra de arte dentro de uma casa”. Pelo contrário, para os autores, ele “não tem a visão de dono de uma propriedade, mas a visão integrante de um condomínio.” A partir desse entendimento em torno da função social do curador, observamos que há uma responsabilidade imensa atrelada ao ato de exercer curadoria e isso fica ainda mais evidente em contextos nos quais



tanto os conhecimentos como as desinformações migram do universo digital e das tradicionais mídias de massa e passam a povoar os entre muros da escola.

Nessa pesquisa, o recorte se centra no cinema. Para tanto, identificamos a linguagem cinematográfica de massa como, historicamente, pródigo na disseminação de visões de mundo, em grande medida, unilaterais. Os lugares sociais de atores, eventos históricos e seus lastros para o presente são balizados, no cinema de massa, por visões etnocêntricas, desde seu aparecimento. A circulação desse tipo de obra é garantida há muito, por meio da televisão e, mais recentemente, pelos serviços de streaming, facilmente acessíveis para os estudantes das classes populares, frequentes em escolas públicas. A seguir, com base nessa perspectiva, apresentaremos outra possibilidade de utilização de narrativa cinematográfica, de acordo com os paradigmas da seleção, sistematização e disponibilização, característicos da curadoria, que poderiam ser utilizados para o diálogo com estudantes.

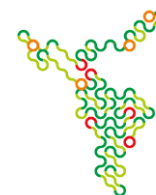
### ***A última abolição: conhecimento histórico sobre resistência e questões do presente***

O filme **A última Abolição**<sup>3</sup>, mote da presente análise, é obra de audiovisual cuja potência situa-se na constituição de narrativa do gênero documentário<sup>4</sup>, mapeando a trajetória da escravidão e pós-abolição no Brasil. A ênfase dada, pelo filme, aos desdobramentos da escravidão e sua resistência, representa o foco da presente análise, pois “apesar do terror e da reclusão simbólica do escravo, ele ou ela desenvolveram pontos de vista diferentes sobre o tempo, o trabalho e sobre si mesmos. [...] é capaz de extrair de qualquer objeto, instrumento, linguagem ou gesto, uma representação” (MBEMBE, p. 30, 2018). A representação rica em simbolismos, de acordo com Mbembe, foi desenvolvida por meio da produção da cultura construída pelos artefatos, pelas danças, alimentos e por seus próprios corpos, repletos de arte. Ainda que seus corpos, em uma lógica colonial, proto-capitalista, pertencesse a outrem, sua vontade, seu vigor, sua fé e tradições, eram livres. Em **A**

---

<sup>3</sup> **A última abolição**. Direção: Alice Gomez., ano: 2017. Brasil, documentário em cores.

<sup>4</sup> O gênero cinematográfico documentário tem sua história ligada ao aparecimento do cinematógrafo, já que um dos primeiros registros dos precursores do cinema, os irmãos Lumière, foi o de operárias(os) saindo de uma fábrica, ao fim do turno de trabalho. Ali o interesse era capturar a realidade, uma vez que, não houve roteirização, tampouco atuações. Com o passar das décadas, o cinema documental passa a ter uma técnica mais desenvolvida, associada a intencionalidades políticas, já que países como Inglaterra, França e Brasil possuíam divisões estatais para a produção e difusão de documentários.

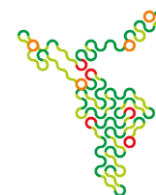


**última Abolição** vemos a sedimentação da perspectiva de Mbembe, compartilhada em cada depoimento de ativistas do Movimento Negro Unificado, historiadoras(es), juristas, pensadoras e pensadores negras e negros, chamados a refletir sobre sua ancestralidade e sobre os desdobramentos históricos do processo de escravidão para o Brasil.

Cabe registrar que a evidente potência da escolha de uma narrativa de tal natureza para a condução de estudos a respeito da escravidão no Brasil. Historicamente, as telenovelas e até mesmo o cinema brasileiro dos circuitos comerciais trabalhavam com a perspectiva de apagamento das vozes de negras e negros, imputando-lhes papéis subalternos dentro da constituição social de suas próprias vidas e dos brasileiros e brasileiras. Há de se observar que os filmes expressam a visão cinematográfica e as representações de mundo daqueles que o construíram, por essa razão seus códigos e visões podem ser amplificados ao serem apropriados pela audiência (BURCH, 2015). A partir dessa premissa, notamos que o cinema e audiovisuais de maneira geral possuem o potencial de inculcar ideias e subsidiar consciências sobre os indivíduos e a sociedade, abrindo espaço para a desconstrução de estereótipos ou, na pior das hipóteses, para sua sedimentação.

O filme **A última Abolição** opera na chave da desconstrução de estereótipos, quando analisa, por meio de depoimentos de especialistas em História, Ciências Sociais e Jurídicas, as contradições sociais resultantes da escravidão no Brasil. A veemente afirmação de que havia, sim, resistência operada por negras e negros à escravização de seus corpos é frequente na condução da narrativa. Estratégias como abortos feitos por mulheres escravizadas, a conquista de alforria de uma mulher ou homem que acabava se desdobrando na compra da alforria de outras mulheres e homens e as fugas para Quilombos são apresentadas no decorrer do filme. Mesclada a esses dados, a estética do filme, condensando gráficos com estatísticas sobre a escravidão no período colonial e os números da violência contra jovens negros no presente, proporciona para a audiência uma visão concreta, dada por meio dos números, do lastro histórico e presente da desumanização de mulheres, homens e crianças negras brasileiros no passado, lançando tentáculos para o presente.

Há uma escolha narrativa, estética, sensorial e afetiva por parte da direção do filme, em dado momento da trama, no intuito de expor uma linha do tempo contendo as datas dos processos de abolição da escravidão, no mundo ocidental, ao som de Elza Soares entoando a canção **A carne mais barata do mercado é a carne negra**. Esse recorte de cena nos permite visualizar que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão. A amálgama de imagem e trilha sonora carrega uma potência factual



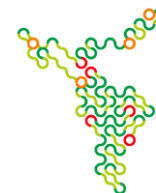
que permeia as assimetrias sociais do presente no Brasil e que pode ser problematizada pelos professores e professoras em sala de aula.

Do ponto de vista semiótico, há que se observar o papel das cores nas narrativas dramatizadas, mas também nas documentais como **A última Abolição**. A opção por articular os elementos gráficos e informativos, como os já mencionados dados estatísticos, mapas, excertos de jornais ou mesmo imagens históricas, por meio da cor vermelha, no filme, aponta para uma escolha estética que invoca a intensificação da dramaticidade dos processos de escravidão e seus desdobramentos no Brasil. Isso, pois, a cor é um elemento que pode ser manuseado expressivamente de acordo com escolhas daqueles que produzem e difundem os filmes (BAZIN, 2018). Assim, o uso das cores<sup>5</sup> articulado a outros elementos técnicos constituem um significativo resultado na concepção dramática da mise-en-scène, que pode ser lida como ambientação, parte fundamental da narrativa. Os simbolismos que emanam das cores em **A última Abolição** acenam para as múltiplas violências do passado e do presente envolvendo a comunidade negra brasileira.

Quanto aos gêneros, podemos afirmar que os estudantes e a comunidade escolar de maneira geral são diuturnamente mais tocados pelos filmes dramatizados do que pelos documentários, haja vista a programação dos canais de televisão aberta. Por esse motivo, apresentar e difundir o gênero documentário passa a ser importante tarefa da curadoria docente, definindo bem as distinções e semelhanças entre os gêneros. O documentário sempre diferiu da ficção por estar “profundamente enraizado na capacidade de nos transmitir uma impressão de autenticidade. E essa é uma impressão forte, pois, quando acreditamos que o que vemos é testemunho do que o mundo é, isso pode embasar ou orientar nossa ação sobre ele (o mundo).” (NICHOLS, 2010, p.19). Há, inegavelmente, uma noção de representação social advinda dos documentários, o que os torna extremamente potentes quando utilizados como instrumentos a serviço da educação. Trazemos a proposta do trabalho pedagógico com **A última Abolição** com o objetivo de discussão acerca dos desdobramentos da escravidão no Brasil, considerando seus aspectos narrativos e elementos gráficos, com o intuito de desconstrução da ideia de que não há racismo no Brasil e que todos os sujeitos são iguais perante à sociedade e ao Estado. Tais ideias voltadas a uma inventiva paridade social dada entre as populações negra e branca, constantemente afirmadas pelo negacionismo e senso comum, assim como por recursos audiovisuais

---

<sup>5</sup> Em *Faça a coisa certa* Spike Lee utiliza as cores quentes, vermelho e laranja, principalmente, para evocar as tensões raciais nos EUA. O acirramento das violências cometidas contra a população afro-americana desfila em tela por meio do calor emanado dos tons de vermelho e laranja.

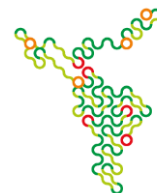


sem comprometimento com a historicidade dos eventos, devem ser problematizadas pela educação sistemática ocorrida no âmbito escolar. Baseadas nessa perspectiva, propomos que professoras e professores trabalhem esse documentário, seja fragmentado ou na íntegra, considerando a produção intelectual da negritude brasileira citada no filme, desde os irmãos Rebouças, notórios engenheiros, passando por José do Patrocínio, jurista e abolicionista e chegando a figuras contemporâneas como a pensadora Sueli Carneiro.

Sueli Carneiro (2011), uma das vozes do documentário **A última Abolição**, enfatiza em seu livro **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**, que a pobreza brasileira tem cor. Ao analisar estatísticas de IDH, a autora compara as distinções entre a população composta por pardos e pretos e a população branca. Caso o IDH fosse aferido apenas considerando os dados da população branca, o Brasil ocuparia a posição 48 no ranqueamento de países, posição ocupada pela Costa Rica. Contudo, caso observássemos apenas os dados referentes a população de pretos e pardos, o Brasil despencaria para a posição 108, ocupada pela Argélia. A posição ocupada pelo Brasil é de número 78, o que indica como essas assimetrias sociais conspiram contra o desenvolvimento de pretos e pardos e de toda a nação.

Finalmente, vale destacar que a curadoria docente, talvez hoje, mais do que nunca, torna-se importante paradigma de resistência ao espraçamento de mentiras, cuja raiz costuma ser o negacionismo, seja da ciência, seja da historiografia. Para bell hooks (2020, p. 44) “fica mais do que evidente que a crise contemporânea é criada em parte por uma falta de acesso significativo à verdade. Ou seja: não somente se apresentam inverdades às pessoas como também essas inverdades são apresentadas de uma forma que as habilita a ser comunicadas de modo mais eficaz”.

As inverdades a respeito da inexistência do racismo no Brasil vêm sendo questionadas no presente, mas a escola precisa manter-se vigilante quanto à difusão desses discursos, em grande medida, advindos diretamente de autoridades políticas e, simbolicamente, dos meios de comunicação de massa, como o cinema. Nesse sentido é importante observarmos que o cinema, sobretudo, comercial de base ficcional, constitui-se como uma aprendizagem casual, que, por sua vez, proporciona aprendizagens diferentes daquelas sistematizadas (LIBÂNEO, 2013). Por outro lado, há a aprendizagem intencional ou organizada, ocorrida no âmbito escolar, operada com finalidade específica. Na escola são dadas as condições concretas para que os conteúdos adquiridos de maneira casual possam ser problematizados para a construção do conhecimento reflexivo. A aprendizagem



escolar promove a assimilação e decantação de conhecimentos ofertados de maneira organizada e sistematizada.

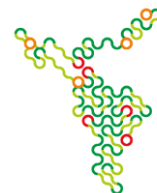
Por essa razão, a proposta pedagógica de uma leitura crítica dos audiovisuais serve tanto aos filmes que estudantes consomem em seu lazer, quanto para aqueles que, eventualmente, assistirão na escola. Corroboramos a perspectiva de Silva e Martinez (2021, p. 5) ao afirmarem que “a linguagem cinematográfica pode ser um caminho para ilustrar debates e produzir abordagens diversas do conhecimento”. Segundo os autores, essa atividade pode ser feita por meio de “um eixo condutor constituído por um roteiro baseado em algum aspecto da cultura”. Desse modo, acreditamos que, ao recortarmos a realidade através de uma questão problematizadora ilustrada pelo cinema ou audiovisuais, podemos aprofundar diferentes questões da rede complexa que constitui a educação de homens e mulheres, crianças, jovens e adultos, de diferentes classes sociais, etnias/raças, gêneros, orientação sexual e ocupação territorial e linguística, entre outros aspectos da vida em sociedade.

Finalizamos com Achille Mbembe (p. 27, 2018) destacando que “qualquer relato histórico do surgimento do terror moderno precisa tratar da escravidão”. Portanto, o ensino sobre o que representou e representa a escravidão, precisa ser conduzido na Educação Básica, com o intuito de sedimentar de geração em geração as nefastas consequências daquele modo produtivo baseado na subjugação e desumanização de seres humanos.

### ***Considerações finais***

Ao estabelecermos uma relação entre arte e educação por meio do conceito de curadoria, importado do universo das artes, com esta pesquisa, buscamos problematizar a atuação dos professores como agentes promotores de mediações artístico-culturais, isto é, como curadores, como agentes de cultura responsáveis por selecionar, organizar e expor recursos artísticos para promover um pensar crítico, protagonista, rigoroso e fundamentado nos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos para a leitura dos audiovisuais.

Defendemos que tanto o processo da produção das obras de arte quanto a mediação da linguagem artística são fundamentais para o desenvolvimento de uma epistemologia de um olhar crítico sobre a apreciação do cinema e dos audiovisuais. Pontuamos que a escolha pelo cinema como campo de reflexão para a curadoria docente, assim como para a realização dessa pesquisa, se justifica



em razão de ser uma mídia complexa e linguagem híbrida com acesso e uso recorrente no âmbito escolar.

Advogamos que a oferta por audiovisuais, sobretudo para a população escolar, economicamente desprestigiada, cabe à instituição escolar e que a linguagem cinematográfica, principalmente o gênero documentário, possui uma força incomensurável para o trabalho crítico-reflexivo para a abordagem dos diversos conhecimentos. Finalmente, elegemos o documentário **A última abolição**, em razão de sua profundidade estética e narrativa, por trazer importantes elementos mediadores tanto para o acesso ao conhecimento curricular quanto para o favorecimento de temáticas promotoras da vida em sociedade do corpo discente, docente e de toda a comunidade escolar.

Em suma, empreendemos nessa investigação a defesa pela atuação dos profissionais da educação básica como curadores do conhecimento artístico, em especial da linguagem audiovisual, por entendermos que eles/elas podem ser agentes da expansão do repertório artístico-cultural dos/das estudantes, sendo a nossa proposta a de uma epistemologia da construção do olhar crítico, para a leitura dos audiovisuais.

### **Referências**

BAZIN, André. **O que é cinema**. São Paulo: UBU editora, 2018.

BURCH, Noel. **Práxis do cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.

CORTELLA, Mario Sérgio; DILMENSTEIN Gilberto. **A era da curadoria**: o que importa é saber o que importa. Campinas: Papirus, 2015.

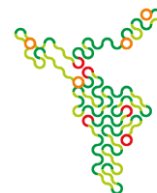
HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

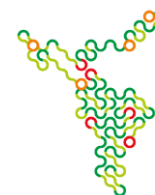
MARMO, Alena Rizzi; LAMAS, Nadja de Carvalho. O curador e a curadoria. Palhoça: **Revista Ciência em Curso**. V.2, n.1, jan/jun. 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições. 2020.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papirus, 2010.



SILVA, Thaís Conconi; MARTINEZ, Elias David Morales. Identidade, resistência e simbolismo no filme Onde sonham as formigas verdes (1984) de Werner Herzog. **Revista Doc On-line**, n. 29, março de 2021, [www.doc.ubi.pt](http://www.doc.ubi.pt), pp. 5-32.



## CRIATIVIDADE E MATERIALIDADE: EM PROPOSTAS DE VIVÊNCIAS SENSORIAIS E ESTÉTICAS COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS.

Renata Pereira Navajas Mancilha Barbosa <sup>1</sup>

**Resumo:** A experiência como ato ou efeito de experimentar-(se), de provar algo novo, entrar em contato e explorar possibilidades novas de aprender, de conhecer, de participar impulsionou a pergunta da pesquisa: Como desenvolver experiências estéticas interessantes com os bebês no encontro com a arte? O artigo mostra as propostas realizadas com bebês de um a dois anos de idade numa creche no interior do Estado de São Paulo, Brasil. Os objetivos: 1) Experimentar as possibilidades estéticas dos bebês em ações e interações em espaços organizados de maneira instigante e desafiadora. 2. Selecionar materiais incomuns para exploração pelas crianças. 3) Ampliar o repertório cultural desses sujeitos. A metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa-ação, que possibilitou uma relação de interdependência e dinamismo entre sujeitos da pesquisa e o mundo real na execução das ações de avaliar os resultados. Os bebês produziram livremente, buscando os elementos, as texturas e as cores que mais lhes agradavam em locais planejados e desafiadores. As experiências em arte resultaram no aumento da sua expressividade e no enriquecimento das experiências sensoriais e estéticas das crianças. Concluiu-se que a principal contribuição foi o desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação, tão necessárias à vida e às relações que estabelecemos com o mundo, podendo dar continuidade ao percurso histórico que o ser humano realiza há milênios.

**Palavras-chave:** bebês; arte; experiência.

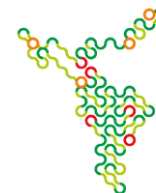
### **Creativity and materiality: in proposals for sensory and aesthetic experiences with very small children.**

**Abstract:** The experience as an act or effect of experiencing (if), of proving something new, getting in touch and exploring new possibilities of learning, of knowing, of participating boosted the research question: How to develop interesting aesthetic experiences with babies in the encounter with the art? The article shows the proposals made with babies from one to two years old in a daycare center in the state of São Paulo, Brazil. The objectives: 1) To experience the aesthetic possibilities of babies in actions and interactions in spaces organized in an instigating and challenging way. 2. Select unusual materials for children to explore. 3) Expand the cultural repertoire of these subjects. The research methodology used was action research, which enabled a relationship of interdependence and dynamism between research subjects and the real world in the execution of the actions to evaluate the results. Babies produced freely, looking for the elements, textures and colors they liked best in planned and challenging locations. Art experiments have resulted in increased expression and enriched children's sensory and aesthetic experiences. It was concluded that the main contribution was the development of sensitivity and imagination, so necessary to life and the relationships that we establish with the world, which can continue the historical journey that human beings have been carrying out for millennia.

**Keywords:** babies; art; experience.

---

<sup>1</sup> Rede Municipal de Educação, São José dos campos, Brasil.



Sou educadora e estudiosa de arte e atuo profissionalmente na rede municipal de escolas do interior de São Paulo. Dedico-me, há anos, à criação de projetos didáticos que envolvem bebês e crianças bem pequenas.

Desde o princípio de minha carreira, intuo a presença de um elo profundo e misterioso entre Arte e a Infância. Com o passar do tempo, aquela intuição inicial tornou-se uma de minhas convicções mais arraigadas. E foi com base nela que elaborei e desenvolvi o projeto relatado abaixo.

Ao observar as crianças brincarem, notei o quanto elas se mostravam particularmente interessadas em procurar objetos diferentes dos brinquedos usuais. Pentes, escovas, colheres, painéis e tecidos, por exemplo, eram com frequência preferidos àqueles brinquedos. Também os objetos da natureza, como folhas, pinhas, gravetos e água, recebiam especial atenção. Agindo desse modo, as crianças exibiam novas e surpreendentes formas de expressão. À vista dessa curiosa maneira de agir, persuadi-me da conveniência de aproveitá-la para preparar propostas pedagógicas e artísticas distintas das usuais e pré-definidas.

Embora já haja, no estágio atual da educação infantil, um vasto campo de estudo, reflexão e prática em torno do currículo pedagógico especificamente voltado para os bebês, o tema da arte ainda reclama uma elaboração mais profunda. Com efeito, devido às suas singularidades biológicas, os bebês exigem cuidados específicos tanto no desenvolvimento físico quanto na formação intelectual, cultural e emocional. E este estudo pretende incorporar-se àquele necessário esforço de aprofundamento, partindo da seguinte pergunta: Como desenvolver experiências estéticas interessantes para os bebês, pondo-os em contato com a arte?

A motivação teórica desta pesquisa deveu-se em parte à leitura de um texto de Jorge Larrosa, o qual enxerga na experiência não uma situação que passa “por nós”, mas algo que se passa “em nós”, que se fixa na memória. Nesse contexto, a experiência é tratada como ato ou efeito do eu que se experimenta a si próprio e ao mundo. De acordo com Larrosa:

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é a posição (nossa maneira de pôr-nos) nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos) nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos) nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de expor-nos, com tudo o que tem vulnerabilidade e risco. (LARROSA, Jorge, 2002, p 160 e 161).

Figura1: conceito de “experiência”. Uma proposta estética.



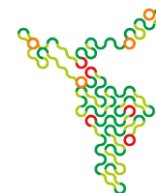
Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

Para a realização do trabalho, o ambiente de aderência foi uma creche em São José dos Campos, no interior paulista e o público-alvo, turmas de bebês de um a dois anos de idade.

Propuseram-se os seguintes objetivos: 1) a disposição de tempo e espaço para que os bebês experimentassem as possibilidades estéticas e corporais suscitadas pela interação com ambientes prévia e intencionalmente delineados de forma instigante e desafiadora; 2) a seleção do material capaz de despertar nos bebês a sensibilidade e o prazer da descoberta; e 3) a ampliação do seu repertório sensível e cultural.

A metodologia escolhida foi a da pesquisa-ação, única hábil para o “estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela”, de acordo com Elliot (1991, p. 69) conforme citado por Tripp (2005). Assim, a modalidade da pesquisa-ação assegura ao pesquisador a condição de produzir informações e obter conclusões, ao mesmo tempo em que intervém diretamente na pesquisa. Ele não só conduz os trabalhos, observa-os e avalia, mas interfere na realização deles. E isso é assim máxima e obrigatoriamente quando os trabalhos se desenrolam numa sala de aula.

A seleção dos materiais abrangeu objetos das mais variadas espécies, sem qualquer critério limitador além do interesse lúdico e da segurança dos bebês: cones de lã, chapéus, bolsas, copos,



talheres, carvão, sagu, líquidos coloridos, espumas, folhas, pinhas, galhos, fragmentos de madeira etc. A ideia de experimentar com objetos diversificados atende, ademais, à sugestão de Souza Lima (2001), para quem o interesse dos bebês por tudo quanto lhes pareça novo e desconhecido decorre de sua adaptação ao meio circundante e desperta neles o gosto da experimentação.

Quanto à elaboração propriamente dita das propostas artísticas, buscou-se afiná-las com o desenvolvimento da expressividade, da ludicidade, do senso estético, da imaginação, da fantasia. Conforme Souza Lima:

A plasticidade do cérebro, a oportunidade de experimentar com diversas coisas, o movimento, as danças, a interação com a natureza ou com a música, levam à formação de sistemas que vão apoiar aprendizagens futuras, incluindo as aprendizagens de espaço, da física, da química. Da mesma forma o desenvolvimento da escrita e a construção de narrativas são beneficiados por esta experimentação. (SOUZA LIMA, 2001, p.14).

### ***Desenvolvimento da pesquisa***

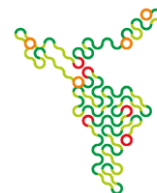
Com efeito, as experiências foram realizadas nas manhãs de sexta-feira de todo o ano letivo de 2019. Com o tempo, pôde-se notar o quanto a escolha dos locais influía no resultado da pesquisa.

Concebidos no intuito de suscitar o elemento de desafio, os espaços revestiam-se das mais variadas características. Assim: túneis, casas de boneca, tendas de pano improvisadas, contendo azulejos e grades para a pintura com tinta caseira lavável, bacias, bancos, mesas, entre outros. Gandini (1999) destaca a importância de organizar os espaços ao revelar que:

O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador” juntamente com o professor. O ambiente fala, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietações, mas nunca nos deixa indiferentes. (GANDINI, 1999, p 335).

Noutro aspecto, procurou-se abrir às crianças a oportunidade de relacionar-se com a cultura, conduzindo-as à biblioteca da escola para o contato com livros, fantoches revistas e cartazes, aos murais de fotografias para que as pudessem apreciar e às obras de arte.

Para a elaboração das propostas de arte em particular, valeu-se a pesquisadora do suporte teórico de Ferraz e Fusari (1999), segundo os quais essa “atividade criativa é inerente ao ser humano por suas potencialidades múltiplas, combinações de ideias, emoções e produções nas diversas áreas do conhecimento”.



A educação artística deve, portanto, despertar nos alunos uma série de vivências peculiares e diferenciadas, propiciando-lhes o espaço mais favorável à espontaneidade da invenção. Daí, a importância de desenvolver experiências estéticas com os bebês.

O filósofo pragmatista norte-americano John Dewey (2011) conferia à arte um lugar todo especial na formação de seu pensamento e de suas obras. De acordo com ele, todo ser vivo, ao agir sobre o meio circundante e sofrer-lhe a influência, passa por uma experiência. Mais ainda, Dewey entrevê uma perfeita linha de continuidade entre os atos cotidianos, a vida prática em geral, a afetividade e a cognição. Por isso, a arte para Dewey (2011) é uma forma de experiência que pode tocar a dimensão estética e ampliar a rede de conexões com diversas áreas do conhecimento.

Tornando ao relato da pesquisa, a cada manhã de sexta-feira, percebia-se um novo deslumbramento na expressão das crianças. Experimentavam verdadeiro prazer em momentos de parada, pouco comuns em tempos geralmente agitados, comprovando a tese de Larrosa, em favor dos momentos de interrupção do circuito cotidiano:

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, abrir os olhos e os ouvidos, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Numa das manhãs, por exemplo, umas caixas de papelão, cerca de vinte, originalmente destinadas ao descarte, serviram de base para a montagem de um circuito aberto à livre exploração dos bebês. Algumas caixas estavam revestidas de figuras, outras ostentavam aberturas para a introdução de objetos, mais outras se dispunham em forma de cabana, com as tampas fazendo o papel de portas e janelas. Ademais, os bebês puderam brincar num “túnel” de caixas, por onde podiam transitar indo e vindo. Observou-se que os menores de dois anos, conquanto maravilhados com o manuseio das caixas, não se sentiam à vontade para entrar no “túnel”. Posicionado ao lado do “túnel”, um tapete sensorial forrado de plástico-bolha. Atraía a curiosidade das crianças maiores, que caminhando sobre ele, surpreendiam-se com o som gerado pelo estalo das bolhas a estourar.

Figura 2: circuito de caixas de papelão.



Fonte: acervo da pesquisadora 2019.

Também havia, dispersos sobre o ambiente, bolas, garrafas sensoriais cheias de líquido colorido (água e anilina), *glitter*, purpurina, lantejoulas e retalhos miúdos de EVA. Os bebês sacudiam os objetos, mordiam-nos, atiravam-nos fora da cerca e alguns tentavam, até, beber o conteúdo das garrafas. Quando um deles tentou perfilar as garrafas, mas, despertando o interesse divergente dos colegas, viu-se atrapalhado por eles, houve choro e conflito.

Figura 3: túnel de caixa de papelão, tapete sensorial, garrafas.



Fonte: acervo da pesquisadora 2019

Noutra ocasião, ilustrada na imagem abaixo, dispôs-se sobre o piso um como que “piquenique”, sugerido pela arrumação intencional do plástico, com vasilhas de macarrão cozido e tingido de anilina e pratos de refeição. Conquanto cada qual especulasse a seu próprio modo que fazer

daquilo, e a maioria levasse os objetos à boca, alguns os espremeram, esparramaram sobre corpo e cabelo, enquanto outros, repugnados, mantiveram-se cautelosos e desconfiados. Para alguns, parece bom tocar os objetos, para sentir-lhes a textura e a umidade, por exemplo, Outros preferiam empregá-los como enfeite ou ornamento.

Figura 4: exploração de macarrão colorido cozido em água e óleo.



Fonte: acervo da pesquisadora 2019.

Outra experiência digna de nota se deu com o emprego de farinha de trigo branca, posta em diversos recipientes (copos, panelas e potes). Aí, a experimentação do próprio corpo e de suas potencialidades de movimento mostrou-se mais intensa do que qualquer outro interesse por parte dos bebês. Deixados à solta em meio aos potes de farinha – sem a costumeira instalação de mesas e cadeiras – eles se moviam de um canto a outro, pálidos de farinha alguns, esmigalhando pó entre os dedos, copiando gestos de cozinha, tentando meter-se nas caixas, cantando e falando entre si. Mas, nenhum permaneceu alheio à experiência: as risadas e os suspiros demonstraram a alegria.

Figura: 5 experimentando farinha de trigo no pátio.



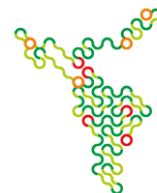
Fonte: acervo da pesquisadora 2019.

Ofereceu-se uma experiência estética que contivessem objetos cotidianos como a montagem de uma refeição em grupo, que serviu para atrair a colaboração da comunidade extraescolar. Organizou-se, com os alimentos doados por mães de alunos, uma degustação. Sem que nada fosse previamente indicado às crianças, elas viram-se diante de uma mesa com biscoitos e frutos, e rapidamente chegaram-se a ela e a circundaram. Uns se apartaram do grupo, com as mãos lotadas de biscoitos, para os comer sozinhos; alguns provavam dos morangos, mas se mostravam descontentes com o sabor, e os devolviam à mesa.

Figura: 6 utilizando frutas e alimentos em arte.



Fonte: acervo da pesquisadora 2019.



Outra ideia bem-sucedida decorreu da utilização da água, propiciada pela alta temperatura e pelo sol intenso de uma daquelas manhãs. Então, conduziram-se os bebês ao pátio externo da escola, para brincarem na água, tendo à disposição baldes, bacias, funis, colheres, escurredores de arroz e macarrão, entre outros. Conquanto alguns demonstrassem, a princípio – só a princípio – receio de molhar-se, a adesão de todos foi a mais completa, ao ponto de, rapidamente, jazerem fraldas atiradas fora das bacias e ressoava a alegria por todo o pátio. Ao fim, essa terminou como a mais divertida de todas as experiências.

Figura: 7 água uma experiência convidativa para os bebês.

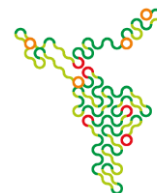


Fonte: acervo da pesquisadora 2019.

### ***Considerações finais***

Ao fim do ano letivo, completada a experiência, pôde-se perceber muito claramente a ampliação do repertório estético, artístico e cultural das crianças, o que se confirmava ainda pela sua curiosidade solicitante com a aproximação de cada nova manhã de sexta-feira.

O trabalho pedagógico com as crianças dessa faixa etária permite constatar a sua intensa curiosidade e ampla maleabilidade à experimentação. Crianças de um ano ou menos querem sempre envolver-se com as realidades que lhes são apresentadas: desejam sentir o aroma e o paladar dos



alimentos, olhar nos objetos, desenvolver os movimentos do corpo, perceber a forma, o peso e a textura das coisas etc.

Durante a realização das propostas as explorações das crianças foram intensas, concentradas, destinadas a penetrar na essência do material, ao morder as espumas, lambem as tintas. Esfregavam as mãos, jogaram, lançaram objetos, pegaram o papel, rasgaram, dobraram, enrolaram nos brinquedos e transformaram os usos dos objetos colocando potes na cabeça como chapéus. Eles testaram a reversibilidade e conservação das qualidades dos materiais. Interessava-se em desmanchar rasgando com a ponta dos dedinhos todo o material para descobrir as suas qualidades. Muitas vezes, o modo como alinharam os materiais sobrepostos, reunidos, rearranjados, mostravam a origem das suas composições.

Conclui-se ainda nesta pesquisa-ação, que o educador sensível se beneficiará das possibilidades de sugestão e interesse dos bebês, se elaborar propostas didáticas de acordo com essas qualidades da natureza infantil.

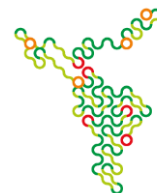
A relação entre a arte e a primeira infância permite propiciar a mais variada gama de experiências com os materiais que se possa conceber, limitada apenas à prudência do educador no cuidado com a saúde e a segurança dos bebês. Estas situações resultam numa potente contribuição ao desenvolvimento humano, individual e social, das crianças, ao afinar-lhes a sensibilidade e a imaginação e abrir-lhes a via do sentido da vida humana que se desenrola há milênios.

### ***Referências***

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

GANDINI, Lella. **Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal**. IN: EDWARDS, Carolyn. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

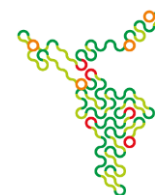


LAROSSA BONDIA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Rev. Bras. Educ.[online]. 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 20/12/2019.

LIMA SOUZA, Elvira. **Como a criança pequena se desenvolve.** São Paulo: Sobradinho, 2001.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Rev. Bras. Educação e pesquisa. 2005

Vol. 31 no.3 São Paulo sept./dec. ISSN 1517-9702. Disponível em: ,<<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>>. Acesso em: 16/01/2020.



## EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA: RELAÇÕES DE AFETOS E AFETAMENTOS

Rita de Cássia Fraga da Costa<sup>1</sup>  
Antonio Marcio do Amaral<sup>2</sup>  
Ernesto Jacob Keim<sup>3</sup>

**Resumo:** O referido texto tem por objetivo socializar nossas impressões sobre a educação musical na infância, destacando as relações de afetos e os afetamentos tecidos em nossas experiências formativas. Não é uma reflexão que deseja indicar o afeto como característica comportamental na pretensão de prescrever um educador carinhoso, como premissa para o sucesso de uma proposta educativa. A ideia é abrir ponderações sobre o afeto, suas relações e afetamentos, no sentido de compreender como são e quais possíveis desdobramentos nas relações de educação musical infantil. Para tanto, destacamos a noção conceitual do termo afeto, tomando-o como um estado de passagem, produzido na ação, derivado da afecção, tendo o sentido de ser afetado, influenciado. Também, estamos atentos às suas nuances em imagináveis intervenções na aprendizagem experiencial em música na infância. Com isso, nos alimentamos da educação musical promulgada por experiências sensíveis, na via de desenvolver a apreciação de si e do outro, ampliadas nas relações de afetos e afetamentos, na dimensão de estabelecer conexões harmônicas, como indispensáveis à formação do sujeito desde a infância.

**Palavras-chave:** Práticas Educativas. Educação Musical. Infância. Afeto. Afetamentos.

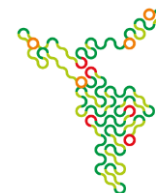
### Musical education in childhood: relationships of affections and affectments

**Astract:** The aforementioned text aims to socialize our impressions about musical education in childhood, highlighting the relationships of affections and the affects woven in our formative experiences. It is not a reflection that wishes to indicate affection as a behavioral characteristic in the intention of prescribing a caring educator, as a premise for the success of an educational proposal. The idea is to open up considerations about affection, its relationships and affectations, in order to understand how they are and what possible consequences in the relationships of musical education for children. Therefore, we highlight the conceptual notion of the term affection, taking it as a state of passage, produced in action, derived from the affection, with the sense of being affected,

<sup>1</sup> Doutoranda em Patrimônio Cultural e Sociedade, no Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville –PPGPCS/ UNIVILLE. Membro do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE/ PPGE UNIVILLE; membro do Grupo de Pesquisas Imbricamentos de Linguagens/ PPGPCS UNIVILLE. Joinville, SC, Brasil, e-mail: ritadacosta08@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-7276-7863>. Bolsista CAPES-PROSUC.

<sup>2</sup> Membro do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE/UNIVILLE. Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, Brasil, e-mail: sfc\_marcio@hotmail.com , <https://orcid.org/0000-0002-7386-1368>.

<sup>3</sup> Professor na Universidade Federal do Paraná – UFPR, Centro de Estudos do Mar - CEM, Pontal do Paraná, PR, Brasil, Coordenador do Laboratório Educação, Metamorfose e Emancipação (LEME), Mestre e doutor em Educação, Pós Doutor em Filosofia da Educação, e-mail: ernestojacobk@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-9174-0693>, [site: profjacob.com.br](http://site.profjacob.com.br).



influenced. Also, we are aware of its nuances in imaginable interventions in experiential learning in music in childhood. With that, we feed on the musical education promulgated by sensitive experiences, in the way of developing the appreciation of oneself and of the other, expanded in the relationships of affections and affects, in the dimension of establishing harmonic connections, as indispensable to the formation of the subject since childhood.

**Keywords:** Educational Practices. Musical education. Childhood. Affection. Affections.

Abre-te! Abre-te, ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras... para os sons rituais, para os sons míticos, místicos, mágicos. Encantados... para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água... para os sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos... mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano, da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz... Abre-te, ouvido, para os sons da vida... Ephtah! (FONTERRADA, 1992, p. 11).

Professores e alunos são parte do conjunto das multiplicidades relacionais do ambiente educativo. É por meio das suas interações e experiências que a Educação e a sala de aula acontecem. Por isso, para pensar a Educação Musical e suas práticas educativas se faz imprescindível considerar que somos sujeitos em (trans)formação, sujeitos em constante devir, e é neste desejo de ser/saber/existir que nos mantemos conectados à mobilidade do vivo. Assim, a educação para a vida em plenitude, manifesta-se na medida em que ocorrem metamorfoses, isto é, quando as mudanças ocorrem de forma a não ter retrocesso.

Na escrita deste artigo partimos desta sala de aula, deste espaço de intensidades. Desta teia de relações que compõem/decompõem/compõem, concomitantemente, o ser professor (de música) e o seu comparte, o ser aluno (infante). Nesse desafio, nosso objetivo é socializar nossas impressões sobre a educação musical na infância, destacando as relações de afetos e os afetamentos tecidos em nossas experiências formativas.

Para nos acompanhar nessa produção reflexiva, buscamos alguns teóricos tais como Deligny (2018), Larrosa (2018), Masschelein e Simons (2015), para refletir sobre a Educação e a ação docente; Koellreutter (2018), Schafer (1992) e Costa e Amaral (2020), para dar significado à Educação Musical para a infância; Spinoza (2009) e Deleuze e Guattari (2010), para refletir sobre o conceito de afeto e afectos; Amaral (2020), para compreender o afeto nos processos de musicalização; Pillotto (2007), para a Educação Sensível, articulando afetos e amorosidade.

Ao apresentar **o professor propositor, este sujeito provocador de afetos** – compreendemos que a figura do professor é formada na busca por tornar-se, manter-se, produzir-se e compreender-se



(DELIGNY, 2018). Portanto, acolhemos este contínuo fazer/refletir/ser na docência em suas disponibilidades ao dar existência à sala de aula (LARROSA, 2018).

Na sequência, em **alguns apontamentos sobre a Educação Musical na/para a infância**, nos desafiamos a pensar as práticas educativas em Educação Musical e a compreender o aparecimento dos acontecimentos pelas experiências que suas possibilidades provocam.

Ao final, entremeamos ideias exibindo - **a pedagogia dos afetos: um mundo a ser descoberto pela Educação Musical**. Neste viés, empreendemos em uma pedagogia que aprecia as relações de afetos e os afetamentos tecidos nas experiências formativas, como possibilidades para a harmonização de apreciações reflexivas do mundo, pela Educação Musical desde a infância.

### ***O professor propositor, este sujeito provocador de afetos***

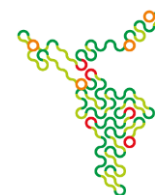
A mais preciosa liberdade conquistada pelo professor é a que conduz ao sentimento estético pela vida – o prazer, a reflexão, a possibilidade de utilizar os seus sentidos na construção de significados de eventos, objetos e pessoas (PILLOTTO, 2007, p. 123).

O professor se (des)dobra em desafios, “[...] ao mesmo tempo em que busca acompanhar as (trans)formações no outro, por estar sujeito ao educar, acaba por apreender novos conhecimentos em uma sequência de ininterruptos reposicionamentos diante da vida e dos saberes alcançados” (COSTA; AMARAL, 2020, p. 126). É sujeito em eterna elaboração, como escreve Deligny (2018, p. 20), quando diz: “torno-me o educador, que deveria ter sido, um pouco ofegante por correr atrás desse ‘eu’ por mim descrito nos momentos de entusiasmo”.

O professor do qual falamos é aquele que respira e mesmo assim o ar lhe falta, o coração bate na boca, a voz acelera e desacelera, enquanto aprende os ritmos do coração e da música da vida. O professor são muitos. São múltiplos. Todos conscientes de seu inacabamento. Acontece a esse educador estar com os outros ao mesmo tempo que consigo mesmo, mas percebe que está sempre sendo surpreendido por estes. Com isso se perde, se (re)inventa e se faz nas práticas educativas. É um descobridor, exatamente como o são as crianças, espectadoras e partes de toda a sua constituição, que é elaborada de ação, na ação docente. (COSTA; AMARAL, 2020, p. 126)

Nesta escrita compreendemos que o professor se estabelece no presente de sua formação, ou ainda, ele se faz na busca por tornar-se, manter-se, produzir-se e compreender-se (DELIGNY, 2018). Portanto, acolhemos este contínuo fazer/refletir/ser docência em suas disponibilidades ao dar existência à aula, à sala de aula e à Educação (LARROSA, 2018).

O professor opera o que se passa entre o ensinar e o aprender. É ator do cenário educativo. Está inserido nesse contexto como sujeito disponível à criação, permanentemente um tecelão de inter-



relações entre informação e (auto)formação. Na continuação desse pensamento vislumbramos o professor como o maestro das práticas educativas e como aquele que, embarcado nesta transformação acaba por despertar sensações, fazendo acender paixões e afetos, portanto falamos da figura desse provocador de circunstâncias (DELIGNY, 2018).

Destacamos que o professor é sujeito aprendiz. Seu ambiente é traçar linhas para atizar o pensar, criar virtualidades como vias de promover buscas e incentivar invenções, ao (entre)ver caminhos outros para que todos possam ir ao encontro de aprendizagens e, com tudo, (re)atualizar as realidades. Assim, o professor é um mobilizador na construção de conhecimentos, cabe a ele provocar e capturar interesses, fomentando as disponibilidades para que sejam criadas e experimentadas as práticas em Educação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015). Assim, temos um processo que envolve intensificação, sensibilização e percepção dos ritmos que interagem o aprender com a realidade e a natureza das pessoas envolvidas (KEIM, apres. 3.1, 2021).

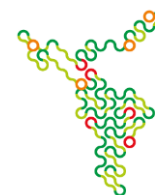
Neste jogo de construção de sentidos destacamos o professor como propositor de uma educação pelo sensível (PILLOTTO, 2007). Apartados de uma discussão sobre estilo, buscamos refletir sobre este pensador desejante que em sua ação docente articula e equaciona as dimensões entre as coisas e as pessoas. Pensamos no professorar talhado na amorosidade, esse que se (re)inventa no trilhar por infintos percursos entre pensar/acontecer/desdobrar; professor propositor de conexões intensivas por práticas educativas sensíveis, (trans)formado no trânsito de afetos que mobilizam o aprender.

### ***Alguns apontamentos sobre a Educação Musical na/para a infância***

A Educação é processo político, coletivo, histórico e cultural na medida em que se pauta na leitura e recriação do mundo. (KEIM, 2012, p. 2)

Para pensar práticas em Educação Musical na/para a infância e compreender o aparecimento dos acontecimentos pelas suas experiências, começamos por esboçar ideias sobre a infância, e ainda, quais seriam suas potencialidades para com a Educação Musical.

Compreendemos que na infância somos donos de uma certa ousadia. É como sugere Agamben (2005), esta é fase do viver o essencial sem construir imediatamente categorizações racionais a toda experimentação. Portanto, a infância é a plena e imatura vida, preservada na imponderação de significar.



Aventura de constantes descobertas, a infância é mundo novo, curioso, recheado de arranjos e travessuras na invenção de si, em um imaginário fértil. Nessas condições, a potência da infância é essa força revelada em construções de múltiplas interações, em que este ser/existir criança se aventura, como um descobridor do mundo por meio da imitação, das brincadeiras, da percepção dos ritmos e das gestualidades. Contudo, a infância gera essa disponibilidade para experimentar e ampliar potencialidades para se conectar com o mundo por meio da música.

Quando a infância inaugura sua trajetória na escola, no início dessa nova fase de seu processo educativo, é o professor quem lhe abre as portas para um mundo em que a imaginação e a criação em conjunto com a ludicidade precisam se manter presentes. [Este professor-maestro] Assume também a responsabilidade em realizar práticas educativas que valorizem as relações de afeto e interatividade. (COSTA; AMARAL, 2020, p. 127)

A Educação Musical na/para a infância não deve surgir elaborada como prática especificamente lógica e racional, pois está embasada, sobretudo, na matéria sensível que se efetua na interioridade dos sujeitos, nas suas experiências na constituição de si em elaborações expressivas e relacionais estabelecidas com seus mundos. Portanto, as práticas de Educação Musical para e na infância, demandam desta entrega voluntaria aos acontecimentos carregados de nossas impressões sensíveis, ao requererem esse corpo sensível, atento e disponível ao encontro, pronto a experimentar/reimplementar o desconhecido, o não sabido, o novo (AGAMBEN, 2005). Com isso, conforme escrevem Costa e Amaral (2020, p. 127),

[...] os encontros de aprender e ensinar são uma trama de relações, em que os saberes das crianças são tecidos na turbulência “in-fante” de suas comunicações. As ideias, por sua vez, surgem e são (re)significadas entre o borbulhar de sonoridades e um misto de pausas silenciosas, constituídas de escutas extremamente necessárias para dar sentido a significações, afetos e amorosidades .

Consideramos a oportunidade das práticas educativas em Música que se constroem na dinâmica de “[...] observar o entorno pela visão pré-figurativa [modo que] a qual muito se aproxima de um entendimento rizomático, uma vez que o sujeito se coloca na postura artística de percepção da realidade sem se fechar em centros únicos de entendimento. ” (AMARAL, 2020, p. 50).

Nessa produção nos desafiamos a pensar possíveis atravessamentos entre a Educação Musical no molde pré-figurativo de Koellreutter (2018) e ilustrativo de Schafer (1992), para alcançar outras possibilidades de sentidos às práticas educativas e “[...] imaginar como um ensino dos sons fora das regras de harmonia e contraponto da teoria musical do ocidente seria [...] [considerando que, a] música rizomática pode se apresentar de inúmeras formas. ” (AMARAL, 2020, p. 50).



Por isso é importante avistar a música como elo entre o eu e o outro, entre interior e exterior, entre professor e aluno, entre as crianças. A Educação Musical na infância pode (deve) estar entre os “[...] momentos relevantes de emissão e não emissão do som, bem como a apreciação dos elementos sonoros de harmonia e de ritmo” (COSTA; AMARAL, 2020, p. 127). Aqui podemos destacar a importância da escuta sonora, uma ampla escuta, uma prontidão do corpo e das ideias para a oportunidade de aprender/ensinar/experienciar a música. Ela então se mostra como um importante elemento na organização dos sentimentos, das emoções e das percepções que se articulam como futura base para a compreensão de inúmeros processos cognitivos decorrentes da vida nas etapas seguintes de seu processo ininterrupto de metamorfoses.

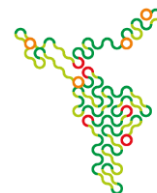
### ***A pedagogia dos afetos: um mundo a ser descoberto pela Educação Musical***

Ao pensar uma concepção de afeto levamos em consideração uma interpretação não-hierárquica, uma dimensão rizomática de mundo (DELEUZE; GUATTARI, 2011), e um processo em permanente simbiose. Essa ideia traz em si (e é isso que gostaríamos de provocar a pensar) apreço às relações de afetos e afetamentos tecidos nas experiências formativas como possibilidades para harmonizar as apreciações reflexivas do humano (e do mundo).

Em Spinoza (2009), concomitantemente, o afeto é a afecção que está no corpo e a ideia dessa afecção. Ou ainda, para o autor os afetos são as "afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções" (SPINOZA, 2009, p. 98). Partindo dos conceitos spinozianos, Deleuze e Guattari (2010, 2011) desenvolveram suas reflexões sobre os afetos e os afectos e, a partir desses autores, sem buscar exaurir a discussão nesta escrita, entendemos que o afeto é transição, como a passagem de um estado a outro de afecção, portanto, fruto imanente de uma relação com o corpo.

Dessas exposições para pensar os afetos, alcançamos que nas relações de afetos, os afetamentos, são inerentes às nossas inter-relações e interpretações de mundo. Segue que na Música, como também, em suas práticas educativas,

[...] a expressividade artística advém da apreciação/criação do mundo, ou mais especificamente, da experiência que o artista faz do seu entorno, pré- ou pós-aprendizagem dos princípios de ordem. Da mesma maneira que a dinâmica de afetos resultaria das metodologias pré-figurativa e pós-figurativa, o afeto na educação corresponderia à experiência sensível que tenho no/do mundo e de mim mesmo (AMARAL, 2020, p. 52).



Nesta perspectiva, consideramos uma pedagogia dos afetos (des)envolvida por interações que valorizem a aprendizagem pelos sentidos, um aprender despertados por faculdades que transformem um objeto apreendido pelos sentidos, em objeto reconhecido, lembrado, imaginado; aprendizagem que em sua produção atravessa o corpo (MARTINS, 2010). Sabemos que “[...] não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas [...], uma cultura ou *paidéia* que percorre inteiramente todo o indivíduo” (DELEUZE, 2018, p. 222, grifo do autor) e que o aprender é “tão somente o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um a outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas é uma tarefa infinita [...]” (DELEUZE, 2018, p. 223).

Mas é dos desdobramentos subjetivos nos trânsitos do aprender que o saber é gerado. Ele acontece na busca daquele sujeito que foi afetado, provocado o buscar por suas verdades; e os saberes desdobrados na busca em dar sentido aos signos alcançados nos inusitados encontros do homem com o mundo (MARTINS, 2010).

Destacamos essa matéria apreendida nessa experiência do Eu (interior) com o mundo (exterior), portanto a prática educativa em música passa pelos sentidos, e - longe de desejar uma narrativa lógica - explora/cria/(re)significa os sons, os ritmos, as vibrações, os fluxos - e, assim, por fim, inventa percursos outros pelo vivo e pela vida.

A pedagogia dos afetos é proposta fomentada por linhas intensivas, as quais pelas práticas educativas na Educação Musical, criam o ambiente.

Um ambiente que possa acender no aluno a chama da conquista de novos terrenos do saber e de novos valores da conduta humana. O princípio vital, a alma desse ambiente, é o espírito criador. O espírito que sempre se renova, que sempre rejuvenesce e nunca se detém. Pois, num mundo em que tudo flui, é o que não se renova um empecilho, um obstáculo (KOELLREUTTER, 2018, p. 95).

Falamos de intensidades, de fluxos, de ações práticas e experiências estéticas que corroboram para ampliar as propostas educativas, de modo que preservem em si o desafio das inter-relações entre o humano, as contingências e as coisas, entre as crianças e as atividades. Portanto, deixando de considerar linguagens e conhecimentos sem pontes de articulação, tomamos os afetos e seus desdobramentos como possibilidades de potências para as práticas educativas em música, na infância.

Não é apenas uma questão de música, mas de maneira de viver: é pela velocidade e lentidão que a gente desliza entre as coisas, que a gente se conjuga com outra coisa: a gente nunca começa, nunca se recomeça tudo novamente, a gente desliza por entre, se introduz no meio, abraça-se ou se impõe ritmos (DELEUZE, 2002, p. 25).



Ao revisitar o objetivo deste artigo - socializar nossas impressões sobre a educação musical na infância, destacando as relações de afetos e os afetamentos tecidos em nossas experiências formativas – percebemos que encontramos neste infindo percurso algumas pistas que puderam aqui ser levantadas.

Com certeza, nessa reflexão o afeto não faz alusão ou prescrição ao educador carinhoso, como premissa para o sucesso de uma proposta educativa. Ponderamos sobre afeto e afetamentos no sentido de compreender como são e quais possíveis desdobramentos nas relações de educação musical infantil. Para tanto, destacamos a noção conceitual do termo afeto tomando-o como um estado de passagem, produzido na ação, derivado da afecção, tendo o sentido de ser afetado, influenciado. Também, compreendemos suas potências como forças de ação para a criação e experimentação das linguagens das artes, especialmente, as suas nuances em imagináveis intervenções na aprendizagem experiencial em música na infância.

Com isso, nos alimentamos da educação musical promulgada por experiências sensíveis, nas vias de desenvolver a apreciação de si e do outro, portanto ampliadas pelos afetos e afetamentos, na dimensão de estabelecer conexões harmônicas como indispensáveis à formação do sujeito desde a infância.

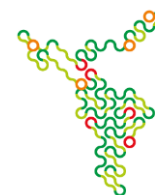
### **Referências**

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AMARAL, Antonio Marcio do. **O Silêncio em Práticas Educativas Musicais: A Experiência Sensível do (Entre)lugar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 73 f. Disponível em: [https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/2590337/Antonio\\_Marcio\\_do\\_Amaral.pdf](https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/2590337/Antonio_Marcio_do_Amaral.pdf). Acesso em: 05 mar. 2021.

COSTA, Rita de Cássia Fraga da; AMARAL, Antonio Marcio do. Educação Musical na infância: o afeto como mobilizador na ação docente. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (Org.). **Linguagens da Arte na Infância**. 2. ed. Joinville: Editora da Univille, 2020, p. 123-134. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2232019/LVlinguagensx.pdf>. Acesso em 05 abr. 2019.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.



DELEUZE, Gilles. **Espinosa: Filosofia prática**. Tradução Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** 3. ed. Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. 2.ed. Vol.1. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários – educadores**. Tradução e notas de Marlon Miguel. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Apresentação. In: SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução brasileira da Fundação Editora Unesp (FEU). São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1992. p. 9-12.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

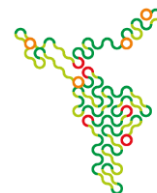
KEIM, Ernesto Jacob. Princípios essenciais na obra freiriana e a educação inter-étnica da emancipação e humanização. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais da IX ANPED SUL**. Caxias do Sul: Editora UCS, 2012. p. 1-15. Disponível em:  
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2652/935>. Acesso em 20 mar. 2021.

KEIM, Ernesto Jacob. A Fenomenologia Schiller-Goethiana na Educação e na pesquisa como agente de metamorfose. In: **Fenomenologia Schiller-Goethiana e a Pesquisa Científica**. Pontal do Paraná, PR, UFPR - LEME. Power Point. Bloco 3 Apresentação 3.1, 2021. Disponível em:  
<http://profjacob.com.br/bloco-3/>. Acesso em: 20 de mar. 2021.

KOELLREUTTER, Hans-Joachin. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, Carlos. (org.). **Cadernos de estudo: educação musical: especial Koellreutter**. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018. p. 94-102. Disponível em:  
<http://koellreutter.ufsj.edu.br/modules/wfdownloads/visit.php?cid=1&lid=21>. Acesso em: 05 mar. 2021.

MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. **Deleuze educador do aprendizado: por uma pedagogia dos afetos**. 2010. Trabalho de Conclusão do Curso (Bacharel e Licenciatura em Pedagogia) – Universidade federal do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 58 f. Disponível em:  
<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/FabianaFernandesRibeiroMartins.PDF>. Acesso em: 05 mar. 2021.

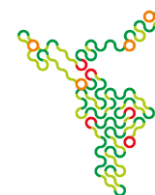
MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.



PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Educação pelo sensível. **Linguagens** – Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113-127, maio-ago. 2007. ISSN 1981-9943. Disponível em: [gorila.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/download/683/599](http://gorila.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/download/683/599). Acesso em: 5 abr. 2019.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução brasileira da Fundação Editora Unesp (FEU). São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1992.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.



## MÚSICA: ESPAÇO OCUPADO NA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Eliane de Oliveira Bittencourt<sup>1</sup>

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos<sup>2</sup>

Keity Naira Girardi<sup>3</sup>

Agência Financiadora: CAPES

**Resumo:** Relevante número de pesquisadores tem direcionado seus estudos à Educação Estética, todavia, este campo de pesquisa não é recente, desde a antiguidade alguns estudiosos se apresentavam em defesa de uma educação sensível, defendendo a ideia de impermanência do ser, tudo é um constante devir, que pelos sentidos podemos nos sentir tocados e provocados, e, assim, desfrutarmos de experiências estéticas, também evidenciavam a importância das experiências para a apropriação do conhecimento, sendo que uma ideia só poderia ser considerada falsa ou verdadeira se existisse ou não no mundo sensível. Entendemos que a educação estética incide em aprender a olhar, ouvir, sentir, experimentar e se sensibilizar, logo, como as outras linguagens artísticas, a música é propícia para o desenvolvimento sensível e inteligível do ser humano. A aprovação das Leis 11.769/2008, e 13.278/2016 as quais tornaram obrigatório o ensino das linguagens artísticas na Educação Básica foi um avanço e um desafio para Educação. Este estudo objetiva discutir o espaço ocupado pela música na BNCC. É uma pesquisa documental de enfoque qualitativo e utilizará a metodologia da análise textual discursiva. Com base nos estudos realizados percebemos que a música ganhou um espaço significativo na BNCC, porém, as linguagens artísticas ao fazer parte de um mesmo componente curricular podem dificultar o ensino efetivo e potencial de cada área, pois se pode interpretar que apenas um docente trabalhará todas as linguagens.

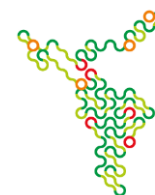
**Palavras-chave:** Educação estética; Música; Base Nacional Comum Curricular; Educação; Políticas Públicas.

**Abstract:** A relevant number of researchers have directed their studies to Aesthetic Education, however, this field of research is not recent, since ancient times some scholars have come forward in defense of a sensitive education, defending the idea of impermanence of being, everything is a constant becoming, that through the senses we can feel touched and provoked, and thus enjoy aesthetic experiences, also highlighted the importance of experiences for the appropriation of knowledge, and an idea could only be considered false or true if it existed or not in the world sensitive. We understand that aesthetic education focuses on learning to look, listen, feel, experience, and become aware, therefore, the music is conducive to the human being's sensitive and intelligible development. The approval of Laws 11.769/2008, and 13.278/2016, which made the teaching of artistic languages mandatory in Basic Education, was an advance and a challenge for Education. This study aims to discuss the space occupied by music at BNCC. It is a documentary research with a

<sup>1</sup> Doutora pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). [supervisoraebittencourt@gmail.com](mailto:supervisoraebittencourt@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). [bruna\\_siqueiras@hotmail.com](mailto:bruna_siqueiras@hotmail.com)

<sup>3</sup> Mestranda pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). [keitynaira@gmail.com](mailto:keitynaira@gmail.com)



qualitative focus and will use the methodology of discursive textual analysis. Based on the studies carried out, we realize that music has gained significant space at BNCC, however, artistic languages, as part of the same curricular component, can hinder the effective and potential teaching of each area, as it can be interpreted that only one teacher will work all of them the languages.

**Keywords:** Aesthetic education; Music; Common National Curriculum Base; Education; Public policy.

## **Introdução**

*[...] E todos estão no mesmo barco, mas não é Arca de Noé  
Só o ser humano afunda com seu ego e até o ouro perde o brilho  
Quando um pai chegando em casa não pode abraçar um filho  
É, o vírus nos roubou os abraços  
Pra gente se lembrar da importância desses laços  
Amizade, gentileza, perdão e misericórdia  
E pode ser que a gente leve união onde houver discórdia  
Luz onde houver trevas, esperança onde houver desespero  
Que a gente entenda que a riqueza não é o dinheiro  
E que os guerreiros de todos os serviços são essenciais  
E que lembremos disso nos dias normais!<sup>4</sup>.*

Trouxemos para epígrafe deste trabalho a música de Gabriel O Pensador, porque ela nos permite algumas reflexões diante desse momento tão compassivo que a humanidade vem enfrentando, situação nunca vivida por muitas gerações, ao menos, não nesta magnitude. Como imaginar um micro-organismo acometer famílias e assolar vidas independentes das idades, gêneros, etnias, religiões, profissões, nacionalidades e classes sociais, com a capacidade de nos tornar impotentes, pois não há celebridade econômica, política, social e educacional que se coloque em lugar de prestígio diante de tamanha ameaça.

Um ser de tamanho ínfimo e tão letal, com poder incomensurável de dizimar as diferenças, de aumentar os laços afetivos, de fazer com que as pessoas valorizem o abraço, o toque, a união, sobretudo nos tornar mais sensível. A comunicação e interação virtual, que antes eram uma opção, hoje, uma necessidade, essa distância, nos fez valorizar mais a presença, a convivência, o afeto e a vida. *É, o vírus nos roubou os abraços/ Pra gente se lembrar da importância desses laços/ Amizade, gentileza, perdão e misericórdia.* Precisamos chorar perdas, passar por experiências tão dolorosas

---

<sup>4</sup> Música: A cura tá no coração, Gabriel O Pensador, 2020.



para nos tornarmos diferentes e nos educarmos também para a sensibilidade e não somente para a racionalidade?

Pensamos que uma pessoa para se educar sensivelmente é importante que tenha vivências e experiências estéticas desde a mais tenra idade, em situações do cotidiano, no seio familiar, bem como nas práticas educativas escolares. No entanto, embora seja um assunto desde a antiguidade até em tempos contemporâneos, inúmeros filósofos e estudiosos têm apontado para a sua importância e necessidade, ainda pouco se vê, nas escolas, ações efetivas voltadas para o desenvolvimento da sensibilidade, para a educação estética.

Duarte Jr. (2010, pp. 104-105) explica que as escolas foram:

[...] construídas a partir da mentalidade predominante na sociedade industrial e a ela servindo, às escolas cabe a formação de pessoas adaptadas á lógica desse sistema produtivo e em seu benefício. Aprender, por conseguinte parece aí como uma atividade árdua, desprazerosa e desvinculada da vida cotidiana; surge como algo que se executa por imposição e não por livre determinação, o que tais estabelecimentos sejam geridos com base num pensamento idêntico ao que alicerça a produção industrial.

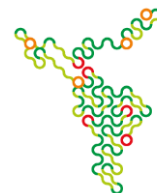
Voltamos assim à epígrafe, para “[...] Que a gente entenda que a riqueza não é o dinheiro/ E que os guerreiros de todos os serviços são essenciais/ E que lembremos disso nos dias normais!”. Todavia, entendemos que trabalhar a dimensão sensível é tão importante quanto dimensão inteligível, e as linguagens artísticas, (especificamente a música neste trabalho), são propícias para o ensino e aprendizagem dessas dimensões, pois têm o poder de nos afetar, incomodar, sensibilizar, refletir, experienciar e aprender, logo desenvolver nossos sentidos, tão necessários para o alargamento de nossas capacidades intelectuais e estéticas.

É salutar ressaltar que são os documentos educacionais oficiais as diretrizes entre outros, que orientam as atividades desempenhadas nas instituições escolares, são eles que direcionam a ação pedagógica, por isso este estudo tem como objetivo discutir o espaço ocupado pela música na BNCC, documento este que baliza a Educação Básica Nacional.

É uma pesquisa documental de enfoque qualitativo tendo a BNCC como documento base para a coleta e análise dos dados. Utilizamos como metodologia a ATD<sup>5</sup>, entendida “[...] como um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo “[...] é um efetivo aprender, [...] resultando sempre num conhecimento novo” Moraes E Galizazzi (2007, p. 45). Com a leitura realizada na BNCC e o uso da ATD foi possível a criação de

---

<sup>5</sup> Análise Textual Discursiva



categorias Educação Estética; A importância da Música na Escola e; O Espaço da Música na BNCC com isso, a compreensão e análise dos fenômenos investigados e no diálogo com alguns estudiosos, criamos um novo texto.

### ***Educação Estética***

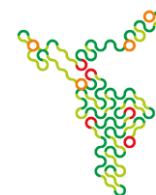
A educação estética pode ser considerada como componente fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, uma vez que ao desenvolver-se esteticamente o homem amplia o seu conhecimento, bem como a sua sensibilidade, pois de acordo com Duarte Jr. (2010, p. 15) a educação estética é a “[...] capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado”, o qual não aparta razão da emoção, o pensamento do sentimento, onde essas duas forças avançam em perfeita harmonia, sem se sobrepor uma sobre a outra.

Sentimento e pensamento fazem parte de um só corpo, por isso precisam estar em equilíbrio. No entanto vivemos em um ritmo descomedido que acaba por atropelar as nossas sensações, nossos desejos, e nossas experiências, nos impossibilitando de “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se mais nos detalhes [...]” (Larrosa, 2017, p. 25), levando-nos ao embrutecimento e a anestesia.

Diante dessa corrida desenfreada, Duarte Jr. (2012, p. 365) defende a importância de falar da educação estética na contemporaneidade de:

[...] restabelecer a nossa capacidade de nos maravilharmos com o mundo, de nos sentirmos vivos num cotidiano que não seja feito de agendas lotadas e níveis de produtividade, de perceber nossa integração sensível com a realidade ao redor, de entender que o conhecimento não é dado apenas por fórmulas matemáticas e reflexões lógico-conceituais, e, sobretudo, de que mais dinheiro e mais consumo de quinquilharias não implica em mais felicidade, muito pelo contrário, é fundamentalmente recuperar-se a percepção estética da existência. Educar os nossos sentidos para que eles nos permitam mais e mais saborear as sutilezas do mundo creio ser o primeiro passo para uma vida mais feliz e aut centrada. A competição desenfreada (rumo ao nada) nos impede de ter prazer com o fato de estarmos vivos, e esse prazer é, em sua essência, estética."

Assim, é preciso que eduquemos nossos sentidos para aprender lidar com as situações do cotidiano, com as rotinas aceleradas, com problemas que assolam uma sociedade como no caso da pandemia e, foi na arte, por meio das *lives*, que muitos de nós buscamos o alento, a interação, a companhia. Desse modo, entendemos que música como elemento importante para o desenvolvimento da educação estética humana, considerada por Schiller (2015) como estágio essencial para o seu desenvolvimento intelectual.



A arte “[...] provoca, instiga, e estimula nossos sentidos, descondicionando-os, isto é, retirando-os de uma ordem preestabelecida e sugerindo ampliadas possibilidades de viver e de se organizar no mundo. [...]. A arte pede um olhar curioso, livre de ‘pré-conceitos’, mas repleto de atenção” (CANTON, 2009, p. 12-13). A arte é potência pela qual nos possibilita pensar, refletir, imaginar, criar, vivenciar e resolver situações do cotidiano, pois como disserta Bittencourt (2021, p.75), a música, bem como as demais “[...] linguagens artísticas são fontes propulsoras de imaginação e entendimento, de ação e passividade, de fruição e reflexão, de conhecimento e sensibilidade, [...]”.

À vista disso, é imprescindível a música na escola, porém para que ela se concretize nos espaços da sala de aula se faz necessário sua presença na BNCC, uma vez que é esse o documento que orienta as práticas educacionais e que também defende que “a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte” (Brasil, 2018, p. 184).

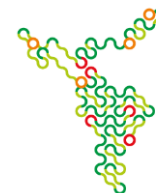
Desenvolvemos nossa educação estética quando exercitamos incessantemente nossa racionalidade e nossa sensibilidade, todavia sem valorar mais uma ou a outra, pois com como disserta Schiller,

“[...] a natureza humana é ‘mista’, ou seja, que é dotada não apenas de razão, mas de razão e sensibilidade”. Sendo assim, permanecerá sempre uma empresa inútil a de querer elevar moralmente – isto é racionalmente – o homem sem, ao mesmo tempo, cultivar sua sensibilidade” (SCHILLER, 2015, p. 14).

Neste sentido, o documento que basilar das ações docentes privilegia o desenvolvimento da racionalidade, nega o direito dos educandos de desenvolver-se integralmente, ou seja, de desenvolver também a sua sensibilidade e de alcançar o seu estado moral. Schiller fala sobre três estados do homem, “[...] no estado físico o homem apenas sofre o poder da natureza, liberta-se deste poder no estado estético, e o domina no estado moral” (SCHILLER, 2015, p.119). É no estado moral que o homem sai de sua individualidade e alcança a liberdade para agir de acordo com sua vontade e para o bem social.

Ao trabalhar o nosso estado estético, atribuímos novos significados ao mundo, ao que nos cerca e a nossa existência e, por meio da arte, temos acesso a beleza, nos relacionamos de maneira menos regrada, nos sensibilizamos com as canções, com o livro, enfim quando desenvolvemos a educação estética possibilitamos fazer experiências com as coisas mais mezinhas e simples da vida.

Assim, se almejamos uma sociedade mais justa que respeite as diferenças sociais, que se sensibilize com as adversidades, que lute pela equidade, se faz necessário desenvolver a nossa



educação estética, bem como de nossos alunos, para isso precisamos que a arte/música tenha seu espaço ativo na BNCC e nos espaços das salas de aula.

### ***A Importância da Música na Escola***

A música na escola é de suma importância visto que contribui para formação integral do ser humano. Sua importância não se dá apenas pelo desenvolvimento como área do conhecimento, mas sobretudo atravessa etnias, culturas, religiões, idades, tempos e espaços, promove expressões, emoções, saudades, sensações, criticidade, criatividade, habilidade comunicativa, também nos movimenta, agita, acalma, entristece, acalenta, traz felicidade, nos faz sonhar, enfim, o universo musical com sua diversidade de gêneros e estilos traz infinitas possibilidades e benefícios, nas mais diferentes sociedades e culturas, logo a “[...] a música como uma das expressões humanas, uma das muitas linguagens utilizadas pelo homem para falar de si, de seu grupo social e de suas impressões sobre o mundo. A música não existe por si mesma, mas está inserida em um contexto sociocultural” (ALMEIDA e PUCCI, 2015, p. 27).

A música também pode nos ajudar no reconhecimento como sujeito que vive em um mundo onde existe um *mix* cultural, pois “[...] persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais não por causa de seus serviços ou de outras atividades, mas porque é uma forma simbólica” (SWANWICK, 2003, p.18) , podemos considerá-la como uma linguagem artística que possibilita a comunicação em todas as partes do mundo, “[...] a música é uma forma de *discurso* tão antiga quanto a raça humana, um meio ao qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras” (SWANWICK, 2003, p. 18), podemos pensar que ao estarmos em qualquer lugar do planeta que não conhecemos o idioma, ao tocar, cantar, expressar musicalmente, talvez poderá ocorrer a comunicação. Em qualquer país, podemos tocar juntos uma partitura musical ao apresentarmos a quem sabe lê-la, independentemente de sua língua, pois a música tem a sua própria capacidade de comunicação que perpassa gerações como exemplo a imagem fotográfica abaixo.

Imagem Fotográfica 1 - Harpa do Senegal<sup>6</sup>



Foto: acervo das autoras

A música contribui para o conhecimento de si do outro, ela transcende a nossa cultura e a do outro. O instrumento que aparece na foto 1 perpassa tempo, espaço, gerações, continentes, etnias e culturas pois é de uma determinada época. Isso nos ajuda a nos reconhecermos como sujeito de mundo, o qual, vive em um *mix* social. Nesse contato musical “[...] com a cultura do outro, a descoberta contínua de seu universo e de suas relações internas, a vivência de suas construções simbólicas, enfim, que criam em nós um sentido de compreensão mais amplo” (Almeida e Pucci, 2015, p.11) do universo musical existente no nosso mundo, possibilitando também a ampliação do conhecimento de outros povos.

Por ter importância para a constituição integral do ser humano a música na Educação Básica foi estabelecida pela Lei 11.769/2008, Art. 26, parágrafo 6º que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” (BRASIL, 2008, s/n), ainda a lei 13.278/2016 defende que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que

<sup>6</sup> Obra do Museu Oscar Niemeyer – Curitiba – Exposição África



constituirão o componente curricular (BRASIL, 2016, s/n), por isso a necessidade de tornar a música uma disciplina, pois, assim como as outras linguagens artísticas contribui para o conhecimento de si e do outro, ela transcende espaço e tempo, perpassando tempos e as gerações.

O conhecimento da música de diferentes povos, também possibilita a criança e adolescente, um reconhecimento de mundo, de culturas diferentes da sua pois, como coloca Almeida e Pucci, (2015, p. 21), “[...] cada lugar tem seus códigos e suas formas de pensar e agir. Estar atento a isso pode transformar o olhar do aluno, ampliando a sua percepção de si e de mundo”. Esse reconhecimento pode possibilitar seu próprio conhecimento como sujeito do mundo, ela nos permite viajar e conhecer culturas de diferentes povos sem sair do lugar.

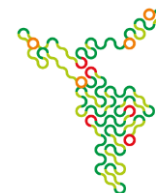
### ***O Espaço Da Música Na BNCC***

Visto a importância da música da escola, é fundamental observar seu lugar na BNCC, uma vez que o próprio documento reconhece que “[...] é a expressão artística que [...] ganha forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, [...] possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade” (BRASIL, 2018 p.193.)

Desse modo a música possibilita aos educandos desenvolver a educação estética, logo na BNCC, na modalidade Educação Infantil a Música faz parte de três Campos de Experiências: “Traços, Sons, Cores e Formas”; “Corpo, Gestos e Movimentos” e; “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”; na modalidade Ensino Fundamental, a Música e as demais Linguagens Artísticas entram como Unidade Temática do componente Curricular Arte; no Ensino Médio, a Música é contemplada na Área de Linguagens e suas Tecnologias, no componente curricular Arte (BRASIL, 2018).

O espaço ocupado no documento é muito importante, mas seria fundamental termos uma disciplina de música pois é uma linguagem artística com conhecimentos que acompanha a história humana e contribui para o desenvolvimento sensível e inteligível do ser humano. Assim, “[...]a arte pode consistir num precioso instrumento para educação do sensível, [...] desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos, e percepções acerca da realidade vivida” (DUARTE JR., 2010, p. 23). Abre possibilidades de modos de pensar e agir como seres sensíveis atuantes, pois os conhecimentos das áreas artísticas devem propor aberturas a experiências e vivências na escola.

Duarte Jr. defende que a



“[...] sensibilidade (auditiva, visual, gustativa, tátil e olfativa) aos detalhes e particularidades, ocultas aos insensíveis, afigura-se, portanto, como deflagradora de alguns outros processos mentais, dentre eles o pensamento e esse seu desenvolvimento mais rigoroso na forma de um raciocínio lógico-conceitual”. (DURATE JR., 2010, p. 185)

As percepções sobre a música que conseguimos através de nossos órgãos dos sentidos, ampliam para esse universo vasto e complexo humano, com isso entendemos que a música precisa ocupar o mesmo espaço que aos demais componentes curriculares.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Este trabalho que objetivou discutir o espaço ocupado pela música na BNCC, documento este que baliza a Educação Básica Nacional, nos possibilitou percebermos que a música ganhou um espaço significativo na BNCC, que a música ainda com pouco espaço está contemplada em todas as modalidades da Educação Básica, uma vez que está inserida em campos diversos na Educação Infantil. Já no Ensino Fundamental e Médio, todas as linguagens artísticas por fazerem parte de componente curricular Arte, pode dificultar o ensino efetivo e potencial de cada área, pois é possível interpretar que apenas um docente trabalhará todas as linguagens, porque, abre espaço para a polivalência na área e como cada linguagem tem seu conhecimento específico é fundamental que o professor de cada área artística seja o que possui formação efetiva na área específica que irá trabalhar.

Inferimos que assim como os demais componentes curriculares a Música deve ter seu espaço nobre na BNCC e nas salas de aula, pois ela é tão importante para o desenvolvimento estético do ser humano.

### **REFERÊNCIAS**

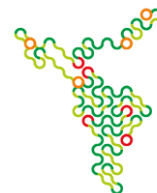
ALMEIDA, B. de; PUCCI, M. D. **Outras terras, outros sons**. São Paulo: Callis Ed., 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**.

[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 10/2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Brasília/DF, 2021.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769)> Acessado em: 06 set. 2021.



BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº13.278, de 02 de maio de 2016**. Brasília/DF, 2021.  
Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm) Acessado em: 06 set. 2021.

CANTON, Katia. **Espaço e lugar**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção Temas da Arte Contemporânea).

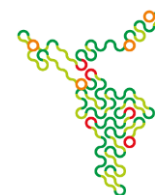
DUARTE JR., J. F. **O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2015

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



## NARRATIVAS NA INFÂNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS NUMA EDUCAÇÃO PELO SENSÍVEL

Daiane de Melo Gava  
Silvia Sell Duarte Pillotto

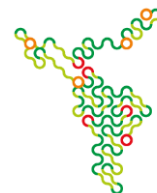
**Resumo:** A pesquisa ora apresentada foi finalizada no ano de 2020, no curso de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, na Universidade da Região de Joinville (Univille) e desenvolvida com o 2º Ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Garuva SC, com 18 crianças. O objetivo foi mobilizar as narrativas infantis no intuito de que as crianças compreendessem durante o processo das oficinas, que são autoras do conhecimento, que por sua vez estão alicerçados nas culturas vigentes. A educação pelo sensível e os vínculos afetivos permearam nossas práticas educativas, tendo ênfase no diálogo e no compartilhamento de ideias. A pesquisa de abordagem narrativa, fundamentou-se, portanto, em seis oficinas estéticas, criadas e desenvolvidas pelas pesquisadoras/professoras com as crianças e seus modos de expressão (sonoro, corporal, visual). Durante as oficinas estéticas, fizemos a coleta/produção de dados a partir de instrumentos, como: gravações em multimídia, fotografias e narrativas infantis. A análise dos dados pautou-se nos percursos das oficinas estéticas e os resultados nos indicaram, que as relações de afeto e o espaço para as narrativas construídas a partir de uma educação pelo sensível, mobilizaram as crianças a construir saberes e conhecimentos, compartilhando-os com os demais interlocutores suas percepções de mundo.

**Palavras-chave:** Educação pelo sensível; Infância; Narrativas; Oficinas Estéticas; Autoria.

### **Narratives in childhood and their developments in education by the sensitive**

**Astract:** The research now presented was completed in 2020, in the Postgraduate Course - Master in Education, at the University of the Region of Joinville (Univille) and developed with the 2nd Year of Elementary Education of the Municipal Public Network of Garuva SC, with 18 kids. The objective was to mobilize children's narratives in order for children to understand during the process of the workshops, which are authors of knowledge, which in turn are based on current cultures. Education by the sensitive and affective bonds permeated our educational practices, with an emphasis on dialogue and the sharing of ideas. The research with a narrative approach was based, therefore, on six aesthetic workshops, created and developed by the researchers / teachers with the children and their modes of expression (sonorous, corporal, visual). During the aesthetic workshops, we collected / produced data from instruments, such as: multimedia recordings, photographs and children's narratives. Data analysis was based on the trajectories of the aesthetic workshops and the results indicated that the relationships of affection and the space for narratives built from an education through the sensitive mobilized children to build knowledge and knowledge, sharing them with the other interlocutors their perceptions of the world.

**Keywords:** Education by the sensitive; Childhood; Narratives; Aesthetic Workshops; Authorship.



## **Introdução**

Em um mundo em que o egocentrismo está em primeiro lugar, falar sobre sensibilidade, afeto e amor, como mobilizadores de conhecimentos e de saberes nos processos cognitivo e sensível, pode soar estranho, especialmente para profissionais que pensam nas sensibilidades apenas como entretenimento para ilustrar o currículo. Sendo assim, é deste ponto que partimos.

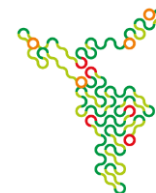
As crianças iniciam seu percurso pela vida de forma afetiva e por conta disso, abertas ao desconhecido, sem medos ao contato tátil, visual, corporal e sonoro. A curiosidade e as experiências são fios condutores nos percursos infantis. Nesse sentido, a escola deveria ter como compromisso acolhe-la, respeitando suas singularidades de forma amorosa, especialmente num contexto em que o individualismo predomina e que a escola, muitas vezes valoriza sob maneira a cognição em detrimento do sensível. Vale lembrar que as crianças são seres em que a sensibilidade está aflorando, ou seja, sentem-se afetadas facilmente mediante expressões de pena, frustrações, alegrias, amor e tantos outros sentimentos.

Portanto, é imprescindível que a escola, seus professores e gestores, incluam em seus fazeres e pensares, práticas educativas voltadas ao sensível, a fim de que as crianças possam usufruir de momentos em que a experiência e as descobertas possam de fato tocá-las pela sensibilidade.

Dizemos isso, destacando o objetivo central desta pesquisa, que foi *mobilizar as narrativas infantis no intuito de que as crianças compreendessem durante o processo das oficinas, que são autoras do conhecimento, que por sua vez estão alicerçados nas culturas vigentes*. Deste modo, nosso maior desafio foi criar práticas educativas, em que a criança se sentisse acolhida, respeitada e amada, e autora de seus próprios saberes e conhecimentos, tendo liberdade nas suas criações, ações e produções em seus percursos na escola.

Este é um trilhar complexo, mas possível para aqueles que pensam a educação pelo sensível, aquela que não se faz somente por meio do ponto de vista cognitivo, mas que também valoriza a sensibilidade, que abarca a amorosidade, a emoção, a criação, entre outros aspectos.

Portanto, a pesquisa ora apresentada foi de cunho qualitativo/narrativo e realizada com crianças do 2º Ano da Rede Pública Municipal da Escola Içá Mirim, da cidade de Garuva, Santa Catarina/Brasil. O critério para escolha deste local, se pautou no interesse em investigar uma turma em período integral, em que as crianças passam cerca de 10 horas longe da família e as relações de afeto muitas vezes passam despercebidas, tanto pelo professor em relação as crianças, bem como as



trocas entre criança/criança. Além disso, a escola em período integral precisa pensar numa educação que possibilite tempos de criação, afetos e amorosidade. Estes são aspectos fundamentais para que as experiências possam se tornar marcas significativas durante os percursos de vida das crianças.

Para tanto, foram desenvolvidas seis oficinas estéticas, dialogando com as crianças nos seus processos de criação e suas narrativas, ora singulares, ora coletiva, num movimento interativo em que as relações de afeto puderam contribuir na trajetória cognitiva e sensível das crianças, impulsionando também o sentimento de autoria.

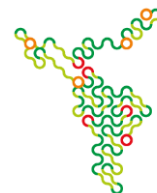
### ***Metodologia***

A metodologia consistiu em uma pesquisa baseada no método qualitativo, com ênfase na abordagem narrativa, ou seja, dos percursos narrativos das crianças e das professoras/pesquisadoras, em que cada um dos envolvidos pode expor suas ideias e manifestar seus desejos, entendendo que somos autores das nossas próprias histórias.

Essa abordagem permitiu uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que estão se formando e autoformando (NÓVOA; FINGER, 2014). Por fim, foi uma abordagem que possibilitou ir mais longe na investigação e na compreensão dos sujeitos e produzir dados a partir das experiências nas oficinas estéticas.

Para Clandinin e Connelly (2015, p.144), “existe uma linha muito sutil entre a escrita autobiográfica utilizada como textos de campo e a escrita utilizada como textos de pesquisa”, assim, a escrita narrativa pode ser utilizada de diferentes maneiras. O movimento de transição para transformar textos de campo em textos de pesquisa é uma tarefa complexa e difícil, por esta razão, as atividades foram propostas mediante as próprias narrativas das crianças a partir de um ‘Mapa do Conhecimento’ criado por elas, visando sempre uma educação pelo sensível, respeitando a história e os anseios de cada uma.

A pesquisa foi implementada na Escola Municipal Içá Mirim, da cidade de Garuva SC, com crianças do 2º ano, tendo faixa etária entre sete e oito anos, num total de dezoito crianças. Os encontros foram organizados duas vezes por semana, com duração de duas horas cada, no período de um mês. Os instrumentos de coleta/produção de dados foram: narrativas (sonoras, visuais e corporais) individuais e coletivas, fotografias e gravações em multimídia.



### ***Discussão dos dados***

A fundamentação teórica tomou como ponto de partida quatro campos primordiais: as infâncias, o sensível, os percursos narrativos e as práticas educativas. Além disso, contou com suporte metodológico, apropriando-se da abordagem narrativa, em que crianças e professoras vivenciaram processos, sendo autores dos seus próprios percursos.

Nos fundamentamos na ideia de que não se pode falar de infâncias sem falar sobre o sensível. A palavra infância, está literalmente ligada a palavra criança. Mas, o que é ser criança? Ser criança, é viver em um mundo mágico, carregado de imaginação, o que gera seu espírito curioso, ousado e aberto ao mundo e as coisas. Como afirma Skliar (2014, p. 167) o tempo delas “[...] não acontece por concentração, disciplina, esforço, aplicação, dedicação. Acontece por animalidade. Se prefere, para não ofender os demasiados humanos, acontece por uma animalidade de afeição perceptiva”.

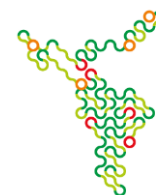
As crianças, assim como nós, estão em constante processo de aprendizagem e de formação. Portanto, é preciso compreender, que existe uma diferença bastante significativa entre “o que supomos saber sobre as crianças e o que elas pensam, dizem e expressam sobre suas relações com o mundo em suas múltiplas linguagens” (CUNHA, 2015, p. 88).

É necessário, que se construam laços afetivos entre quem está aprendendo – as crianças e quem está mediando o aprendizado – o professor, uma vez que essa relação é permeada de confiança, o que pode impulsionar o sentimento de autoria (MEIRA; PILLOTTO, 2010). Nesse sentido, Kohan (2002, p. 129) nos provoca a pensar que “não ensinam e nem deixam aprender os que pensam que ensinar tem a ver com explicar e aprender com compreender e reproduzir o explicado”.

Vale ressaltar que “[...] a infância, a nossa e a do mundo, tal como foi vista durante séculos pelo ideal humanista, não está, não existe, foi-se, dificilmente voltará, talvez nunca tenha existido” (SKLIAR, 2014, p. 163). Afinal, a experiência é “[...] algo que acontece num tempo e lugar para e por alguém” (MEIRA, 2014, p. 56).

Cada criança é única e todas possuem potencial para construir suas próprias histórias e conhecimentos. Cabe a nós adultos, sabermos respeitar estas singularidades e dizer-lhes que podem sim ser autoras de suas construções de saberes, proativas diante de situações ou problemas que possam enfrentar, bem como desenvolver processos de autoria/criação.

Se você perguntar a qualquer adulto se na vida escolar dele, teve algo ou alguém que marcou sua vida, ele provavelmente vai lembrar de algum professor que tenha deixado marcas, sejam elas



positivas ou não. Daí a importância que os professores têm em sala de aula, ‘de marcar’ significativamente e afetuosamente a vida de uma criança.

Sobre essas questões, Meira e Pillotto (2010 p.14) destacam que no âmbito do espaço escolar “[...] são construídas relações de alegria e tristeza, competição, frustração, entre tantos outros sentimentos, que formam as redes de emoção [...]”. Porém, no contexto atual, as crianças estão chegando as escolas cada vez mais carentes afetivamente, por conta de variantes diversas, envolvendo questões sociais, econômicas, políticas, culturais, entre outras. E, portanto, a escola acaba sendo, na maioria das vezes, um dos poucos lugares de experiências sensíveis e vínculos afetivos.

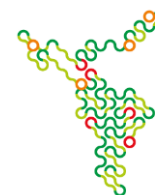
Muitas das consequências sociais, sinalizam o individualismo, a ausência do e com o outro e em especial a falta de amorosidade, que pode gerar a solidão, as dificuldades de escuta, e a ausência de relações de respeito e afetividade. Estamos vivenciando atualmente, o desconhecimento de si e do outro. Neste sentido, vale dizer que a escola cumpre um importante papel na vida das crianças e de todos que por ela passam, haja vista que para além da mediação de conhecimentos, pode desenvolver uma educação pelo sensível.

E o que entendemos sobre educação pelo sensível? Para Fernândes (2001, p. 132) se a escola é o lugar “[...] considerado como os valores imaginários das principais ideias dos seres humanos, sejam os de justiça, liberdade, igualdade, paz, amor, bem ao próximo; como também, dos de ódio, guerra, terror, angústia, dor, desesperança, solidão...”, é também o lugar do sensível.

Nesta visão, a liberdade conquistada pelo professor e pelas crianças é a que conduz ao sentimento estético pela vida – o prazer, a reflexão, a possibilidade de utilizar os seus sentidos na construção de significados, seja a partir de eventos, objetos e pessoas. Em uma educação pelo sensível podemos ascender a um modo de conhecimento que nos exterioriza em nossas potencialidades, uma olhada do que existe e que nem sempre os olhos convencionais conseguem ver.

Ou seja, a consciência subjetiva do sujeito, que através do símbolo/imaginação e sentidos, constrói o que é humano - o possível ou impossível da razão. Deste modo, a educação pelo sensível alimenta-se muito mais de um saber subjetivo, apropriado de elementos que por sua natureza não necessitam de uma explicação lógico-racional, mas de uma força transcendental que se fortalece nas formas singulares de perceber-se e perceber tudo o que está à sua volta (PILLOTTO, 2007).

Com relação a nossa abordagem metodológica, não poderíamos deixar de nos apropriarmos da pesquisa qualitativa com ênfase nas narrativas. Esta nos pareceu mais adequada ao tratarmos de



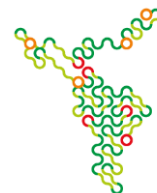
um tema em que as subjetividades e sensibilidades acompanharam a trajetória dessa pesquisa/intervenção/experiência. E ao tratarmos de pesquisa não somente sobre as crianças, mas sobretudo, com as crianças, entendemos que nossos processos são também nossos resultados e nossos aprendizados. Desejamos construir nossas histórias e sensibilidades de forma recíproca entre as crianças e nós – professoras aprendizes e pesquisadoras, que tateiam impressões sobre as narrativas de si e das crianças. Como afirmam Clandinin e Connelly (2015, p.27), vivemos histórias e ao contá-las as reafirmamos, modificando-as em nossos processos de ressignificações. “As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades”.

As crianças chegam à escola com uma enorme bagagem, recheadas de histórias para contar. As histórias são parte de suas identidades e percepções sobre a vida. São situações construídas a partir da realidade, mas, também do seu imaginário, daquilo que as afetam. Nesse sentido, a referida pesquisa, buscou o âmago da afetividade e das sensibilidades, comprometendo-se em criar e desenvolver práticas educativas, que priorizaram o sensível e as narrativas das crianças e também das nossas.

Freire (2000, p. 28) foi nossa âncora ao tratarmos das práticas educativas, uma vez que é considerado, além de um crítico militante da educação, o mestre amoroso. O autor afirma que a educação está “[...] na intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais”.

A partir dessa visão, a escola pode ser propulsora das mudanças sociais, em um lugar para viver experiências sensíveis, capazes de (re)significar as relações de afeto e os saberes. Portanto, as práticas educativas que foram desenvolvidas nessa pesquisa, partem do pressuposto que essas ações podem ser criadas coletivamente entre professor e crianças, levando-se em conta, não apenas a cognição como também o sensível, que se (entre)laçam em múltiplas ideias, desejos e construção de sentidos.

Tendo esse alicerce como referencial, traçamos um mapa de saberes e sentidos, desmembrando-se em fazeres, descobertas e sensibilidades. Este mapa foi criado em um percurso em que todos eram autores e partícipes e foi durante este caminhar que construímos nossas narrativas e ampliamos nosso sentimento de autoria.



### ***Considerações Finais***

As linguagens/expressões da arte nas Oficinas Estéticas, mobilizaram o conviver, a argumentação, o respeito, as diversidades e principalmente a construção de sentidos e o olhar estético e ético para a vida. Além disso, romperam com o tempo estático do planejamento, possibilitando a criação de metodologias outras, que ampliaram a percepção de tempo/espço como visão circular.

As práticas educativas ganharam potência, pois nas Oficinas Estéticas foi possível também reinventá-las à medida que nos reinventávamos – nós e as crianças. Vale destacar alguns efeitos percebidos nos percursos da pesquisa. Um deles foi a quebra de alguns conceitos sobre crianças e adultos, pois ficou evidente a dualidade nesses conceitos, especialmente quando as crianças narravam sobre o que é ser adulto.

Nessa dicotomia entre estar e falar com e sobre crianças, nos vimos em meio as narrativas das crianças, enfatizando a generosidade, a responsabilidade e a amorosidade como importantes no viver; um ponto de quebra de conceitos e efeitos desvelados. Os adultos costumam pensar em caixinhas, cada qual em seu devido lugar, mas as Oficinas Estéticas deslocaram as caixinhas e nos colocaram em outro lugar.

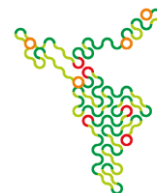
Outra questão importante, deve-se ao fato de que os conceitos teóricos no momento da ação tomaram rumos imprevisíveis porque estava em jogo as emoções. No decorrer das Oficinas Estéticas, percebemos que não estávamos mais sozinhas, estávamos em companhia das crianças, aprendendo juntas, vivendo juntas cada experiência. E um outro achado nas Oficinas Estéticas foi a percepção de um rompimento cronológico, pois nos lançamos juntos na aventura da criação na qual o tempo é sentido e nesse lugar de sensibilidades somos sujeitos da ação, da descoberta, da experiência, navegando por espaços reais e imaginários, conhecidos e desconhecidos.

### ***Referências***

CLANDININ, J. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2ª Edição. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, Susana Rangel V. D. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? *In: Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 31, p. 69-91, jan./mar. 2015.

FERNÁNDES, A. B. M. Imagen y estética del discurso postmoderno en tiempos de globalización.



In: **Revista de estudos universitários**. Sorocaba, SP: UNISO, V. 27 n° 2, p. 99-105, dez, 2001.  
Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/2714/2322>. Acesso em: jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 3.ed. São Paulo, 2000.

KOHAN, Osmar Walter. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. In: **EDUCAÇÃO E REALIDADE**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002 (p. 123-130)

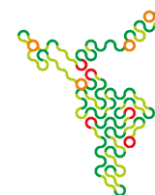
MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MEIRA, Marly. O sentido de aprender pelos sentidos. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; BOHN, Letícia R. D. **Arte/educação**: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora UNIVILLE, 2014. p. 53-62.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Organizadores António Nóvoa, Matthias Finger. Trad. Maria Nóvoa. - 2ª Edição. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Linguagens da arte na infância**. Joinville, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem** – educar. São Paulo: Autêntica, 2014.



## O TRIDIMENSIONAL NA INFÂNCIA: IMPORTÂNCIA, EXPERIÊNCIAS, SENSIBILIDADES

Eliaana Stamm<sup>1</sup>  
Célia Ceschin da Silva Pereira<sup>2</sup>  
Carla Clauber da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** Qual a importância de vivências tridimensionais na infância? Esta questão tem sido problematizada em nossas pesquisas no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) e está ancorada nas discussões relacionadas a arte, estética e educação. Considerando estudos de teóricos nessas áreas e minha atuação como professora da Educação Básica e do Ensino Superior, foi possível constatar a importância deste tema para o desenvolvimento integral das crianças. Além da pesquisa bibliográfica, a nossa prática pedagógica no NUPAE tem nos apontado a importância das habilidades cognitivas e sensíveis das crianças a partir de experiências com diferentes materiais, como: argila, sucatas variadas, gravetos, bloco coloridos, entre outros. Assim, o fazer, que atua basicamente pelo corpo físico, passa também pelo plano mental, produzindo conhecimento a partir da experimentação, dando sentido à produção da criança, mobilizando a sua imaginação construtiva. As experiências na tridimensionalidade propiciam às crianças a perceberem o mundo em que vivem, ativando novos modos de sentir e aprender. A compreensão da realidade tridimensional, o situar-se no espaço, o reconhecimento do seu corpo e de outros corpos e tudo o mais que as cercam, provocam modos outros de pensar/sentir. Esse movimento mental, corporal e sensível, se compõe em uma nova forma de ver, ou seja, pressupõe um olhar múltiplo, constituído de interações, percepções, sentidos e sensibilidades.

**Palavras-chave:** Tridimensional. Infância. Criança. Experiência. Sensibilidade.

### Three-dimensional in Childhood: importance, experiences, sensitivities

**Abstract:** What is the importance of three-dimensional experiences in childhood? This issue has been discussed in our research at the Center for Research in Art in Education (NUPAE) and is anchored in discussions related to art, aesthetics and education. Considering theoretical studies in these areas and my performance as a teacher of Basic Education and Higher Education, it was possible to see the importance of this theme for the integral development of children. In addition to bibliographical research, our pedagogical practice at NUPAE has shown us the importance of cognitive and sensitive skills in children based on experiences with different materials, such as: clay, various scraps, sticks, colored blocks, among others. Thus, doing, which acts basically through the physical body, also involves the mental plane, producing knowledge based on experimentation, giving meaning to the child's production, mobilizing their constructive imagination. Tridimensional experiences enable children to perceive the world they live in, activating new ways of feeling and learning. Understanding three-dimensional reality, locating oneself in space, recognizing one's body and other

<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, Santa Catarina, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, Santa Catarina, Brasil.

<sup>3</sup> Secretaria de Educação do Município de Joinville, Joinville, Santa Catarina, Brasil.



bodies and everything else that surrounds them, provoke other ways of thinking/feeling. This mental, bodily and sensitive movement comprises a new way of seeing, that is, it presupposes a multiple look, consisting of interactions, perceptions, senses and sensitivities.

**Keywords:** Three-dimensional. Childhood. Kids. Experience. Sensitivity.

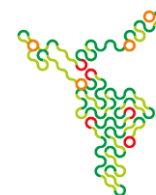
### ***Introdução***

Todo ser humano é criador! A História da Arte nos confirma que desde os primórdios da civilização, as pessoas já registravam suas ideias e suas intenções por meio de ações envolvendo as artes visuais. Estas representações artísticas reforçam o pensamento de que criar é inerente ao ser humano “[...] mais do que “homo faber”, ser fazedor, o homem é um ser formador” (OSTROWER, 1986, p. 9).

Com as crianças não é diferente! Desde seus primeiros momentos de vida, mostram sua capacidade em criar e pesquisar, investigando tudo à sua volta e também o seu corpo. Ela busca nesta ação a transformação de si mesma e do seu entorno, aprendendo com as mãos e pés, com os olhos e com os sentidos. Aos poucos vai dominando e percebendo as formas que compõem o mundo tridimensional em que vive, desenvolvendo a integração do que é percebido pela ação corporal.

A partir destes aprendizados e estudos sobre a infância, optou-se em apresentar neste artigo considerações sobre a importância de vivências tridimensionais na infância, com foco especial na modelagem com argila. As referências estão pautadas em experiências com a formação de professores, verificando-se a quase inexistência de atividades envolvendo a tridimensionalidade nas escolas. Além disso, as pesquisas realizadas no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), os estudos teóricos nessa área e também a própria trajetória artística desenvolvida por mim como ceramista, deram suporte para essa escrita.

Busca-se então refletir com professores e gestores educacionais, sobre a necessidade da linguagem tridimensional na educação, para potencializar aspectos sensoriais, cognitivos e emocionais das crianças em processos interdisciplinares. A arte na infância tem como meta o enriquecimento dos meios expressivos das crianças. Porém, é muito comum na escola privilegiar-se as atividades bidimensionais, como: desenho, pintura, escrita e ainda imagens da internet, as quais são a representação daquilo que existe, em detrimento da linguagem tridimensional. Assim, vale reiterar a importância da presença de atividades escultóricas no planejamento das atividades, tendo em vista que a conquista da terceira dimensão é de grande relevância para uma educação integral,



interdisciplinar e para a formação da personalidade da criança. Como afirma Dondis (1991, p. 5) “[...] a primeira experiência por que passa uma criança em seu processo de aprendizagem ocorre através da consciência tátil. Além desse conhecimento ‘manual’, o reconhecimento inclui o olfato, a audição e o paladar, num intenso e fecundo contato com o meio ambiente”.

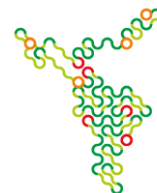
Portanto, a tridimensionalidade possibilita o contato com a realidade do volume no espaço, e com isto, as crianças estarão preparadas para o tempo atual da humanidade, em que vemos surgir um novo paradigma da ciência, enfatizando a totalidade do sujeito, tendo como principal ação, sua inter-relação com o meio e com o todo. Nasce a era da totalidade, nem só da mente, nem só do corpo, mas do ser total. Estes são alguns dos princípios do 3º Milênio e apesar da importância e da grande divulgação desta nova possibilidade vivencial, percebe-se que os modernos métodos de educação ainda não cumprem seus verdadeiros objetivos. Ou seja, a capacidade de formar indivíduos criativos, autônomos, pesquisadores, integrados ao mundo e a si mesmo.

A educação pode e deve ser um instrumento para emancipação e desenvolvimento do ser e isto exige possibilitar às crianças o desenvolvimento de seus próprios projetos. A partir disso, vivenciar situações novas, buscar soluções, relacionar conhecimentos e perceber diferentes dimensões do viver e do ser. Assim, só existe educação na escola quando se trabalha a favor da vida, a qual, segundo Camargo (1989, p. 21) “[...] não podemos esquecer aquela outra forma de ensino contida nos gestos, na postura, na entonação de voz, que é significativa de uma ética e de uma visão de mundo”.

Para tal, é preciso que o professor tenha consciência de sua grande responsabilidade social, percebendo que a finalidade da educação é a de criar novos valores, incentivando as crianças a experimentar sem preocupação somente com os resultados.

### ***O tridimensional e sua importância***

A tridimensionalidade é um campo da arte que pressupõe relações mais complexas. Exige não apenas o domínio técnico, mas também prioriza a capacidade de dominar o espaço e produzir na matéria, a criação que tem em mente. O tridimensional trabalha com a altura, largura e profundidade, buscando no material escolhido a forma idealizada (ARNHEIM, 1986). Também amplia a visão de mundo, uma vez que exige a percepção de profundidade, ultrapassando os limites da pintura. É esta



profundidade que gera o volume, inerente ao tridimensional; o volume invade o espaço assim como o espaço pode invadir o volume.

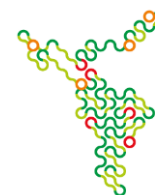
Para as crianças, a proposta tridimensional possibilita a descoberta da forma, do tamanho, do peso, do volume, da textura e da percepção tátil. Também contribui para a resolução de problemas de equilíbrio, de quantidade, de força de gravidade e da relação corpo/espaço. Além disso, as crianças vivenciam situações de organização espacial, que as levam à prática e à realidade da vida concreta, integrando os conhecimentos abstratos.

Assim, à medida em que desenvolvem as atividades tridimensionais, vão percebendo sua realidade física de forma lúdica e construtiva, transformando o mundo e a si mesmas pela imaginação, fantasia e criatividade, integrando os conteúdos internos e individuais aos conteúdos externos e sociais. Esta integração é fundamental para que as crianças vivam internamente estes valores, os quais muitas vezes, são separados pela educação, tanto dos pais quanto da escola (KRISHNAMURTI, 1985).

Apresentar na escola atividades tridimensionais é assumir um papel não apenas de capacitar criativa e tecnicamente as crianças, mas principalmente de contribuir para o desenvolvimento da consciência de ser e estar no mundo de forma sensível e autoral. O fazer atua basicamente por meio de ações corporais, mas exige também o uso do plano mental, produzindo conhecimento a partir da experimentação. Com isto, proporciona sentido à produção manual e coloca em ação o princípio formal básico chamado imaginação construtiva.

Desta forma, as atividades criadoras tridimensionais enriquecem não apenas os recursos artísticos, mas também despertam nas crianças a curiosidade científica, incentivando investigações que exigem um conhecimento mais profundo. Possibilita também a intervenção de faculdades sensoriais e racionais para estabelecer o equilíbrio entre a criação artística, intuitiva e as questões racionais com sua lógica e rigor.

A exploração do tridimensional, pela organização e reorganização dos elementos na experimentação e descobertas, trazem às crianças segurança e autoconfiança, tanto pela aprendizagem criadora quanto pela liberação de impulsos internos, canalizando a agressividade e suas necessidades afetivo-emocionais. Ao mesmo tempo desenvolve o plano físico (habilidades motoras), ampliando a capacidade expressiva, a interação social e os aspectos cognitivos.



Nessa perspectiva, o professor precisa oportunizar às crianças o contato com diferentes materiais: argila, sucatas variadas, madeira com volumes em diferentes formatos, gravetos, blocos coloridos e outros materiais que julgar adequados e interessantes. A partir do material é que se estabelece a técnica a ser utilizada, mas inicialmente é recomendado que as crianças possam manipular o material com olhar pesquisador!

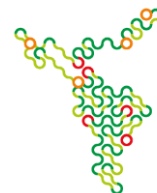
É importante no uso dos materiais tridimensionais, que o professor incentive a exploração livre do material às crianças. À medida que elas desenvolvem seu processo criativo é fundamental apresentar informações mais técnicas. Na fase inicial o professor deve motivar as crianças a experimentarem o material e pesquisar possibilidades de uso; apenas após esse manuseio pensar na produção artística. É aconselhável apresentar referências da arte cerâmica com imagens de arte, fotos, peças artesanais ou artísticas para nutrir os processos artísticos e técnicos das crianças. Para as menores é fundamental que tenham um tempo maior de criação expressiva, independente do conteúdo a ser trabalhado (STAMM; PILLOTTO, 2007).

### ***Modelagem em argila***

A vivência artística na modelagem com argila possibilita às crianças experiências diferenciadas, ampliando a capacidade de perceber o mundo e de compreender-se como parte de um todo, porém com subjetividades próprias. A manipulação do barro é também um método eficaz no processo de liberdade criativa, desenvolvendo a percepção. Ao modelar, as crianças crescem e amadurecem interiormente, sentindo-se capazes de criar formas e seres imaginados e/ou reais. O que a palavra não consegue exprimir, o movimento, a forma, o volume, o gesto, trazem a linguagem viva do interior, refletindo sensibilidades, temperamentos e a personalidade.

A modelagem com argila é uma das atividades mais completas a serem oferecidas na escola, uma vez que oportuniza à criança testar, amassar, fazer e refazer, potencializando os processos criativos e a experimentação. Desenvolve também a coordenação dos movimentos pelo uso simultâneo das duas mãos, exercitando ao mesmo tempo os dois hemisférios cerebrais – direito e esquerdo (GARDNER, 1994).

É também a modelagem que permite com maior facilidade a passagem do bidimensional para o tridimensional, possibilitando experimentar o domínio da forma, volume, relevo, espaço e luz. Assim, as produções achatadas passam a apresentar três dimensões: altura, largura e profundidade.



Esta é uma conquista importante para as crianças, pois as coloca em contato com a realidade, uma vez que vivemos em um mundo tridimensional.

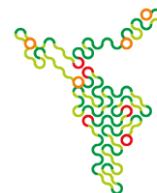
Nos procedimentos metodológicos é necessário a preparação da argila, mantendo-a sempre embrulhada em plástico sem o contato com o ar para que não fique ressecada. Esta atividade é educativa, considerando-se que a argila é um bem da natureza e deve ser reaproveitada ou devolvida à terra. As crianças podem produzir em mesas individuais com uma proteção de tecido emborrachado, um pano de louça usado, com papelão, folha de revistas mais grossas ou em último caso, jornal (PILLOTTO; STAMM, 2011).

Outra questão importante é a utilização de ferramentas, como: garfos, facas sem ponta, palitos de dentes ou para churrascos, peneiras, triturador de alho (são disputados), entre outras; e ainda a opção das ferramentas construídas ou compradas. No entanto, é preciso que o professor incentive o uso das mãos das crianças, pois além de desenvolver a coordenação motora, proporciona benefícios internos pela massagem de pontos energéticos nas mãos.

Os processos de modelagem são inúmeros, mas com crianças recomenda-se a produção a partir da bola, com rolinhos e com placas. Em geral elas produzem no método sintético quando elaboram as partes separadas para depois juntar ou no modo analítico, partindo do todo para as partes. Nas peças podem ser impressas texturas a partir de diferentes materiais, como: telas, tecidos com tramas ou alto relevo, fitas com texturas ou também com desenhos e inscrições pelo uso de palitos, garfos etc. Na secagem das peças em argila não é recomendável deixá-las ao sol, evitando assim rachaduras. O ideal é mantê-las em local ventilado e protegido da chuva; depois de secas, é possível pintá-las (PILLOTTO; STAMM, 2011).

### ***Processos cognitivos e sensíveis na modelagem em argila***

A argila possibilita a interdisciplinaridade e o desenvolvimento cognitivo e sensível das crianças a partir de propostas que levem em conta as subjetividades individuais e coletivas. Nesse sentido, o professor precisa incentivar o espírito investigativo das crianças, propondo diferentes atividades, como: investigar o conceito de cerâmica e sua história na humanidade, podendo ser segmentada por partes, pois é um material muito extenso; estimular a pesquisa científica propondo experimentações com vários materiais; identificar e pesquisar as diferenças técnicas e conceituais nas obras de ceramistas locais, estaduais, brasileiros e internacionais. Também apresentar vídeos, livros,



imagens e objetos sobre a cerâmica, ceramistas e suas obras. Além disso, podem ser pesquisadas questões de ordem técnica, como: diferentes formas de queima e seus resultados; diferenças entre bidimensional e tridimensional; diferenças entre a produção artística, industrial (louças, tijolos, pisos, vidro, etc.) e artesanal e ainda pesquisar sobre engobes (tintas à base de argila de diferentes cores) e suas possibilidades, entre outros.

A argila por ser um material orgânico e flexível interage com as crianças, facilitando o ato de criar, de relaxar, de tomar consciência de suas capacidades cognitivas, sensoriais, emocionais, artísticas e culturais. Nesse processo, a argila atua também no desenvolvimento psicomotor e no esquema corporal ao estimular e possibilitar a consciência da sensibilidade. Neste contexto também fortalece a musculatura dos dedos e das mãos na preparação da argila, no limpar e amassar e no produzir. A maleabilidade deste material oferece experiência tátil e cinestésica facilitando a expressão de percepções de mundo e de sentimentos, inclusive aqueles considerados inadequados, como: raiva, tristeza, medo, insegurança e outros (OAKLANDER, 1980).

Criar no barro é formar, relacionar coisas e situações vividas, dando-lhes uma forma nova. Assim, à medida que as crianças crias e transformas o material, também estão se transformando como ser humano. Ao utilizar a argila na educação com as crianças, estamos mobilizando sua capacidade de crescer criativamente, pois este material permite errar e refazer ao mesmo tempo. Ao tentar quantas vezes for necessário até alcançar o resultado desejado, as crianças estão trabalhando também sua autoestima e sua persistência criativa.

A cerâmica está presente também em diferentes culturas, a exemplo na indígena. É relevante estudar essas primeiras civilizações, mostrando como viviam e vivem essas comunidades nos percursos da humanidade. As produções e artefatos são peças importantes para compreendermos a comunicação simbólica desses povos. Assim, aos poucos o professor vai apresentando um novo mundo às crianças, oportunizando o desenvolvimento da capacidade estética infantil por meio de imagens, vídeos, livros e objetos cerâmicos de diferentes culturas passadas e atuais.

A leitura de imagem e de obras em cerâmica nas atividades com as crianças desenvolve a habilidade de ver, julgar e interpretar. Uma leitura inicial deve trazer dados referentes ao autor e à obra e instigar as crianças sobre o que veem e percebem na obra selecionada. Assim, quanto mais leituras de imagens a criança fizer, maior será seu conhecimento e seu senso crítico e estético.



### **Considerações**

A temática deste artigo traz reflexões para professores e gestores educacionais, uma vez que ressalta alguns aspectos de grande importância para uma educação criativa e emancipatória. É fundamental refletir sobre a necessidade de formar docentes que possam compreender o quanto as crianças precisam investigar, transformar e criar para solidificarem diferentes saberes.

É preciso, portanto, que o professor incentive as crianças à ampliação de suas capacidades, tanto inventivas quanto intelectuais, proporcionando por meio da modelagem com argila, o domínio da forma tridimensional e dos aspectos técnicos que envolvem essa produção artística.

Em suma, buscar na prática educacional, apresentar o máximo possível de vivências criativas, imaginativas, sensoriais que permitam às crianças se apropriarem de diferentes experiências artísticas e culturais.

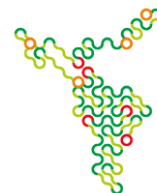
Assim, é fundamental alimentar a formação continuada de professores e gestores, incentivando a pesquisa, a produção científica e a experiência estética para que possam atuar de forma integrada, articulando em suas ações processos cognitivos e sensíveis.

### **Referências**

- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual – uma psicologia da visão criadora**: nova versão. Tradução: Yvone Teresinha de Faria. 3. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1986.
- CAMARGO, Luis. Reflexões sobre arte-educação. In: CAMARGO, Luis (Org.) **Arte-Educação**: da pré-escola à universidade. São Paulo: Nobel, 1989. p. 11-22.
- DONDIS, A. Donis. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**. A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. **A educação e o significado da vida**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1985.
- OAKLANDER, Violet. **Descobrendo crianças**: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Summus, 1980.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.
- PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; STAMM, Eliana. **Fundamentos e metodologias do ensino de arte**. Curitiba: Editora FAEL, 2011.



**Universidade do Extremo Sul Catarinense**  
**IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e**  
**Educação**  
*Desafios Contemporâneos das Sociedades Ibero Americanas*



STAMM, Eliana; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **A arte como propulsora da integração escola e comunidade.** Edital SIMDEC. Joinville: Editora da Univille, 2007.



## PESQUISAS A/R/TOGRÁFICAS EM EDUCAÇÃO: REVERBERAÇÕES DE UM GRUPO DE PESQUISA

Leomar Peruzzo<sup>1</sup>

Mariana Lopes Junqueira<sup>2</sup>

**Resumo:** O Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação (GPAEE), busca aprofundar seus estudos em torno da Arte e Estética na Educação. Com base teórico-metodológica na A/r/tografia, juntamente com a Pesquisa Educacional Baseada em Arte propõe considerar as manifestações da arte como campo de produção do conhecimento em Educação. O presente estudo propõe mapear as pesquisas desenvolvidas em âmbito de Graduação e Pós-Graduação que são reverberações do GPAEE. O conceito de A/r/tografia está conectado ao entrelaçamento de identidades no percurso de desenvolvimento de conhecimento envolvendo arte. Na A/r/tografia, saber, fazer e compor se fundem. Esta abordagem enfatiza a inserção das linguagens da arte e a experiência da criação artística em percursos de pesquisa, destacando incertezas, atos imaginativos, singularidades, introspecção, intuição e acessos às dimensões humanas. Os trabalhos analisados sinalizam um despertar nas pesquisas que envolvem a Arte na Educação, e entrelaçam as identidades de artista, professor e pesquisador.

**Palavras-chave:** A/r/tografia. Pesquisa em Educação. Reverberações.

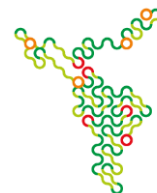
### **A/r/tographic researches in education: reverberations of a research group**

**Astract:** The Research Group Art and Aesthetics in Education (GPAEE), seeks to deepen its studies around Art and Aesthetics in Education. Based on a theoretical and methodological basis in A/r/tography, together with the Art-Based Educational Research, it proposes to consider the manifestations of art as a field of knowledge production in Education. The present study proposes to map the research developed in the scope of Undergraduate and Graduate Studies that are reverberations of the GPAEE. The concept of A/r/tography is connected to the intertwining of identities in the path of knowledge development involving art. In A/r/tography, knowing, doing and composing merge. This approach emphasizes the insertion of the languages of art and the experience of artistic creation in research paths, highlighting uncertainties, imaginative acts, singularities, introspection, intuition and access to human dimensions. The analyzed works signal an awakening in research involving Art in Education, and intertwine the identities of artist, teacher and researcher

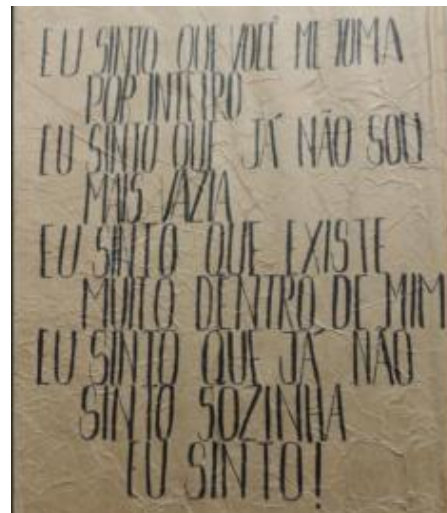
**Keywords:** A/r/tography. Education Research. Reverberations.

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela UFPR, Blumenau, Brasil.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela UDESC, Gaspar, Brasil.



***Para apresentar a proposta...***

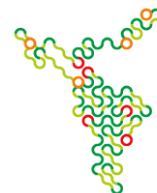


Fonte: RÜCKERT (2018).

No campo das pesquisas em educação, há uma necessidade de abarcar tanto o conhecimento em educação quanto os processos de criação em arte, uma vez que o docente e o artista se configuram na mesma pessoa. Os métodos de pesquisa tradicionais, permitem pesquisas sobre arte e educação, mas não permitem trazer a arte para a pesquisa, causando assim um grande vazio. Dessa forma, há de se pensar em novas formas de pesquisa em educação e arte, para além dos processos tradicionais de pesquisa, que permitam aberturas para processos artísticos e criativos, que permitam ao pesquisador-artista, expressar essas identidades que estão imbricadas dentro dele.

Diante desses anseios, o Grupo de Pesquisa Arte e Estética em Educação (GPAEE), que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Regional de Blumenau (FURB, Santa Catarina), tem se voltado aos estudos em educação que contemplam os processos criativos e artísticos. O grupo de pesquisa teve seu início em 2017, e é liderado pela profa. Dra. Carla Carvalho. Participam acadêmicos da Pós-Graduação, da Graduação em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, assim como docentes dos cursos e artistas da cidade, interessados no estudo da pesquisa em educação e arte.

Para responder seus anseios, o grupo encontrou na A/r/tografia e na Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA), uma forma de integrar processos criativos na pesquisa em educação e artes. O presente manuscrito busca lançar olhares para cinco pesquisas desenvolvidas entre 2017 e 2019 vinculadas aos cursos de Graduação em Artes Visuais e ao curso de Pós-Graduação em



Educação da FURB. O objetivo deste estudo é mapear as pesquisas desenvolvidas em âmbito de Graduação e Pós-Graduação que são reverberações do GPAEE. Os princípios da PEBA e da A/r/tografia fundamentam as análises de modo que as conexões conceituais aparecem por meio da apresentação e discussão das pesquisas encontradas.

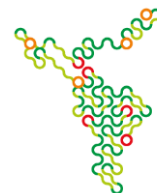
### ***Conceitos que nos sustentam...***



Fonte: CRUZ (2019).

Nos contextos acadêmicos e de produção do conhecimento em arte na educação surgiram necessidades de criar percursos de investigação deslocados das concepções positivistas. Em 1993 na Universidade de Stanford uma proposta de pesquisa com bases em arte é nomeada. Pesquisadores como Tom Barone e Elliot Eisner criaram a nomenclatura *Arts Based Research* (ABR) para definir procedimentos metodológicos e abordagens de análise, na produção de conhecimento em arte. A ABR, ou em terras brasileiras definiu-se como Investigação Baseada em Arte (IBA), estabelece aporte teórico-metodológico que busca fundamentar percursos que evidenciem os fenômenos relacionados aos processos de criação, apreciação e a experiência de aprendizagem em arte (FERNÁNDEZ; DIAS, 2017).

Da IBA deriva a Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA) e a PEBA. As duas propostas compartilham de bases metodológicas semelhantes, mesmo que possuam focos de investigação diversos. Ao considerar a linguagem como fundamento da comunicação humana e



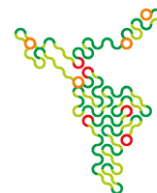
produção de arte, consideramos que a ciência está vinculada a linguagem. A pesquisa científica busca produzir conhecimento e saberes com a resolução de problemáticas partindo de conhecimentos existentes, criando avanços na área de investigação ou temática. O aporte teórico-metodológico define as escolhas de cada pesquisador ao conduzir um percurso investigação, “a pesquisa no campo da arte, não só procura entre o que é provável e plausível, mas também entre o que é possível para criar concepções do que sabemos” (FERNÁNDEZ; DIAS, 2017, p. 28).

A imaginação e poética são elementos que a PEBA considera como condutores de percursos de produção de saberes. Para a construção de saberes com bases na PEBA, há a necessidade de adentrar no que parece ilógico, que seja desafiador de padrões hegemônicos, nas tradições filosóficas, que possa produzir alternativas outras de pensar o espaço ou contexto do conhecimento em arte, “esse espaço é o da poética porque se abre a aquilo que não está sob o controle do artista ou do pesquisador, mas atravessado pelos eventos” (FERNÁNDEZ; DIAS, 2017, p. 31).

Em PEBA a posição do sujeito, pesquisador e da arte interconectam-se e possibilitam modos de escrita que podem ser em primeira pessoa, compondo narrativas autobiográficas ou autoetnografias (DIAS, 2013). Nesse sentido, pensar em pesquisa em arte e em arte na educação requer buscar bases teórico-metodológicas que permitam a criação de saberes com rigor científico e o traçado de caminhos próprios de acordo com o objeto de pesquisa ou necessidade de discutir questões das experiências estéticas. Assim, surge a necessidade de conectar dimensões como a Arte, a pesquisa e à docência em um processo que produz arte, visualidades ou outras maneiras de criar inserções artísticas provenientes de um percurso de pesquisa. Os atravessamentos entre estas três dimensões representam a possibilidade de mergulhar nas áreas da arte permitindo a inserção da poética, das linguagens e das teorias da arte como lugar de investigação no percurso de desenvolvimento de conhecimento.

### ***A/r/tografia***

O conceito de A/r/tografia compreende um conceito metafórico para entrelaçar a ideia da pesquisa, da docência e de prática criadora em um percurso de desenvolvimento de conhecimento em arte e educação. Assim, “A/R/T é uma metáfora para: *Artist* (artista), *Researcher* (pesquisador), *Teacher* (professor) e *graphy* (grafia: escrita/representação). Na a/r/tografia, saber, fazer e realizar se fundem” (DIAS, 2013, p. 25, grifos nossos). Segundo Dias (2013) uma das principais características



da A/r/tografia é a mestiçagem ou hibridização das linguagens da arte de modo que gera novos modos e formas de representar os conhecimentos desenvolvidos (DIAS, 2013).

O a/r/tógrafo, o praticante da a/r/tografia, integra estes múltiplos e flexíveis papéis na sua vida profissional. Não está interessado em identidade, só papéis temporais, vive um mundo de intervalos tempo/espaço, em espaços liminares terceiros espaços, entrelugares. Busca vários espaços desde aqueles que nem são isso nem aquilo e aqueles que são isso e aquilo ao mesmo tempo. Busca o diálogo, mediação e conversação (DIAS, 2013, p. 25).

Contudo, a inserção da visualidade ainda representa maior parte das iniciativas de pesquisas A/r/tográficas, as demais linguagens da arte estão timidamente representadas, ou quase não são inseridas. Assim, buscar conhecer os princípios da PEBA e A/r/tografia torna-se necessidade para discutir modos de produzir conhecimento por meio das linguagens da arte. A seguir apresentaremos as principais pesquisas realizadas no GPAEE do PPGE e de Graduação em Artes Visuais, da FURB.

### ***As pesquisas a/r/tográficas e o GPAEE***

Iniciaremos este percurso reflexivo apresentando as pesquisas selecionadas que refletem as ressonâncias do GPAEE. As pesquisas que possuem bases na PEBA e A/r/tografia estão conectadas com as estruturas metodológicas que validam a produção de conhecimento em educação. A diferença específica que encontramos é a inserção da Arte como principal base de sustentação para percursos de pesquisa. A arte será a principal base para pensar a geração de dados, estrutura teórico conceitual e análises. As linguagens da arte estão presentes na composição do relatório de pesquisa que pode apresentar criações do pesquisador, dos participantes ou de outros artistas selecionado para a composição do relatório.

Selecionamos cinco pesquisas a nível de Mestrado e de Graduação. Três pesquisas de Mestrado: uma na área das Artes Visuais, uma na área da Música e uma na área da Dança. Das pesquisas de Graduação as duas são na área das Artes Visuais. A primeira pesquisa que vamos apresentar foi realizada no ano de 2018 e o principal campo de investigação foi a produção de arte durante o Curso de Graduação em Artes Visuais, do professor-pesquisador Pedro Gottardi e do conceito de corpo – carne como lugar para pensar as conexões entre arte, docência e pesquisa. A pesquisa de conclusão de curso intitulada de “O Corpo[carne] do Artógrafo em cinesia docente” é provocativa e instiga a pensar o espaço da arte na formação docente, tendo como objetivo central

apresentar autobiograficamente a potência do corpo[CARNE], enquanto tema e suporte, incorporando processos poéticos e estéticos a/r/tográficos, em cinesia com a formação docente.

Figuras 1 e 2 - Capa do TCC e imagem produzida pelo pesquisador



Fonte: GOTTARDI (2018).

A pesquisa traz análises dos percursos criativos do pesquisador-professor e estabelece conexões com os afetos, sensações e inspirações que partem de artistas estudados durante o curso de Graduação. A composição do relatório apresenta uma coletânea de obras produzidas e selecionadas para estabelecerem textos imagéticos. Nesse sentido, a pesquisa apresenta fissuras, por meio de imagens das obras, que tensionam normatividades na escrita ou composição de relatórios de pesquisa em arte na educação. Aos poucos as imagens abrem brechas para a inserção de abordagens inovadoras registram o conhecimento e estabelecem provocações estéticas por meio de outros recursos e linguagens para além da escrita.

A pesquisa intitulada “Livro de artista: poética de uma acadêmica/artista”, com autoria de Greice Maiara Rückert, foi finalizada no ano de 2018 como trabalho de conclusão do Curso de Graduação em Artes Visuais. A pesquisa buscou analisar a produção de um livro de artista em seu percurso de formação. A criação de visualidades, textos poéticos, sonoridades textuais, criação de palavras e relações inusitadas entre as frases são alguns das inserções produzidas pela acadêmica em seu relatório de pesquisa, exemplos de possibilidades de ampliação de conhecimentos por meio da arte.

Figuras 3 e 4 - Capa do TCC e imagem produzida pela pesquisadora

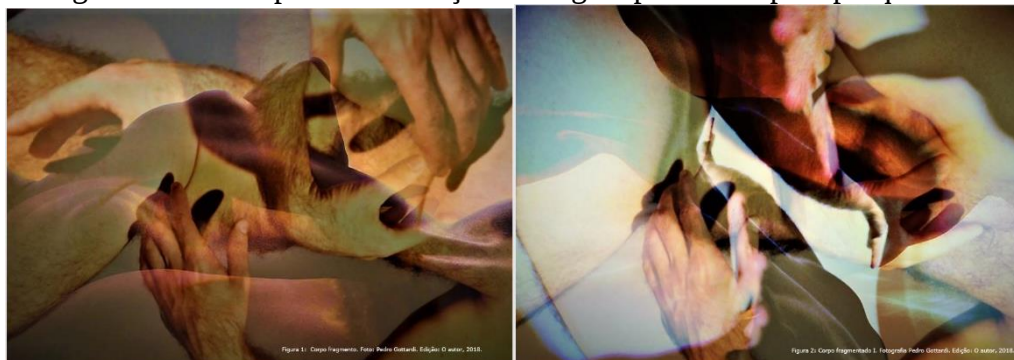


Fonte: RÜCKERT (2018).

Como questão principal para pensar o percurso de pesquisa foi: Quais experiências da licenciatura em artes visuais atravessam a produção poética de um livro de artista? O objetivo geral dessa investigação foi: discutir a produção poética de um livro de artista a partir de experiências estéticas no curso de artes visuais. O desafio desta pesquisa foi abordar o livro de artista produzido pela acadêmica durante o curso de Licenciatura em Artes Visuais e as experiências de criação de visualidades que compõem o relatório de pesquisa. As imagens que a pesquisa apresenta rompem, problematizam, subvertem padrões hegemônicos que pretendem manter certa tradição metodológicas tradicionais de escrita e pesquisa acadêmica em artes, educação e arte/educação (DIAS, 2013).

A terceira pesquisa que vamos apresentar, é uma pesquisa de Mestrado vinculada ao PPGE da FURB, e foi realizada entre os anos de 2017 e 2018, tendo como principal campo de investigação o Museu de Arte de Blumenau (MAB) e a artista Elke Hering. A pesquisa possui como título “Mediação Cultural no museu: ressonâncias da experiência estética no corpo (em performance) de professores de arte” e foi desenvolvida pelo professor-pesquisador Leomar Peruzzo.

Figuras 5 e 6 - Capa da dissertação e imagem produzida pelo pesquisador



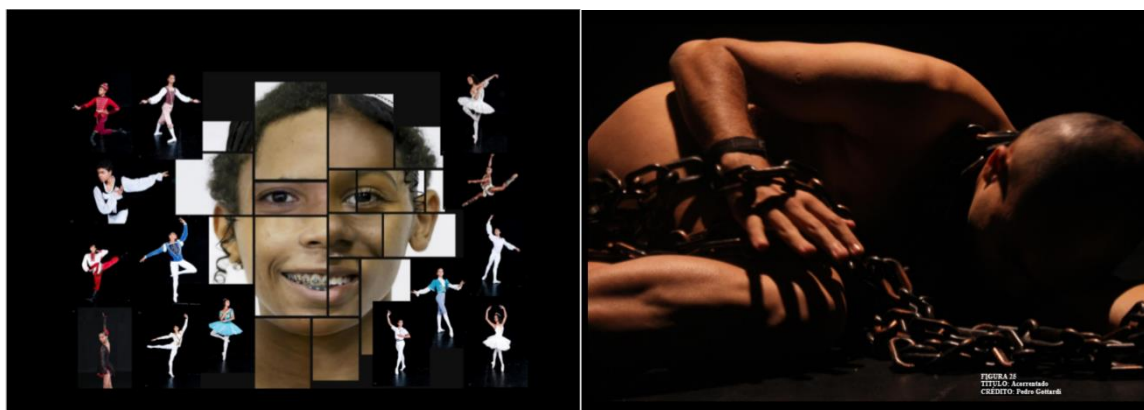
Fonte: PERUZZO (2018).

A questão principal da pesquisa está em: que ressonâncias da experiência estética se manifestam no corpo dos professores de Arte, em percurso de mediação cultural, em um Museu de Arte? O Objetivo geral foi: discutir as ressonâncias da experiência estética no corpo de docentes de arte no processo de mediação cultural em espaço museal. Para a geração de dados o pesquisador desenvolveu um percurso de mediação cultural partindo da obra da artista Elke Hering que está no acervo do MAB.

Os professores participantes analisaram a imagem da obra e a obra ao vivo, escreveram cartas para o corpo, criaram performances com as cartas e discutiram o percurso em grupos focais. A criação de arte partiu da foto performance do pesquisador e tratamento digital das imagens. Nesse sentido, segundo Irwin (2013) o saber advém da interação com a arte e desestabiliza o ser que se coloca em movimento na construção e reconstrução de si próprio. Se “[...] criamos ativamente o conhecimento mediante o intuir, o sentir e o pensar” (IRWIN, 2013, p. 184), é por meio dessas dimensões que a PEBA se fundamenta.

A pesquisa intitulada “A/r/tografando corpos negros no ballet clássico na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil” de autoria do professor-pesquisador Jesse da Cruz, foi realizada entre os anos de 2018 e 2019. A questão problema para a pesquisa estava em como estudantes negros e negras percebem seus corpos no contexto do ballet clássico? E quais experiências estéticas são possíveis nesse contexto por meio da educação em dança?

Figuras 7 e 8- Capa da dissertação e imagem produzida pelo pesquisador.

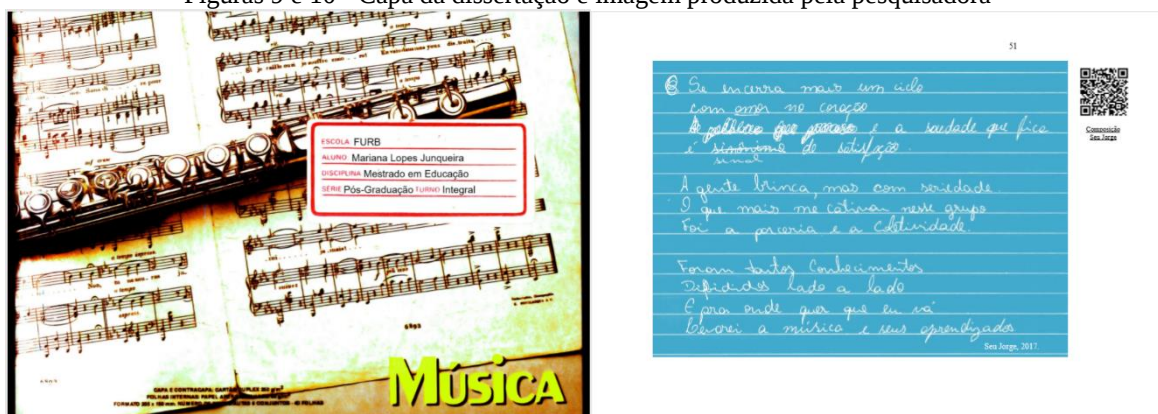


Fonte: CRUZ (2019).

Para responder às perguntas o pesquisador definiu como objetivo geral: discutir como os estudantes negros e negras percebem seus corpos no contexto do ballet clássico na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil (ETBB) e experiências estéticas nesse contexto. A pesquisa buscou gerar dados por meio de depoimentos, imagens e áudios de um percurso de montagem de espetáculo dos estudantes da ETBB, em torno das percepções de seus corpos negros em um contexto tradicionalmente embranquecido. A composição do relatório apresenta como pano de fundo a cor preta e as imagens e textos destacam-se. As palavras e frases estão em branco na tentativa de estabelecer relações simbólicas entre o branco e preto. Neste sentido, o pesquisador estabeleceu tensões entre as tradições hegemônicas que envolvem questões de racismo. Com uma abordagem A/r/tográfica, na produção do conhecimento, o pesquisador conectou as dimensões do ensino da dança, as percepções dos estudantes e as imagens de seu corpo negro. A pesquisa conectou o ato de construir saberes, refletir sobre um contexto educacional e a criação de imagens.

A pesquisa intitulada “A escola como palco de formação: experiências que compõem o músico-professor”, foi realizada entre os anos de 2017 e 2018. A pesquisa foi desenvolvida pela professora-pesquisadora Mariana Lopes Junqueira e problematizou as experiências formativas de estudantes professores em espaço escolar conectados ao projeto PIBID Música da FURB. O objetivo geral desta pesquisa é analisar experiências que compõem o músico-professor em um percurso de formação docente em escola.

Figuras 9 e 10 - Capa da dissertação e imagem produzida pela pesquisadora

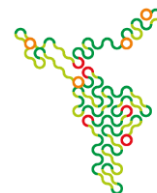


Fonte: JUNQUEIRA (2018).

A pesquisa desenvolvida envolvendo a formação de professores de música em ambiente escolar, insere músicas produzidas pelos participantes da pesquisa e pela professora-pesquisadora, durante o percurso de pesquisa por meio de QR Codes e links (versão eletrônica) de modo que o leitor pode ter acesso ao registro musical por meio de um dispositivo de telefone celular. O que se destaca nesta proposta é a produção de música em contraponto a tendência de produzir visualidades reforçando uma cultura visual. Nesse sentido a pesquisa não é apenas para ser lida, mas para ser ouvida. O entrelaçamento entre pesquisa acadêmica, criação artística e processo de aprendizagem permitiu gerar configurações específicas e originais para esta pesquisa educacional. A proposta criou a inovação de inserção de música na composição do relatório e permite pensar a inserção de outras linguagens da arte. Neste sentido, a pesquisa em música incentiva novas maneiras de pensar, de inserir as linguagens da arte por meio de recursos diversos além de imagens (DIAS; IRWIN, 2013).

### Inconclusões

Com os princípios da PEBA e A/r/tografia localizamos as pesquisas apresentadas como reverberações do GPAEE e da busca por adotar a arte como base para pensar percursos de pesquisa em arte na educação. As pesquisas, sob orientação da professora Dra. Carla Carvalho, buscam apresentar dimensões artísticas em que a escrita, visualidades, composições, configurações estéticas, narrativas dos participantes estabelecem tensões entre o campo da arte, docência e educação.



As subversões dos padrões de composição da pesquisa acadêmica acontecem em todas as pesquisas apresentadas mantendo estruturas básicas para validar uma pesquisa científica ou pesquisa que produza conhecimentos validados por uma comunidade de prática como um grupo de pesquisa. A PEBA e A/r/tografia representam a possibilidade de considerar as linguagens da arte como áreas do conhecimento e configurar modos de investigação coerentes com as especificidades da arte.

Desse modo ao debruçarmo-nos a compreender como as pesquisas inserem arte em suas composições do relatório de apresentação dos achados, encontramos provocações estéticas que criam possibilidades para experiências estéticas ao realizar a leitura. As imagens, textos poéticos, narrativas dos percursos, imagens de obras de arte, composições e fotografias criadas no percurso de pesquisa e o próprio estilo de escrita ou composição do relatório permite a revelação das dimensões subjetivas dos percursos sustentados por base teórica selecionada de acordo com o objeto de pesquisa.

### **Referências**

CRUZ, Jesse da. **A/r/tografando corpos negros no ballet clássico na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil**. 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019. Disponível em: [https://bu.furb.br/docs/DS/2019/366684\\_1\\_1.pdf](https://bu.furb.br/docs/DS/2019/366684_1_1.pdf). Acesso em: 06 jun. 2020.

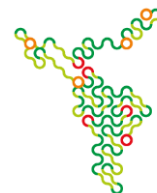
DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 21-26.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson. IRWIN, Rita. (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 27-35.

FERNÁNDEZ, Tatiana; DIAS, Belidson. Investigação Baseada em Arte (IBA) e a Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA): quatro questionamentos baseados nas concepções de arte e artista. **Revista VIS: Revista do Programa de Pós-graduação em Arte**, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 27-44, 2 dez. 2017. Biblioteca Central da UNB. <http://dx.doi.org/10.26512/vis.v16i2.20650>.

GOTTARDI, Pedro. **O corpo[carne] do artógrafo em cinesia docente**. 2018. 100 f. TCC (Graduação) - Curso de Graduação em Artes Visuais, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018. Disponível em: [https://bu.furb.br/docs/MO/2018/365342\\_1\\_1.pdf](https://bu.furb.br/docs/MO/2018/365342_1_1.pdf). Acesso em: 06 jun. 2020.

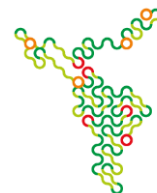
JUNQUEIRA, Mariana Lopes. **A escola como palco de formação: experiências que compõem o músico-professor**. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade



Regional de Blumenau, Blumenau, 2018. Disponível em:  
[https://bu.furb.br/docs/DS/2018/365786\\_1\\_1.pdf](https://bu.furb.br/docs/DS/2018/365786_1_1.pdf). Acesso em: 06 jun. 2020.

PERUZZO, Leomar. **Mediação Cultural no museu:** ressonâncias da experiência estética no corpo (em performance) de professores de arte. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018. Disponível em:  
[https://bu.furb.br/docs/DS/2018/365784\\_1\\_1.pdf](https://bu.furb.br/docs/DS/2018/365784_1_1.pdf). Acesso em: 06 jun. 2020.

RÜCKERT, Greice Maiara. **Livro de artista:** poética de uma acadêmica/artista. 2018. 59 f. TCC (Graduação) - Curso de Graduação em Artes Visuais, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018. Disponível em: [https://bu.furb.br/docs/MO/2018/365351\\_1\\_1.pdf](https://bu.furb.br/docs/MO/2018/365351_1_1.pdf). Acesso em: 06 jun. 2020.



## POR UMA PEDAGOGIA DO ACONTECIMENTO NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Ana Carolina Ribeiro Nogueira<sup>1</sup>

**Resumo:** O texto apresenta parte de minha pesquisa de doutorado, na qual proponho o acontecimento, conceito elaborado por Gilles Deleuze, como possibilidade de filosofia de trabalho para professores de Artes Visuais da Rede de Ensino de Florianópolis, SC. Ainda que as condições de trabalho nesta área de ensino sejam reconhecidas como de boa qualidade comparadas a outras capitais do Brasil, a rotina diária dos professores ainda deixa a desejar em relação a: 1) indisponibilidade de materiais específicos; 2) falta de espaços adequados e 3) carga horária insuficiente. Apesar dos contratempos, é necessário resistir e criar estratégias para uma atuação profissional que gere sentidos, não só para os estudantes, mas também para os professores, que estão na “linha de frente” dentro das escolas. Proponho uma espécie de “aula acontecimento” para um ensino de artes pautado na estética de um cotidiano instável, no qual somos desafiados a criar possibilidades dentro de contextos adversos e com o que temos “a mão”.

**Palavras-chave:** Ensino das Artes Visuais. Acontecimento. Ensino Fundamental.

### For a Pedagogy of Events in the Teaching of Visual Arts

**Abstract:** The text presents part of my doctoral research, in which I propose the event, a concept developed by Gilles Deleuze, as a possibility of work philosophy for teachers of Visual Arts of the Teaching Network of Florianópolis, SC. Even though the working conditions in this teaching area are recognized as being of good quality compared to other capitals in Brazil, the daily routine of the teachers still leaves something to be desired in relation to: 1) unavailability of specific materials; 2) lack of adequate spaces and 3) insufficient workload. Despite the setbacks, it is necessary to resist and create strategies for a professional performance that generates meanings, not only for students, but also for teachers, who are on the “front line” within schools. I propose a kind of “event class” for arts education based on the aesthetics of an unstable daily life, in which we are challenged to create possibilities within adverse contexts and with what we have “at hand”.

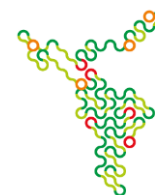
**Keywords:** Teaching of Visual Arts. Event. Elementary School.

### *O Ensino das Artes Visuais em Florianópolis*

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, desde 1997 propõe o debate a respeito do Ensino de Artes, entendendo a necessidade de direcionamentos e revisões curriculares desde a vigência da Lei 9.394/96. Desde então formaram-se grupos por áreas específicas, que já entendiam a

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Artes Visuais, na linha de pesquisa de Ensino das Artes Visuais, pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC



necessidade de um currículo que abrangesse as diferentes áreas artísticas, indicando que temos o privilégio raro de contar com uma rede de profissionais que preza pelo mínimo necessário para esta área de ensino, que é a contratação dos professores em áreas específicas das Artes.

As admissões de professores de áreas específicas acontecem desde 1998, conforme a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino. A polivalência aqui já poderia ser considerada “carta fora do baralho”, diferente de algumas outras regiões do Brasil.

Sobre a formação continuada, que influencia diretamente a organização de rotinas, projetos e planejamentos das ações educativas das escolas, conta-se com uma grande competência e incentivo da Secretaria de Educação, além de participação comprometida dos profissionais, tanto dos efetivos, como dos professores e professoras contratadas provisoriamente, como substitutos.

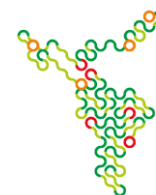
Nesse sentido, a formação continuada pode ser destacada como um dos pontos fortes com relação ao Componente de Artes, pois a partir de encontros regulares, os/as professores/as das diferentes áreas artísticas dialogam, aprimoram suas práticas e se atualizam sob o ponto de vista pedagógico e artístico. Tais práticas regulares têm propiciado a inserção dos/das professores das Artes em diversos encaminhamentos que afetam diretamente o currículo.

Um exemplo dessa inserção está na participação dos professores nos processos de discussão, elaboração e revisão das propostas curriculares em diferentes momentos. (PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, 2016, p.107).

A Proposta Curricular (2016) confirma a preocupação dos professores em relação às concepções e conteúdos trabalhados em salas de aula do Município. Tanto que o texto desta proposta foi construído com a participação dos professores da Rede, a partir de documento elaborado para este fim específico em 2011. No texto ficam evidentes algumas inquietações dos professores para garantir continuidade e qualidade no ensino das Artes Visuais nas escolas de Florianópolis.

Mas apesar da preocupação com a continuidade e sistematização para manter alguma unidade no processo pedagógico, existem ressalvas que aparecem mais de uma vez no documento, deixando transparecer que as compreensões sobre as concepções e especificidades da arte no currículo ainda são questões mal resolvidas entre professores e outros profissionais da Educação.

Ainda é frágil o entendimento de que cada uma das linguagens artísticas tem objetos de estudo diferenciados, que se articulam no fazer artístico, porém se caracterizam por especificidades basilares em cada área artística.



Mas afinal, qual, ou quais as concepções sobre Artes Visuais se tem nas escolas de Florianópolis? Existe um padrão? O que se propõe em documento é o que se pratica nas salas de aula?

É possível observar algumas palavras que constam no documento, quando se referem, por exemplo, aos planejamentos de aulas. Palavras e termos como: identificação; diagnóstico; objetivos de aprendizagem; estruturas artísticas; função social das artes, entre outras, que denotam uma visão funcional e historicista do ensino de artes. Algo como disciplina curricular com conhecimentos sistematizados, que serão disponibilizados em pacotes que os estudantes receberão em doses graduais durante os anos de formação.

A palavra “concepção” aparece algumas vezes na Proposta, e em todas elas, percebe-se que não se refere às noções filosóficas que permeiam as ideias sobre arte, mas sim à alguma funcionalidade curricular. Além disso, a noção de arte se desenvolve em torno da cultura, porém não fica clara a questão conceitual de cultura.

Para planejar a ação pedagógica em Artes é imprescindível a compreensão das Artes como produções culturais e históricas, pois, como seres criativos, os sujeitos intervêm na realidade em que se inserem. Sendo assim, a ação criadora interfere nos espaços e tempos em que se faz presente, materializando por meio das estruturas artísticas variadas funções. (PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, 2016, p.111).

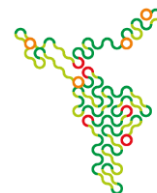
Existe na Proposta uma indicação para o perfil dos professores contratados nas escolas do município, que apontam sobre as expectativas profissionais exigidas para atuação nas escolas.

Este documento propõe uma base filosófica e metodológica nas quais o/a professor/a possa assumir o papel de orientador na atividade mediadora em favor do desenvolvimento integral do/da estudante. Dessa forma, é indispensável que tenha domínio conceitual do Componente Curricular, que busque a ampliação dos conhecimentos de maneira contínua, que desenvolva a reflexão estética e as possibilidades de leitura, apropriação e compreensão das mais variadas manifestações artísticas. (PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, 2016, p.112).

Quando o documento aborda as especificidades da arte e seu ensino, percebe-se a presença de uma orientação histórico crítica, assim como a opção por classificar a arte como linguagem.

A produção artística é configurada como uma forma de expressão, ou seja, é linguagem e conhecimento. Para sua compreensão é preciso reconhecer os seus significados situados no tempo e no espaço e na trajetória histórica. (PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, 2016, p.115).

Através destes fragmentos, nota-se, portanto, uma certa indefinição em relação às concepções filosóficas a respeito do que possa a ser arte e seu ensino. A tendência histórico crítica ocupa



considerável espaço do texto, sendo que em alguns momentos surgem abordagens escolanovistas, que enfatizam a importância das experiências sensoriais e estéticas.

Há indícios que apontam uma considerável liberdade de ação dos professores para pensar em diferentes perspectivas de conhecimento em artes, ao ponto que torna-se difícil compreender se existe uma base referencial que indique quais as principais concepções trabalhadas nas escolas. De qualquer modo, é um ponto positivo que tal liberdade exista, pois, se de fato isto acontece na prática, teríamos uma espécie de “vácuo”, ou “espaço vazio” no qual podemos ter mais autonomia para pensar e criar novos modos de ensinar.

Sugiro que diante de uma aparente “marginalidade curricular”, verificada na Proposta de Florianópolis, e por estarmos sempre cambiantes, flutuantes entre questionar o que é, e o que não é arte, e não termos muitas certezas sobre o seu ensino, nos dá uma enorme vantagem em poder mudar, inventar novos sentidos, que não estarão necessariamente listados nos parâmetros curriculares e demais documentos institucionais.

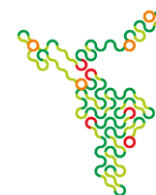
Abrem-se aí, portanto, novas possibilidades de criação de outras vias, caminhos marginais que ainda podemos inventar, sendo que os atravessamentos gerados por imagens que permeiam o imaginário e a estética das rotinas de professores e estudantes, é que serão os dispositivos para pensar uma ética do acontecimento como alternativa para transpor as dificuldades vivenciadas no ensino das Artes Visuais nas escolas de Florianópolis.

### ***Que tipos de encontros com a arte provocamos nas escolas?***

Quais as noções e concepções a respeito da arte e de seu ensino no contexto escolar de Florianópolis?

Mais do que apresentar imagens, relacioná-las ao seus contextos de produção e propor práticas artísticas aos estudantes, entende-se que a imagem é um meio de provocar sensibilizações e “afetações” estéticas e artísticas. Ou seja, são dispositivos que leva-se para a sala com o intuito de afetar, motivar a pensar, a criar sentidos e formas, para que quando os estudantes estiverem fora dali, também percebam e sintam a vida como arte e acontecimento estético.

A respeito deste afetos, sensibilidades, percepções e outros sentidos, trabalharei com as noções de Deleuze e Guattari (1997, p. 211) que questionam o que pode vir a ser a arte, a partir do que chamam de “perceptos e afectos”.



A arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva. Se a arte conserva, não é à maneira da indústria, que acrescenta uma substância para fazer durar a coisa. A coisa tornou-se, desde o início, independente de seu "modelo", mas ela é independente também de outros personagens eventuais, que são eles próprios coisas-artistas, personagens de pintura respirando este ar de pintura. E o criador, então? Ela é independente do criador, pela autoposição do criado, que se conserva em si. O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos.

Tais reflexões apontam para as relações entre ato de criação (tanto na arte como na filosofia) e ato de resistência, que abrem possibilidades de invenção de outros modos de viver e existir. A partir daí, o que vemos e criamos em sala, não deve ser apartado das experiências de fora, mas conectadas às imagens “curriculares”, permitindo relações que ampliem as possibilidades de afecções e percepções.

Na concepção de Deleuze e Guattari (1997) a função da arte é ser criadora desses afectos e perceptos, que juntos formam os “blocos de sensações”, que possibilitam que a arte se mantenha por si só, “de pé”, resistindo. Assim, tanto a arte, como a filosofia, teriam esta mesma “função” de resistir aos poderes, à subordinação, ao insuportável, à dominação em seus vários aspectos.

Mas como a arte resiste? Por quais meios, processos, mecanismos? E como a arte pode resistir na escola?

Uma arte que cria blocos de sensações possibilitaria que estudantes fossem capazes de inventar e sentir afetos, sempre inaugurando modos de viver, abrindo constantemente novos caminhos.

Mas que imagens propomos nas aulas? Como as apresentamos? Que objetivos se quer alcançar com elas? As imagens que proponho são dispositivos para invenção de novos modos de viver e resistir?

E ainda: como a arte que se propõe em sala de aula poderia tornar-se dispositivo para a criação de outros modos de vida e resistência para os momentos de crise em que vivemos?

Sáímos de nossas formações cheios de planos, mas quando nos deparamos com a realidade escolar e seus mecanismos institucionais, documentos escolares, infra estrutura precária, há uma enorme frustração que nos leva a uma certa acomodação, e assim nos adaptamos a seguir padrões no trabalho com a arte.

A própria “condição” da arte da escola nos leva a essa acomodação, se não soubermos “parar pra olhar”. Isto porque existe uma “vulnerabilidade”, uma “precariedade”, com a qual, nem sempre



o sistema escolar sabe lidar, e que nos leva, por vezes, a subestimar sua potência, como comenta Lucimar Bello Frange (2017, p. 108).

Educação e arte habitam os campos da imprevisibilidade e das volatilidades, do fugidio e do gasoso. A experiência estética contemporânea é vapor. Flutuante e borrada (MICHAUD, 2007, p.99). HOJE, exige uma estética para além dos objetos, uma estética das atitudes, dos efeitos e das experiências. Mediar é inventar, além de “inventariar”.

Mas como fugir desta lógica de “adestramento” do olhar?

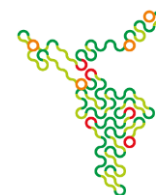
Primeiramente admitindo que estamos contaminados por esquemas e métodos pedagógicos sob uma lógica (positivista) que reforça estereótipos, nos leva à constante reprodução de clichês, e que, além de se manifestar na disseminação massiva de imagens hegemônicas, que se espalham por diversas culturas (impondo-se como referências onipotentes), nos fez acreditar, durante muito tempo, que olhar era apenas parte de um esquema de percepção e reconhecimento, resultado de uma raciocínio cartesiano.

O percepcionismo que ainda impera na análise de imagem é fruto da mentalidade racionalista cartesiana, da qual se procura sair mediante pesquisas estruturalista e pós-estruturalistas, onde a visibilidade aparece não mais como experiência estético-percepcional, mas evento que revela o diálogo entre o sujeito e a subjetividade politicamente determinada pela cultura e pelos poderes dominantes da sociedade. (MEIRA, 2009, p.38).

Existem, porém, pontos de vistas recentes que dão a imagem o poder de mover-se, retirando-as da posição de inércia que foram submetidas até então. Uma pedagogia do acontecimento para o ensino das Artes Visuais que aprecia tais abordagens vai considerar esta mobilidade como “atualização” do real, e a impermanência da imagem como geradora de presenteísmos, os quais, nós professores podemos aproveitar para desconstruir paradigmas obsoletos.

Perguntas como: “o que sentimos ao ver?” ou “por que determinados olhares me afetam mais do que outros?” passam a ser fundamentais nos planejamentos das aulas, se quisermos olhar a partir das perspectivas mencionadas, e potencializar processos de criação, e não apenas transformar os estudantes em meros espectadores.

Qualquer um pode tornar-se criador de suas imagens, editar imagens, usá-las a serviço de sua produção singular de formas e gestos. A arte possibilita operar com a ecologia das imagens, agregar formas e gestos a imagens de modo sensível e singular. A estética é ética e impede que o sujeito fique subjugado e fascinado aos dispositivos técnicos com os quais os seres articulam imagens apenas para obter vantagens materiais e não espirituais. (MEIRA, 2009, p.54).



Nas escolas é possível observar a imensa quantidade de imagens as quais as crianças e adolescentes são expostos, tais como as mídias de *marketing*, os filmes e vídeos caseiros criados por *digital influencers*, *youtubers*, além dos jogos virtuais que fazem parte do cotidiano da maioria.

Porém, apesar desta enorme demanda, não sabemos bem como aproveitar tais referências a favor do ensino das Artes Visuais, já que a imensa oferta de imagens de vários tipos e funcionalidades torna praticamente inviável uma filtragem sensata de nossa parte, e como alerta Meira (2009, p.56) “a proliferação incessante de novas imagens traz a sensação de que estamos mergulhados num processo de miragens sem que tenhamos referências suficientes para entender os acontecimentos que as sustentam”.

Mas eu, como professora, acredito na potência da arte que proponho aos estudantes?

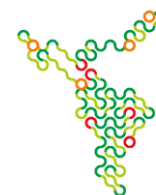
Ando descrente de certas imagens de arte que nada mostram sobre como vencer os problemas de exclusão, do apartheid social, do dissenso político, das violações de toda ordem. Pouco ensinam sobre olhares novos para resolver as simples táticas banais da experiência estética, as imprescindíveis para o enfrentamento das crises. (MEIRA, 2009, p.58).

Relativizar a ideia de arte como objeto é urgente nas escolas, vide o fracasso que vemos acontecer nas salas de aula, onde há cada vez menos identificação dos estudantes com os repertórios já massacrados pelos livros didáticos com suas referências de obras de arte europeias, e que nada dizem sobre as suas realidades, e quando dizem, não são inseridas de modo a serem problematizadas como poderiam.

Enfim, a proposta da pesquisa é pensar e criar outras narrativas de ensino na escola, a fim de promover estratégias que transponham a ideia de observar, fruir e produzir imagens/objetos, e ao invés disso, mediar encontros que proponham a prática questionadora, a observação, a percepção e manufatura de imagens, gestos e materialidades que afetem a existência dos estudantes.

Assim, estaríamos educando para tornarem-se sensíveis e questionadores, des-subordinando o olhar, conferindo maior autonomia para um ensino emancipador em relação a arte e à produção de imagens. Neste sentido, devemos revisar a concepção de que as imagens são objetos estanques, mas pelo contrário, são coisas em movimento eterno de se fazer e refazer diante das diferentes subjetividades que as atualizam, quando são vistas e revistas por distintos olhares e perspectivas.

Para tanto, além de repensar os modos de olhar para a arte na escola, é preciso atentar para a importância de (outras) imagens no ensino das Artes Visuais, como sugere Grossman (1992, p. 43), que percebe, assim como muitos de nós professores, um etnocentrismo mascarado de desconstrução



crítica, que no final das contas, vem a ser mais uma estratégia para manter o domínio do imaginário dos povos colonizados e submetidos às suas imagens e formas de olhar o mundo.

[...] simultaneamente a este prosseguimento de ações de vanguarda, ainda nos deparamos, tanto lá como aqui (no “centro” e na “periferia”), com discursos que, vestidos de pretendida novidade, não passam de subterfúgios para a manutenção de uma tradição modernista; aquela que procura manter a qualquer custo a autonomia da arte (l’art pour l’art) acima de qualquer interferência ou pressões provenientes do exterior.

O autor também aponta que, em se tratando do ensino de arte, o “descompasso entre a prática e a teoria permite a produção de metodologias incongruentes.” (GROSSMAN, 1992, p.44), e que, antes de tentar remodelar as teorias de produção e análise de arte a partir das categorias já existentes, será preciso revisá-las e reconstruí-las.

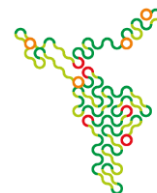
Retomando Deleuze e Guattari (1997, p. 212) que dizem que “a obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si”, me arrisco a dizer que a nossa “função”, mais do que levar imagens e fornecer materiais para que os estudantes produzam seus trabalhos artísticos, é propor sensações com as imagens que circulam em nossas aulas.

É preciso disponibilizar real atenção ao que vem de fora da sala para pensar em conexões, e considerar que, quando são trazidas a partir de histórias pessoais, as imagens vêm carregadas de afetos e sensações. Elas são compartilhadas entre crianças e adolescentes justamente por desencadearem emoções coletivas e vínculos afetivos. Descartá-las dos processos de ensino é demonstração de descaso com o que os motiva e sensibiliza. Portanto, é imprescindível prestar a atenção na potência dessas imagens.

É verdade que toda a obra de arte é um monumento, mas o monumento não é aqui o que comemora um passado, é um bloco de sensações presentes que só devem a si mesmas sua própria conservação, e dão ao acontecimento o composto que o celebra. O ato do monumento não é a memória, mas a fabulação. Não se escreve com lembranças de infância, mas por blocos de infância, que são devires-criança do presente. (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 217).

Por fim, este texto é um convite à atitude questionadora, para perguntarmos sobre que tipos de encontros com a arte estamos propondo nas escolas em que trabalhamos. É também uma convocação para montarmos quebra-cabeças, caleidoscópios, editar e montar imagens que sirvam aos nossos próprios interesses, usando as retóricas dominantes como estratégias a nosso favor.

A pesquisa também propõe pensar em possibilidades de transgressão a ideais transcendentais em relação ao trabalho docente em Artes Visuais. É um esforço de pensamento e proposição de movimento à conhecer práticas de professores que, de alguma forma, já identificam uma pedagogia



do acontecimento em suas atividades docentes, ou querem pensar em novas possibilidades para sua atuação.

***Referências:***

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 2.ed. Rio de Janeiro: 34, 1997.

FRANGE, Lucimar Bello. **De margens e marginalizações a marginálias**. In: LIMA, Sidiney Peterson Ferreira (org.). *Arte e pedagogia: a margem faz parte do rio*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

GROSSMAN, Martin. **A importância de (outras) imagens no ensino da arte**. *Revista Porto Arte*, v.3, N.5, p 42-49, 1992.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2009.



## QUANDO FORMAS SE TORNAM DIÁLOGO: A EXPERIÊNCIA DO 14ºSNAI NO MUSEU ETNOARQUEOLOGICO DE ITAJAÍ

Angela Luciane Peyerl

**Resumo:** O presente artigo tem como proposta estabelecer um diálogo entre o 14º Salão Nacional de Artes de Itajaí que ocorreu entre 1 de junho a 15 julho de 2018, e o Museu EtnoArqueológico de Itajaí, no centro desta discussão está a arte contemporânea como interlocutor entre museu, cidade e público. Depois um intervalo de cinco anos o Salão Nacional de Artes de Itajaí (SNAI) voltou a ser realizado e nessa 14ª edição surgiu com uma temática que está em discussão num âmbito global. Pensar os “Territórios”. Quando a proposta foi lançada o intuito era partir de uma provocação do significado território, como uma área, um animal, uma pessoa, um grupo ou instituição. O 14º Salão Nacional de Artes de Itajaí tinha como proposta expográfica descentralizar os espaços e levar ao alcance do público um encontro de diferentes linguagens artísticas, neste trabalho também se estabelece uma reflexão entre o discurso expositivo do museu e a obra do artista Evandro Prado – Monumento a Duque de Caxias, e também faz uma reflexão entre a obra Cobra Coral de Schwanke e os murais de Denilson Baniwa.

**Palavras Chave:** Arte Contemporânea; Museu; SNAI

### *Territórios do 14º Salão Nacional de Artes de Itajaí.*

Depois um intervalo de cinco anos o Salão Nacional de Artes de Itajaí (SNAI) voltou a ser realizado e nessa 14ª edição surgiu com uma temática que está em discussão num âmbito global. Pensar os “Territórios”. Quando a proposta foi lançada o intuito era partir de uma provocação do significado território, como uma área, um animal uma pessoa, um grupo ou instituição que psicologia.

É urgente reescrever territórios e repensar qual o espaço do lugar, repensar qual o papel político da arte e do artista, onde é possível dialogar em meio a essa crise geo política, cuja demarcação está matando populações, dizimando espécies, cerceando direitos e enfatizando cada vez mais o poder bélico. E esta crise é apenas o resultado ético de uma humanidade falida, esse resultado surge de um equação econômica. A crise migratória traz à tona o problema do pensar o EU o SER como um centro do universo- resquícios de humanismo renascentista e que nos acompanha.

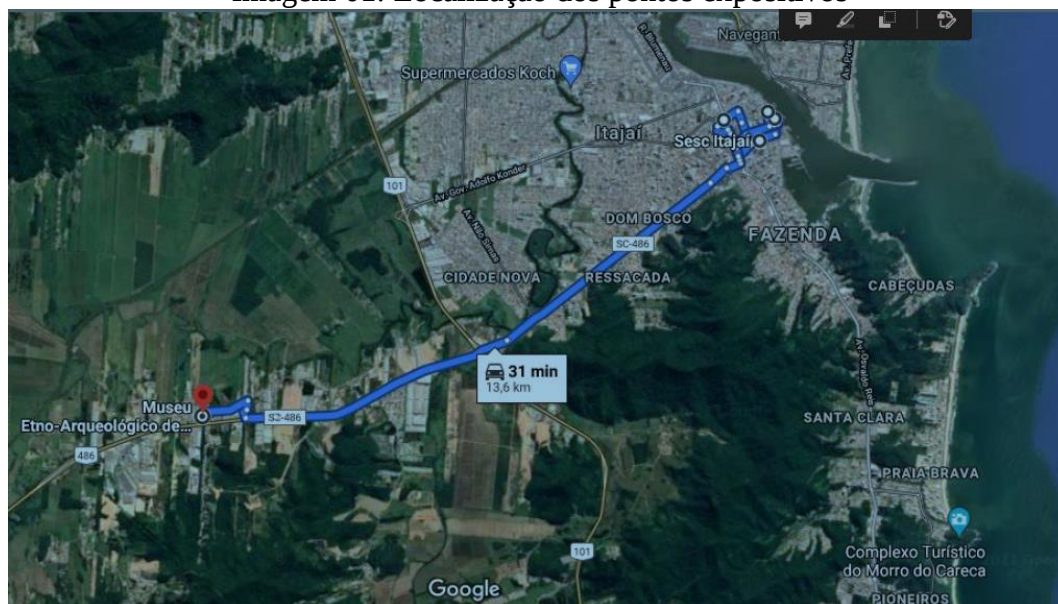
Nesse contexto que é EU é o OUTRO, aquele corpo estranho que irrompe no meu território para abusar dos recursos dele. Para que os territórios sejam escritos em suas dimensões geopolíticas

é preciso que os reescrevamos as micro dimensões éticas para pensar numa macro ética, que sirva para um projeto de humanidade, que traga de volta a lei moral e universal "não fazer ao outro o que não gostaríamos que fizessem conosco". Mesmo que a arte não mude a humanidade, ela pode mostrar o exercício de rescreve - lá.

Ao se acordar que o lugar acompanha sempre o homem, nem sempre concordamos com esta ou aquela definição. Há uma infinidade de definições de lugar e de sentido que varia conforme as teorias e os autores. Umas objetivas e outras subjetivas. O sentido de Lugar implica o sentido vida, e por sua vez, o sentido do tempo. (OLIVEIRA,2012,p.3).

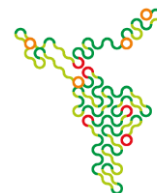
A cidade de Itajaí possui mais de 200 mil habitantes, é um grande polo turístico, e já revelou e consagrou inúmeros artistas conhecidos nacional e internacionalmente após a participação em seus salões. A cada edição do Salão Nacional de Artes, Itajaí cria uma ponte entre os mais longínquos estados e cidades do Brasil, trazendo para a cidade fragmentos de territórios, pensamentos e diálogos possíveis e os já existentes. *Estamos na época do simultâneo, estamos na época da justaposição do próximo e do longínquo, do lado a, do disperso* (FOULCALT, 2001).

Imagem 01: Localização dos pontos expositivos



Fonte: Google Maps

A cada edição do salão é um novo passo, e a proposta de ocupar diferentes espaços na cidade, onde provoca deslocamentos, rupturas com a paisagem e fragmenta os olhares, vem em paralelo com uma proposta mais atenta para o diálogo com a população local.



### ***MUSEARQ – Museu Etno-Arqueológico de Itajaí.***

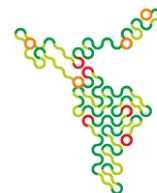
O Museu Etno Arqueológico de Itajaí uma das unidades da Fundação Genésio Miranda Lins situado na Avenida Itaipava nº3901, o prédio do museu fica instalado na antiga Estação Engenheiro que é uma homenagem ao chefe da obra da Estrada de Ferro Santa Catarina, Engenheiro Telasco Vereza, foi inaugurada em 1954. Segundo a historiografia catarinense a sua construção demorou alguns anos, começando no final de 1920, com o aviso do começo das obras de ampliação da ferrovia que compreendia de Blumenau a Itajaí, e teria sido terminada em 1947.

A inauguração e o primeiro trem percorreram apenas em 1954, quando a ampliação foi finalmente aberta. A estação ferroviária Engenheiro Vereza proporcionou grandes serviços às comunidades do interior, que usavam o telégrafo e o telefone da estação. Em 1971, aconteceu a desativação da linha férrea na região e o prédio foi inutilizado, no ano de 1986 a Prefeitura Municipal de Itajaí acabou aproveitando o prédio da Estação para acolher a Secretaria da Agricultura, anos mais tarde em 2002 o então prefeito Jandir Bellini resolve tombar a nível municipal o prédio com o Decreto nº 6577 de 30 de julho de 2002.

O museu surge de uma proposta isolada do então arqueólogo Darlan Cordeiro, onde ao saber que o prédio tinha proximidade com os sambaquis da região resolveu fazer um projeto para utilizar aquele espaço para fazer um museu e em um dos seus anexos criar um laboratório de arqueologia para abrigar futuramente todo esse acervo que seria proveniente de escavações arqueológicas de Itajaí e região para pesquisa e salvaguarda dos mesmos.

Hoje o local passou de zona rural para área de expansão urbana do município, onde muitas empresas de comércio exterior se instalaram, há condomínios residenciais, o local é estratégico para o deslocamento até a zona rural da cidade o fundo do museu está localizado de frente para a BR (Rodovia Osvaldo Reis) que liga Itajaí a região de Brusque, há sinalização indicativa quanto a existência do museu.

A expografia é basicamente formada por uma abordagem arqueológica, o acervo arqueológico é proveniente de um sítio arqueológico do tipo pré-cerâmico, encontrado em Bombinhas (SC). O sítio foi escavado entre 2003 e 2005 e resultou na coleta de centenas de quilos de material que inclui conchas, ossos de vários animais, artefatos líticos (pedra) e em osso, como machados, pontas de flecha, colares, raspadores, furadores entre outros, além de 72 esqueletos humanos.



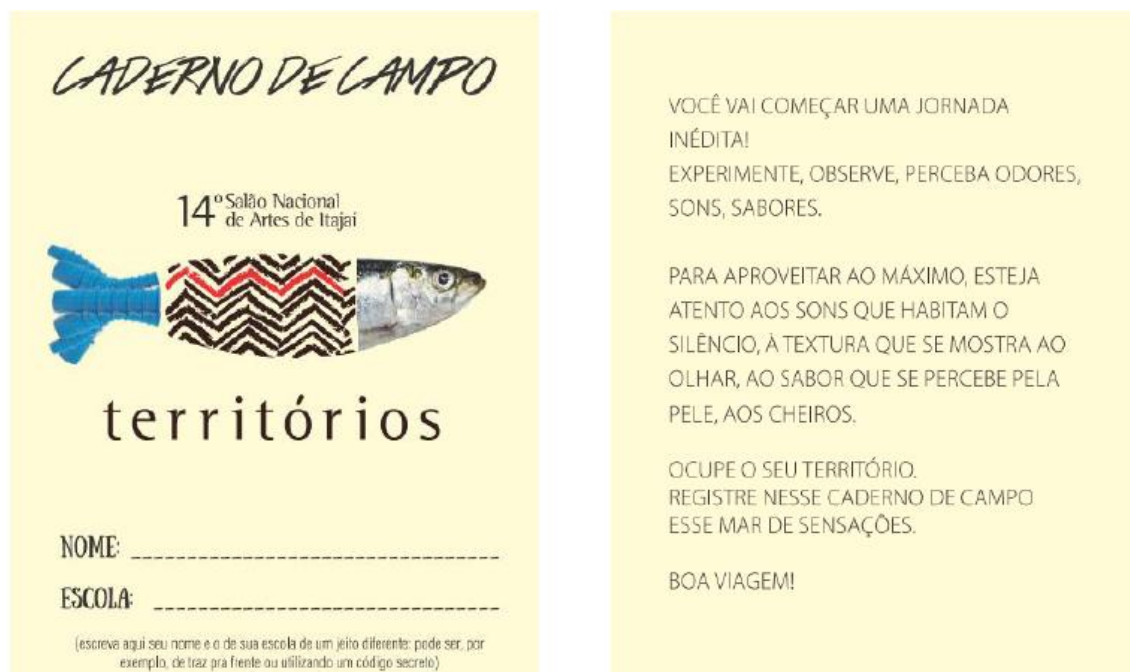
O acervo etnográfico é composto de ferramentas, louças, talheres, equipamentos, recipientes e utensílios, móveis, entre outros. A grande maioria foi doada pela comunidade local, outros pertencem ao acervo do Museu Histórico de Itajaí e outros estão sob empréstimo. O acervo da estação é composto de imagens, objetos pertencentes aos funcionários da estrada de ferro, réplica de um trem Maria Fumaça, restos de construção da estação encontrados durante a escavação arqueológica realizada em 2004. Parte deste acervo também foi dada pela comunidade, outra parte pertence ao Museu Histórico e alguns empréstimos. Todo o acervo folclórico pertence ao Museu Histórico.

### ***Arte Contemporânea como um diálogo.***

O diálogo da arte contemporânea com uma expografia que discute em seu eixo principal a etnografia e arqueologia nos traz uma possibilidade de rever o próprio papel do museu. Instigando a pensar territórios, pensar esse salão que tem um de alcance nacional em um país de dimensões continentais e ampla diversidade cultural? O que pode ser a produção artística atual, como e onde é produzida, em que contexto é realizada; cria sentido, e é passível de ser usufruída? O que significa ser nativo de um território que ocupa diferentes lugares na economia mundial, muitas vezes à mercê de políticas exteriores e refém das políticas internas desenvolvimentistas?

No ano de 2018 o Salão Nacional de Artes de Itajaí surge com a proposta de criar um núcleo educativo, que tivesse uma curadoria geral e uma curadoria local, sendo assim a prof. Dra. Valquíria Prates era responsável pela curadoria geral e a Me. Silvana Maria Rocha, responsável pelas ações educativas in loco. Nesta mesma edição além do setor educativo, responsável pela formação de monitoria, professores e público, foi desenvolvido um material educativo a ser distribuído para o público escolar. O caderno de campo foi desenvolvido de modo que os alunos tivessem autonomia para fazer seus registros e ações, que pudessem levar para casa as suas impressões e sentidos.

Imagem 02: Caderno de Campo



Fonte: Acervo 14º SNAI

O MUSEARQ assim como a própria coordenação do 14º SNAI foi provocado a (re) pensar seu papel. Partindo de uma indagação de território, descentralizar a arte foi o passo inicial, para isso o MUSEARQ se tornou o coração desta edição do SNAI, foi o local escolhido pela curadoria para expor os artistas convidados, artistas esses que eram de Itajaí (MAURO CAELUM), Joinville (SCHWANKE) e Amazônia (DENILSON BANIWA). Pertencentes a territórios por vezes tão excludentes como as categorias de artesanato, arte urbana, regional, contemporânea ou indígena.

Das obras expostas e a escolha em alocar as mesmas em espaços internos e externos para que houvesse um diálogo e a dado momento um confronto com os discursos ditos oficiais, inicialmente a obra que trazia consigo um discurso político passível de tensão com a exposição de longa duração do museu foi, a obra de Evandro Prado – Monumento a Duque de Caxias, a partir dessa obra que é possível estabelecer um diálogo entre arte x história. A obra de Evandro discute o papel do monumento e da memória.

Este monumento em homenagem ao patrono do exército brasileiro, único Duque do Brasil e líder das tropas brasileiras na repressão de revoltas separatistas na era do segundo reinado, também liderou exército brasileiro na Guerra do Paraguai que dizimou a população

paraguai. A maior escultura equestre do mundo, tendo o cavalo mais de 11 metros de comprimento, o equivalente ao tamanho de um ônibus, e a altura total corresponde a um prédio de 10 andares. Construído nas Oficinas do Liceu de Artes e Ofícios, conta a história que em julho de 1950, foi servido um almoço para 50 pessoas dentro da barriga do cavalo. A obra Victor Brecheret seria instalada no Largo Paissandu, mas acabou sendo erguida na Praça Princesa Izabel e inaugurado em 25 de agosto de 1960, no dia do soldado. (PRADO,2017)

A história sendo dialética é capaz de transformar a realidade quando desfoca o agente, coloca os grandes nomes em papéis invertidos, logo Duque de Caxias que foi um grande genocida indígena estava ali representado em uma obra onde a fragilidade é latente, a base desta obra é de tijolo (barro) e o recorte do monumento em MDF, ou seja, é possível se pensar na fragilidade do monumento, na ressignificação e no papel que esta obra e esse grande vulto da história foi colocado.

Imagem 03: Monumento a Duque de Caxias



Monumento Duque de Caxias, 2017  
 Escultura – tijolos e madeira- 100 x 30 x 60 cm

Fonte: Acervo do Artista

Duque de Caxias entrou para a história como um herói. porém a construção desse herói passa pelo genocídio, pelo que é invisível, foi um herói que carregou consigo uma memória com fragmentos traumáticos. Como diria Benjamin todo documento de cultura é um documento de barbárie, levar essa fragilidade de um monumento a um museu que foi pensado justamente para abrigar artefatos

arqueológicos, é colocar lado a lado a realidade x a fragilidade, mostrar que as praças públicas são feitas de monumentos frágeis e distantes, que não se reconhecem, que não criam diálogos, dentro da cidade, que monumentos são frágeis não só pelo risco de serem vandalizados mas sim pelos seus grandes nomes serem levados ao esquecimento.

Dialogar com esse espaço é também compor uma tapeçaria sonora, visual e tátil, vislumbrando a diversidade idiossincrática de seus habitantes, sua arquitetura, sua sinalização, seus códigos cotidianos. Conversar com tudo isso é abraçar o caos e se emocionar com o estranhamento. (CANTON, 2009, p.23).

Ao pensar no MUSEARQ como um elo entre um bairro que antes era dito interiorano e hoje é um bairro de expansão urbana, nos faz refletir sobre possíveis diálogos que a arte é capaz de tramar com a cidade, a ideia de cidade como produtora de sentido mesmo em meio a essa multidão, o desafio de compreender a cidade com sua paisagem sempre em transformação, tendo um dinamismo nos faz ver a obra de Mauro Caellum como um registro, que traz a grafia “*Sonhar Pode*” pela cidade, é uma provocação ao arqueólogo urbano e contemporâneo que tem a sua frente o infinito a ser pensado.

Imagem 04: Mauro Caellum - Obras



Fonte: Acervo Pessoal.

As grafias, pichações ou grafites são temas que fazem parte das cidades contemporâneas desde, pelo menos, os anos 1970. Para Sennet (1990), em cidades que não pertencem a ninguém, como as contemporâneas, as pessoas estão constantemente buscando deixar um rastro de si mesmas. Mauro Caellum ficou eternizado e marcado na cidade de Itajaí pelas suas grafias ou melhor colocando

pelas suas escritas, suas expressões, deixou marcas materiais na paisagem e se tornou a própria paisagem urbana da cidade.

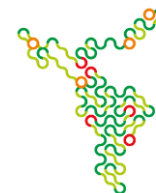
Uma cidade que diariamente recebe containers, é margeada por um rio e passa por uma série de tensões que coexistem justamente por ser essa cidade moderna, Mauro Caellum conseguiu deixar fragmentos ao investigar o espaço urbano e criar uma possibilidade de *urbanismo poético* para Itajaí. Ao fazer um diálogo das obras de Mauro com a exposição de etnografia do MUSEARQ, foi como também fazer uma caça ao tesouro pela cidade, ao receber as obras do artista em telas, diários, estandartes, instigou a quem visitava reconhecer na cidade as grafias que ele deixou. Nos fez perceber uma aproximação entre o seu trabalho enquanto expressão contemporânea e a arte rupestre.

A cidade moderna de Walter Benjamin, é o novo e o antigo dialogando, *o novo impregnado do antigo e que já contém em si o princípio de sua obsolescência, o novo que começa a revelar seu verdadeiro rosto quando se torna antiquado*. Por fim ao falar desse diálogo entre arte, memória e patrimônio, não pode -se deixar de falar na relação e na experiência impar que foi fazer uma diálogo entre dois artistas de épocas e linguagens diferentes, Denilson Baniwa nascido na aldeia Darí, conhecida como Barreira, em Barcelos (AM), à beira do Rio Negro e Luis Henrique Schwanke um artista catarinense nascido em Joinville e que foi um dos porta vozes da contemporaneidade na arte em Santa Catarina.

Imagem 05: Cobra Coral



Fonte: Acervo Pessoal



As duas obras ficaram instaladas na parte externa do museu, no jardim, o mural de Denilson Baniwa traz a figura da cobra, a Serpente Universo, a Sucurijú, a tradição do povo Baniwa vem diretamente da história oral, os relatos míticos Baniwa levam a um tempo primordial cuja preocupação dos deuses era organizar o mundo atual de tal maneira que fosse muito melhor para a humanidade futura. Nesse contexto da tradição oral é que os relatos Baniwa são uma manifestação da pluralidade de expressões culturais que pertencem à região amazônica.

O mural pintado por Denilson tem três obras, a representação da mítica Sucurijú ou a Serpente Universo (tão importante na História dos povos do Rio Negro), o Yakaré (Jacaré) e a Yawareté (Onça Pintada). O mural principal de Denilson no MUSEARQ é a representação da serpente e dentro dela marcas e registros dos alunos das escolas da Itaipava, para que essas histórias e essas memórias fiquem eternizadas.

Um dos mitos da região do Rio Negro conta que o terceiro trovão, um dos avós do mundo desceu ao Lago de Leite que seria o oceano, na forma de uma cobra levando na sua cabeça que parecia a proa de uma lancha, o bisneto do mundo e seu irmão como o comandante desta cobra canoa. A cobra é, portanto, a genitora e o Lago de Leite seria o útero, sendo a responsável pelo transporte de todas as etnias do rio e por fim o homem branco. Essa seria a visão sobre a origem da humanidade.

A arte ambiental na qual Schwanke experimentou, se insere na arte contemporânea como um modo de fazer, uma tendência que perpassou diversas criações. O diálogo que vem sendo construído em meio ao hedonismo e a sustentabilidade cada vez mais vem sendo abordado no meio artístico e surge como uma contraproposta ao que hoje é vigente. Criticar publicamente o consumo e o curto ciclo de vida dos produtos por mais que muitas vezes não esteja explícito no trabalho artístico é também reverenciar a beleza existente no espaço natural, mesmo que pareça sem maiores preocupações ideológicas, este pode ser um processo que reforça a necessidade de ações de preservação.

O diálogo que Schwanke estabeleceu entre arte e paisagem no processo de contemporaneidade em Santa Catarina é fundamental para visualizar como os artistas estavam (re)pensando não só o papel da arte bem como estavam ocupando lugares que antes não estavam sendo ocupados pela arte. Ao utilizar materiais como os baldes e levar esses materiais a espaços públicos, Schwanke faz uma crítica ao sistema artístico, desmistificando toda a aura existente ao espaço da galeria e do museu, leva a plasticidade para a cidade, estabelece um diálogo entre arte e paisagem.



Durante o 14º Salão Nacional de Artes de Itajaí, o Museu Etno Arqueológico se abriu para receber obras de arte contemporânea que dialogavam diretamente com o seu acervo, mostrando assim que a instituição não é estática, que o museu cumpre seu papel social. As obras de arte como tensionadoras e políticas trouxeram uma reflexão não só para o museu bem como, aproximou uma comunidade que não tinha tanto contato com a arte contemporânea, os territórios foram expandidos, o salão rompeu perímetros urbanos, adentrou por áreas não antes exploradas, foi visto por quem não está habituado a transitar nos espaços de arte.

### **Referências:**

BENJAMIN, Walter. A modernidade, In: \_\_\_\_\_ A modernidade e os modernos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

CANTON, Katia. Temas da arte contemporânea. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda., 2009a. 6 v.

\_\_\_\_\_. Tempo e Memória. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda., 2009f, v. 1. (Coleção Temas da arte contemporânea).

\_\_\_\_\_. Espaço e Lugar. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda., 2009g, v. 1. (Coleção Temas da arte contemporânea).

DETHIER, Jean. Por un musée imaginaire de la ville, in: \_\_\_\_\_ e GUIHEUX, A. (dir.). La ville: art et architecture en Europe – 1870-1993. Paris: Centre Georges Pompidou, 1994.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: \_\_\_\_\_ Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2001.

HALL, Stuart. Identidades Culturais na Pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Prado, Evandro. Monumento a Duque de Caxias. Projeto da Obra. 2017.

SENNET, R. The conscience of the eye: The design and social life of cities. Londres: Faber and Faber, 1990



## TERCEIRA IDADE: OFICINAS COM EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E MEMÓRIAS

Ana Cristina Quintanilha Schreiber<sup>1</sup>  
Jorge César de Araujo Pires<sup>2</sup>

**RESUMO:** Com o envelhecimento crescente da população brasileira, a valorização do idoso e de suas memórias e experiências se faz necessária, uma vez que a terceira idade tem muito a contribuir com sua experiência de vida e de mundo. O artigo que se segue resulta da investigação da possibilidade de pessoas idosas revisitarem memórias a partir de experiências estéticas trazendo à tona as histórias pessoais. O objetivo da pesquisa foi proporcionar aos idosos reviver momentos, acontecimentos e lembranças do passado. Para tanto, lançou-se mão de observação de campo, expedição cultural, fotos, filmagens e oficinas estéticas com um grupo de 20 idosos que frequentam o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) localizado no bairro Jardim Paraíso, na cidade de Joinville (SC). Expressando suas histórias e memórias, dando significados e novos sentidos às suas experiências, o idoso amplia suas percepções, com possibilidades de conquistar mais espaços de direito. Para tratar do tema memória, foram desenvolvidas no grupo práticas educativas, envolvendo rodas de conversa sobre histórias de vida, e realização de oficina, com ênfase na experiência estética. Essas ações privilegiaram a expressão artística e cultural dos idosos com base em seus interesses e conhecimentos, valorizando a contribuição de cada um deles nas oficinas, reiterando a sua participação no grupo e sua capacidade de escolha e decisão.

**Palavras-chave:** terceira idade; memória; experiência estética.

### 1 INTRODUÇÃO

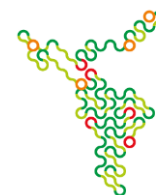
A expectativa de vida dos idosos está cada vez maior. Cada vez mais a sua participação na sociedade é mais ativa e independente, integrando-se e interagindo com seus pares, participando de grupos, gerindo sua própria vida sem depender de terceiros. Cria-se, então, uma nova relação na qual ser idoso deixou de representar inatividade e improdutividade. Tal fato torna essa camada da sociedade dinâmica e participante de novas atividades sociais e culturais.

Com o envelhecimento crescente da população brasileira, a valorização do idoso e de suas memórias e experiências se faz necessária, uma vez que a terceira idade tem muito a contribuir com sua experiência de vida e de mundo. Tal camada da população, que historicamente tem seu lugar e direitos por vezes esquecidos, precisa ser revisitada tanto em suas memórias quanto em seus saberes, dando-lhe o direito de vivenciar e experienciar novas situações.

---

<sup>1</sup> IFC - Instituto Federal Catarinense

<sup>2</sup> Prefeitura municipal de Araquari



O conhecimento que as pessoas idosas acumularam por toda vida pode ser mediado por educadores, lugares, obras e objetos, além de poder ser registrado de alguma forma, seja por meio da linguagem oral, por meio das artes visuais ou demais linguagens. Expressando suas histórias e memórias, dando significados e novos sentidos às suas experiências, o idoso amplia suas percepções de mundo, com possibilidades de conquistar mais espaços de direito.

## **2 O IDOSO: NOVOS CAMINHOS E NOVAS DESCOBERTAS**

O idoso, na perspectiva deste artigo, constitui-se como sujeito na ação social e na interação com outros sujeitos, internalizando significados a partir dessa interação e manifestando-os por intermédio do diálogo, de novos saberes e, especialmente, das experiências. Nas palavras de Larrosa (2002, p. 163), “é experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”.

Ao abordar questões referentes à memória, sensibilidade e estética, utilizaremos a expressão terceira idade, muito próxima à visão de Peixoto (1998, p. 76), quando afirma:

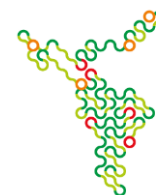
Sinônimo de envelhecimento ativo e independente, a terceira idade converte-se em uma nova etapa da vida, em que a sociedade simboliza a prática de novas atividades sob o signo do dinamismo. A velhice muda de natureza: “integração” e “autogestão” constituem as palavras-chave desta nova definição. Assim, a criação de uma gama de equipamentos e de serviços declara a sociabilidade como objetivo principal da representação social da velhice de hoje. [...] A expressão “terceira idade” não é um simples substituto do termo velhice.

Ou seja, compreendemos o idoso como uma pessoa que, além de contribuir para a sociedade com suas experiências e conhecimentos de vida, interage ativamente nos processos vigentes de vida, no que diz respeito às questões sociais, culturais e estéticas.

Os protagonistas desta pesquisa são idosos que em sua maioria viveram a maior parte da vida no campo desempenhando atividades agrícolas e pecuárias e que não tiveram a oportunidade de ter contato com a arte durante sua infância e juventude. Hoje vivem em bairros do município de Joinville (SC) e são atendidos pelo CRAS, participando semanalmente do grupo de convivência de idosos.

### **2.1 O CRAS e o Grupo de Convivência**

O CRAS é uma unidade de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e tem como objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidade e riscos sociais nos territórios, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de



vínculos familiares e comunitários e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania. Pode ser também considerado espaço de educação não formal e, como bem coloca Gohn (2010, p. 14), “[...] um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletividade”. Ou seja, de sujeitos autônomos e emancipados, cuja formação cidadã aparece como pressuposto fundamental (GOHN, 2010).

Os encontros com o grupo de idosos, que acontece semanalmente, são repletos de muitas conversas, trocas de experiências, histórias, “causos” e memórias. Cada pessoa do grupo sente uma grande satisfação em contar suas histórias, relembrar situações vividas e compartilhar tudo isso com os demais companheiros de grupo.

Todos os idosos do grupo viveram a maior parte de sua vida no campo, crescendo em sítios. As memórias de um desencadeiam no outro suas histórias pessoais, e assim vão ativando memórias, como nos diz Halbwachs (2004), ao afirmar que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, posto que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo.

Apesar da grande caminhada na vida, essas pessoas tiveram pouco ou nenhum contato com a arte. Nossa pesquisa tentou preencher essa lacuna quando trouxe experiências estéticas, antes pouco desenvolvidas. Todo o material por nós produzido para as experiências estéticas foi construído no sentido de perpassar por memórias de uma época por vezes distantes, remotas, como memórias da infância, da juventude e também recentes e atuais.

## **2.2 Uma Expedição Cultural: Muitas Memórias e Novas Experiências**

Uma das primeiras ações que desenvolvemos com o grupo de idosos do CRAS foi levá-los a um espaço em que pudessem ter contato com as artes visuais, a música, o teatro e a dança – um Centro de Artes. Esse encontro com as artes mobilizou os idosos a revisitarem suas memórias e experiências vividas no passado e também as do presente, intermediadas pela experiência estética. Com esse encontro surgiram algumas indagações: *Como as memórias dos idosos se manifestam no grupo? A memória do outro mobiliza outras memórias? As memórias seriam comuns a alguns do grupo?*

Halbwachs (2004) afiança que, se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Da massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. Sendo assim, as perguntas postas ficaram por algum tempo em



suspense até acontecer a roda de conversa, na qual os idosos puderam se manifestar, narrando suas experiências na expedição.

A experiência ocorre, continuamente, porque “a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2010, p. 109). E era isso que estava acontecendo ali, naquele lugar e naquele momento. Os idosos estavam vivendo a fruição por meio de experiências estéticas.

Ao som da música tocada e cantada pelos alunos do Centro de Artes, pés, cabeças e mãos balançavam, acompanhando o ritmo das canções. Com certa timidez e em sussurros, os idosos cantarolavam, seguindo as vozes dos cantores, com olhos vidrados ao ver a movimentação no palco. Suspiros e leves movimentos com o corpo. O leve toque dos dedos no piano, o sopro, que surge do encontro dos lábios com a flauta, as cordas a vibrar de um violão, tudo isso trazendo sons suaves e doces que acariciavam os ouvidos e a mente, refletindo no corpo por meio de pequenos movimentos, porém cheios de intenções e sentidos.

Para Dewey (2010), os sentidos para a criatura viva é o que a liga a todas as coisas que acontecem em seu meio. É a partir da ação, da participação que essas coisas vão se tornando reais à medida que ela vai vivenciando. Toda essa vivência dá origem à experiência (resultado da interação com o meio). A experiência não cessa, pois, a interação com o meio é contínua, e com essa interação novas experiências são adquiridas. As coisas que estavam guardadas de uma experiência anterior começam a ganhar um novo significado a partir das novas experiências. O espetáculo a que acabaram de assistir despertou nos idosos sensações ativadas pelos sentidos. A experiência estética que viveram trouxe novos significados para experiências mais antigas. Experiências que tiveram na juventude e nos seus lugares de origem.

Como nos diz Duarte Junior (2004, p. 23), “a arte pode consistir num precioso instrumento para educação do sensível”. Os idosos puderam ampliar sua percepção de mundo e de realidade. Tudo que sentiram, que viram, que ouviram naquele espaço enriqueceu suas vidas, coloriu suas memórias, despertou desejos em conhecer mais, em saber mais. Educar o olhar, a audição, o tato, o paladar e olfato para apurar sua percepção da realidade.

Algumas falas desencadearam uma chuva de memórias e reflexões sobre o passado e situações atuais. Comparações de como era o comportamento dos jovens na década de 1950, os lugares onde aconteciam os bailes no “sítio”, a maneira como as pessoas se relacionavam, o respeito



e a diversão sem precisar usar nenhum tipo de droga. O senhor Agostinho, por exemplo, narrou como era preparado o piso para o baile. Disse ele: *“Eles pegavam as cinzas do borralho e passavam naquela chão ali, que você olhava e dava pra se espelhar”*. Nesse sentido, Halbwachs (2004, p. 71) traz que “os quadros coletivos da memória não se resumem em datas, nomes e fórmulas, que eles representam correntes de pensamento e de experiência onde encontramos nosso passado porque este foi atravessado por isso tudo”.

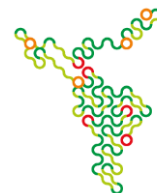
As memórias podem ser simuladas quando, ao entrar em contato com as lembranças de outros sobre pontos comuns em nossas vidas, acabamos por expandir nossa percepção do passado, contando com informações dadas por outros integrantes do mesmo grupo. Por outro lado, assevera Halbwachs (2004), não há memória que seja somente “imaginação pura e simples” ou representação histórica que tenhamos construído que nos seja exterior, ou seja, todo o processo de construção da memória passa por um referencial, que é o sujeito. Cada idoso do grupo tem sua experiência e memória próprias, mas, ao narrarem essas experiências, emergem nos outros integrantes memórias comuns a todos, até porque a maioria viveu durante muitos anos no sítio e teve em comum a mesma cultura rural.

A memória apoia-se sobre o “passado vivido”, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural, mais do que sobre o “passado apreendido pela história escrita” (HALBWACHS, 2004, p. 75).

Dona Eracema acrescentou: *“Achei muito linda a bailarina, só tinha visto pela televisão, mas nunca pessoalmente”*. Na sequência, a senhora Argentina mencionou: *“Pra mim foi novidade, nunca entrei em um ambiente assim”*. Para Dewey (2010), nós nos lembramos daqueles fenômenos que formam a nossa existência atual por meio de experiências que foram incorporadas a nossa personalidade.

No entendimento de Larrosa (2002, p. 26), “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. E os idosos, ao terem um encontro com a arte e suas linguagens, certamente foram tocados. Seus sentidos foram abertos e suscetíveis ao novo, à descoberta. “Através da arte temos como que uma visão dos nossos sentimentos, temos formas que nos permitem ver de fora a inefável dimensão do nosso sentir” (DUARTE JUNIOR, 2003, p. 47).

A memória traduzia-se em palavras que transmitiam toda uma experiência de vida, revivendo momentos do passado que permanecem, mesmo que não se tenha consciência deles. Momentos que



de alguma forma tiveram algum impacto, agradáveis ou não, momentos que permaneciam na memória, por terem alguma relação afetiva, que afetaram os idosos.

A afetividade e a emoção estão intimamente ligadas ao fato de certos acontecimentos serem lembrados e outros não. E o encontro com a música, a dança, os instrumentos despertou memórias nos idosos que os marcaram em algum momento da vida.

### **2.3 O Despertar de Memórias Ativadas pelos Sentidos**

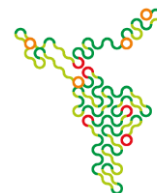
As oficinas iniciaram-se com o despertar do toque, do cheiro, do paladar e da música... Um turbilhão de sensações transportou os idosos para outro tempo e lugar. Lugar onde habitam suas memórias, alegrias e desventuras, tempo no qual deixaram sua meninice, brincadeiras e também trabalho. Memórias de família e relações de afeto, objetos e situações, enfim a boniteza de suas memórias.

Tempo que se apresenta efêmero e simultaneamente concreto na plenitude de sensações despertadas por sons, cheiros e sabores. Sensações de prazer e de alegria ou de tristezas e saudades. Esses momentos que resultam de somas sucessivas de vivências ao longo do tempo e de lugares. Como escreve Halbwachs (2004, p. 89-90), “todos os acontecimentos, todos os lugares e todos os períodos estão longe de apresentar a mesma importância, uma vez que não foram por eles afetadas da mesma maneira”.

Os acontecimentos vividos pelos idosos os afetaram de maneira diferente, desde a infância até a vida adulta, do passado até os dias atuais, cada momento, com maior ou menor significado, ou melhor, com significados diferentes. E as experiências vividas nas oficinas tiveram a função de aflorar a memória de acontecimentos, resignificando-os.

Com olhos vendados, provaram vários tipos de frutas para que, por meio do sabor, as identificassem. Também foram oferecidas múltiplas ervas para que o olfato fosse aguçado. Ao sentir o cheiro de temperos e ervas, os idosos retomavam o seu passado, especialmente o período da infância com seus cheiros, sabores e brincadeiras.

O cheiro de pó de café, canela, cravo, manjerição, hortelã e de alguns temperos causou sensações e sentimentos. Em especial, o cheiro do café causou certa agitação, muitas memórias surgiram, como a vida no sítio, o fogão de lenha, a mãe, as manhãs frias e a lida na roça. A senhora Nena contou que sua mãe acordava cedo, colocava água para esquentar no fogão, preparava o coador



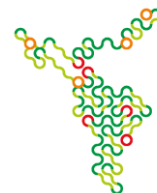
com o pó de café e, ao jogar a água fervente, subia a fumaça com aquele cheirinho gostoso e que era acompanhado por um pão caseiro quentinho. A senhora Argentina, ao sentir o cheiro da cebolinha, disse que parecia farofa de ovo, a farofa que sua mãe fazia toda semana. A senhora Eracema, sentindo o cheiro do anis, lembrou-se do chá que costumava tomar quando mais nova junto com suas irmãs.

Segundo Dewey (2010), nós nos lembramos dos fenômenos que formam a nossa existência atual por meio daquelas experiências que foram incorporadas a nossa personalidade. As sensações, juntamente com as memórias, sensibilizaram o grupo, e as narrativas eram carregadas de muito sentimento, principalmente a saudade.

O segundo momento da oficina com os idosos, ainda de olhos vendados por uma faixa de tecido preto, se propôs a ativar memórias com experiências gustativas, por meio de frutas, algumas doces, outras azedas. Foram oferecidas aos idosos frutas cortadas em pedaços para que provassem. Ao degustarem, alguns deles associaram o cheiro ao sabor, reconhecendo primeiro o cheiro da fruta que iriam provar. A intenção era que, ao sentir o gosto das frutas apresentadas, fizessem relações de sabores com as frutas que comiam na infância ou em qualquer fase da vida, que esses sabores trouxessem memórias, de modo a possibilitar o relato de acontecimentos que de alguma maneira marcaram suas vidas.

Ao sentir o gostinho azedo do morango, o senhor Nelso associou ao azedinho da tangerina e se lembrou de um acontecimento recente em que caiu de um pé de tangerina: *“Fui ao sítio de um colega no Itapocu e subi na árvore para pegar umas tangerinas, escorreguei e fiquei pendurado de cabeça para baixo. Me ralei todo, minha perna ficou presa no galho. Foi difícil pra sair dali. Levei um susto, mas depois ri muito”*. O despertar dos sentidos, olfato e paladar, se mostrou como um elo que liga fatos e fez emergir memórias de um tempo, por vezes longínquo e até mesmo recente. O momento foi muito prazeroso e divertido e desencadeou conversas paralelas, sempre de maneira descontraída.

No terceiro momento da oficina o grupo teve contato com uma caixa colorida, que despertou muita curiosidade. O que será que havia lá dentro? A caixa foi mostrada e, ao movimentá-la, sons saíam de seu interior. Objetos estavam lá. Mas o que seriam? A proposta foi feita mediante uma indagação. *Imaginem o que possa haver dentro da caixa. Pensem e desenhem o que vocês imaginam que está aqui dentro.*



Cada idoso recebeu uma folha de papel preto e um giz branco em que registraram de acordo com o que imaginavam estar dentro da caixa. Como nos diz Vygotsky (2010, p. 43):

A atividade da imaginação criadora é muito complexa e depende de uma série de diferentes fatores. Por isso, é completamente compreensível que essa atividade não possa ser igual na criança e no adulto, uma vez que todos esses fatores adquirem formas distintas em diversas épocas da infância.

Como estamos falando de idosos, temos de levar em consideração diversos e diferentes fatores que compõem a existência dessa pessoa, suas experiências na infância, sua relação com objetos e suas representações mentais, que foram se forjando ao longo do tempo e em lugares distintos. “Vimos que a imaginação depende da experiência e a experiência da criança forma-se e cresce gradativamente, diferenciando-se por sua originalidade em comparação à do adulto” (VYGOTSKY, 2010, p. 43). Assim, o adulto, por ter mais experiência, tem uma imaginação com mais referências, tornando seu repertório maior e com mais possibilidades de criação.

Depois de feitos os desenhos, os participantes comentaram suas criações. Um por um foi mostrando seu desenho e dizendo o que tinha feito. Muitas foram as ideias de possíveis objetos contidos na caixa. No momento seguinte três voluntários colocaram a mão pela abertura da caixa para escolher um objeto e com o tato tentar descobrir qual seria esse objeto. A primeira voluntária foi a senhora Eracema. Ao colocar a mão, mostrava-se desconfiada, franzia a sobancelha e remexia a mão no interior da caixa. Até que disse: “*Tem tanta coisa esquisita aqui dentro. Vou tentar achar alguma coisa familiar aí dentro. Tem muito brinquedo, tem um giz, giz de cera, acertei?*”. E ao se confirmar que realmente havia um giz de cera na caixa, a senhora Eracema comemorou sacudindo o braço e dizendo “*Eu acertei!*”.

Concluindo a experiência, chegou o momento de tirar os objetos da caixa e compará-los com os desenhos para identificar o que havia de comum ou não com os objetos da caixa. Como afiança Dewey (2010, p. 152), o ato de expressão e criação “se inicia com as experiências que o artista tinha guardado em sua memória e que vem à tona por meio das experiências que ele presencia”. A experiência dos idosos com os sentidos e com o registro no papel em forma de desenhos proporcionou a sensação de se sentir artista.



O momento das oficinas foi bastante frutífero, rendendo muitas narrativas e levando os idosos a fazer uma viagem no tempo. Não foi somente um experimento, mas sim uma experiência, como diferencia Larrosa (2002, p. 28):

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pre-ver” nem “pré-dizer”.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante todo o processo dos encontros com o grupo, estivemos envolvidos com as memórias trazidas por eles e também as nossas. No momento em que cada um narrava suas memórias, as nossas igualmente emergiam de um lugar que só podemos acessar por meio do sensível. A emoção do momento e as experiências vividas traziam sensações e sentidos para cada um do grupo. Com as experiências estéticas vivenciadas, memórias foram surgindo e ficando mais claras conforme as narrativas em grupo iam acontecendo. Esse fato fez com que as experiências estéticas vividas pelo grupo fossem ressignificadas, trazendo para o seu cotidiano novos sentimentos que surgiram ao reviver situações vividas no seu passado articuladas ao presente.

Ter contato com a memória dos outros do grupo, juntamente com a experiência estética proporcionada pela expedição cultural e pelas oficinas, fortaleceu laços afetivos e companheirismo no grupo. Esses vínculos propiciaram trocas de experiência em que memórias fluíam e afloravam, tornando-se singular e plural.

A memória é algo vivo que se move e evolui constantemente. Está ligada a lembranças, ao esquecimento e também ao silêncio. As histórias de vida narradas mostraram apenas um pedaço de um todo e vários outros acontecimentos e momentos ainda estão calados no silêncio.

As experiências estéticas vividas pelos idosos funcionaram como um gatilho, pois voltavam ao passado, buscando memórias perdidas no tempo, mas com forte elo com o presente vivido.

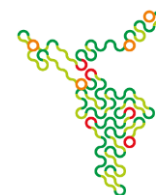


Memórias que há tempos aguardavam o momento para serem despertadas, e ao despertá-las iniciou-se um processo de escavação da memória.

A experiência é contínua e se desenvolve a partir de outras experiências que levam a outras experiências. Portanto, a expedição cultural e as oficinas oportunizaram aos idosos ter novas experiências, ampliando sua forma de ver o mundo e a si mesmos. Evidentemente que ninguém pode voltar no tempo, mas com o despertar dos sentidos, com a sonoridade, com o paladar e com os aromas o grupo pôde não voltar no tempo, mas revisitá-lo por meio de suas memórias, que estavam guardadas em seus baús de memórias. Os idosos, narradores de histórias de vida e mobilizados pela experiência estética, puderam se conectar uns com os outros, com o passado, com as memórias, criando e reinventando formas outras de dar sentido à vida.

## REFERÊNCIAS

- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- DEWEY, John. **A arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O que é beleza**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O sentido dos sentidos**: a educação (dos) sensível. Curitiba: Criar, 2004.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. Educação não formal e o educador social em projetos sociais. In: VERCELLI, Ligia (Org.). **Educação não formal**: campos de atuação. v. 11. Jundá: Paco Editorial: Pedagogia de A a Z, 2013. p. 11-32.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.
- PEIXOTO, Clarice. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso e terceira idade. In: BARROS, Myriam Moraes Lins de (Org.). **Velhice ou terceira idade?** 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- SILVEIRA, Teresinha Melo da. Convívio de gerações: ampliando possibilidades. **Textos sobre Envelhecimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, 2002. Disponível em: [http://revista.unati.uerj.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1517-59282002000200002&lng=pt&nrm=iso](http://revista.unati.uerj.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-59282002000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 8 maio 2017.
- VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka; tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2010. (Ensaio comentado).



## UMA CARTOGRAFIA “DELEUZIANA”: O CORPO COMO SUPORTE DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA<sup>1</sup>

Jessé da Cruz<sup>2</sup>

Rosana Clarice Coelho Wenderlich<sup>3</sup>

Carla Carvalho<sup>4</sup>

**Resumo:** Analisa a experiência vivida e cartografada num corpo como suporte para a arte numa aula na pós-graduação em Educação. Apresenta um “acontecimento”, não como um ponto final, mas um encontro de ires e vires que se transformam e transcendem, constroem e reconstroem sentidos e por assim dizer, talvez, um devir, tornando-se desta forma um acontecimento e este por sua vez o “próprio sentido”. Tem por objetivo geral compreender a relação da experiência do corpo como suporte da arte com vistas a educação estética. Utiliza a cartografia como método. Compartilhar uma experiência com Deleuze e um momento de diálogo com mestrandos, doutorandos e pesquisadores de uma Universidade de Santa Catarina. A proposição foi organizada para que o “acontecimento” fosse vivenciado como experiência, que marca o corpo e esta como forma de existir no mundo, reconhecer-se como pertencente a ele para além de sua própria existência na relação consigo mesmo e com os outros corpos. Concluímos que a vida em um contexto híbrido das dimensões do externo e interno, onde a vida se reflete nela mesma, nas trilhas que percorre e na intensidade com a qual se apropria se tornaram experiência para além de um corpo suporte da arte.

**Palavras-chave:** Educação Estética. Experiência. Cartografia.

### A “Deleuzian” cartography: the body as a support for the aesthetic experience

**Astract:** It analyzes the experience lived and mapped in a body as a support for art in a postgraduate education class. It presents an "event", not as an end point, but a meeting of comings and goings that transform and transcend, build and rebuild meanings and so to speak, perhaps a becoming, thus becoming an event and this by its instead the “proper sense”. Its general objective is to understand the relationship of the experience of the body as a support for art with a view to aesthetic education. Uses cartography as a method. Share an experience with Deleuze and a moment of dialogue with masters, doctoral students and researchers from a University of Santa Catarina. The proposition was organized so that the "event" was experienced as an experience, which marks the body and this as a way of existing in the world, recognizing oneself as belonging to it beyond its own existence in the relationship with itself and with other bodies . We conclude that life in a hybrid context of external and internal dimensions, where life is reflected in itself, in the paths it travels and in the intensity with which it appropriates itself, has become an experience that goes beyond a supporting body of art.

<sup>1</sup> Texto original e completo publicado em: Arte e Estética na Educação: corpo sensível e político. Editora CRV.

<sup>2</sup>Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Blumenau, Brasil. E-mail: jesseacruz@ufpr.br

<sup>3</sup>Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Brasil. E-mail: rosana.wenderlich@gmail.com

<sup>4</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Blumenau, Brasil. E-mail: car\_carvalho@icloud.com

## 1. Primeiras cicatrizes

Figura 1: Corpo e suas amarras



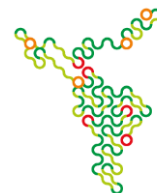
Fonte: Acervo autores, 2019

A figura 1, epígrafe deste texto, provoca reflexões sobre as amarras, tramas, ‘nós’, vivências, experiências, traços, marcas e relações cartografadas<sup>5</sup> no corpo, um “acontecimento”, não como um ponto, mas dois pontos e um ‘nó’, um mecanismo de ir e vir por caminhos que nos provocam dev[ir]es<sup>6</sup>. Deleuze (1974, p. 23) nos diz que “[...] inseparavelmente o sentido é o exprimível ou o expresso da proposição e o atributo do estado de coisas [...]” tornando-se desta forma um acontecimento e este por sua vez o “próprio sentido”.

Nossas reflexões se iniciam diante deste “acontecimento sentido” vivenciado e marcado nos corpos de todos aqueles que se permitiram envolver pela experiência, e desta forma, o texto ora apresentado inicia-se com o intuito de compartilhar com o/a leitor(a) nossa experiência em e com Deleuze em um momento específico de discussão sobre aspectos abordados em seu livro *A Lógica do sentido*, realizada com mestrandos, doutorandos e pesquisadores de uma Universidade no Vale do Itajaí - Santa Catarina. Uma experiência, que marca o corpo e se elabora no “[...] modo de habitar o

<sup>5</sup> Cartografia termo utilizado por Deleuze e Guattari como metodologia de pesquisa.

<sup>6</sup> Devir significa em latim *devenire*, chegar. Conceito filosófico e abordado por Deleuze como real e possível de sentir. Tem como objetivo abrir o olhar do homem para criar novos territórios e novas subjetividades.



mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros”. (LARROSA, 2017, p.43)

Entrelaçados pela leitura, percebemos a necessidade de intuir nossos corpos de proposições e sentidos da estética apontados por Deleuze (1974, p. 6) ao descrever que “[...] o que há nos corpos, na profundidade dos corpos, são misturas: um corpo penetra outro e coexiste com ele em todas as suas partes, como a gota de vinho no mar ou o fogo no ferro.”

Assim, como o fogo forja o ferro, forjamos nossa proposta em um conjunto de ideias e proposições a serem vivenciadas por um grupo de mestrandos e doutorandos que compôs a disciplina eletiva de Experiência Estética e Artística na Educação. Pensar a filosofia e a arte no que se refere ao campo estético de viver uma experiência definida por Deleuze (2009, p. 94) como “empirismo transcendental” ou “empirismo superior” requer uma imersão de “puro devir” em uma leitura densa que nos desconcerta e nos desloca de nossas certezas.

Ao cartografar o encontro como “acontecimento sentido”, provocamos o(s) corpo(s), pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações. As palavras grafadas por Deleuze e Guatarri ganharam vida durante o percurso e pela experiência provocada por nós, estudantes, pesquisadores, artistas e professores, onde mediamos, ocupamos e nos afetamos diante os movimentos pré – durante – pós encontro. Entrelaçados por imagens da infância, cartas para o nosso ‘eu’, trilha sonora que rememorava momentos que marcaram nossa vida e um corpo disponível para que pudéssemos eternizar nossos momentos. Um corpo vivo, devir(ando) pelo espaço território que ocupamos.

É sobre memórias, identidades diversas, momentos que se entrelaçam de puro devir, entre e a partir dos nossos corpos, uma teia rizomática de afectos cujos corpos presentes “[...]” podem ou não compor-se com outros afectos, com os afectos de um outro corpo, seja para destruí-lo ou ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.43).

## **2. Ir e vir – acontecimentos em de(vir)**

“A arte luta com o Caos, mas para torná-lo sensível”

Deleuze e Guatarri (1992, p. 241) nos provocam o devir pelas telas em branco, pelas memórias armazenadas e pelos afectos em estado de encontro. É sobre o estado do CAOS que a arte mergulha,



aprofunda e propõem fissuras sobre uma tela conhecida como vida, pois “[...] é de toda arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou visão que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformá-los com ele, ele nos apanha no composto.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 227-228). Buscamos nesse encontro compreender os autores ou pelo menos engendrar-nos ou cartografarmos o que nos tocou nesse processo.

A experiência com Arte extrai de nós um pequeno pedaço de eternidade, onde recortamos do mundo devires diversos para constituir em arte. Esta tela em branco espanta, assusta e inquieta o artista, pois sobre ela se vê o infinito, como a memória. Relembrar, reviver momentos ou similares a ele, é ver o infinito de acontecimentos e de(vir)es. Este momento vivenciado é como a obra de arte terminada que se torna monumento com seus códigos e sensações determinados, codificado em situações e momentos, onde passamos por algum lugar e sentimos algo, uma experiência encarnado no corpo daquele que vive a experiência.

Deleuze e Guattari (2012, p.42) propõem que o Devir, “[...] compõem um indivíduo, que o decompõem ou o modificam, correspondem intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, vindo das partes exteriores ou de suas próprias partes.”, um corpo em estado de transformação, transmutação, transcorporificação.

Envolto a cartografia e todos os estímulos previamente provocados, entre imagens e palavras registradas no trilhar do momento, encontramos na cartografia uma metodologia de pesquisa que [...] surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática um princípio inteiramente voltado para uma experiência ancorada no real. (DELEUZE, 1992, p.21).

A possibilidade desse movimento rizomático apresentado na figura 2, cujas estruturas se entrelaçam, (de)codificam e (re)criam novas estruturas, revelam a possibilidade de criação e transformação, pois como Deleuze e Guattari problematizam as estruturas, podemos compreender que

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 37).

Figura 2: Teia: uma construção rizomática



Fonte: Acervo dos autores, 2019

É diante das chegadas e das partidas que este rizoma em estado de desterritorialização vai se (re)organizando, uma (re)organização caótica, cheia de fissuras e emaranhados, sendo trilhado como um mapa a ser desvendado, às vezes compreendido e outras afetado, já que

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. [...] Um mapa é uma questão de performance. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

### 3. Devaneios que antecedem

Como abertura provocativa foi encaminhado aos participantes desta proposta, em 30 de setembro de 2019, o texto para leitura<sup>7</sup> prévia que desestruturasse pensamentos e potencializasse as discussões pretendidas. Este intitulado: *Intensidade e individuação: Deleuze e os dois sentidos da*

<sup>7</sup> Esta atividade e leitura aconteceu numa disciplina optativa num Programa de Pós-Graduação em Educação.



*estética* – Cíntia Vieira da Silva. A proposta tinha como possibilidade tangente provocar perspectivas sobre estética na ótica deleuziana e que pudesse conectar e estremecer suas próprias pesquisas.

Desenhando este mapa que antecedeu o encontro, no dia 01/07/2019, foi solicitado para cada integrante do encontro, por meio de mensagens – aplicativo WhatsApp, que separassem e nos enviassem uma música, carregada de significados e afetos, sentimentos diversos, mas principalmente que ativasse suas memórias afetivas.

Conduzindo para este trilhar de mapa, no dia 02/07/2019, no mesmo aplicativo foi solicitado a escrita de uma carta, uma carta para seu corpo, de sua(s) história(s) mais íntimas e verdadeiras, reveladoras de dores, alegrias, conflitos que marcam o corpo entre amarras de fios que se tecem no emaranhado da vida e marcas em um corpo que cicatriza e se personificava em um ser que não existe outro, “além de sua própria existência”, única e singular.

Para finalizar o rascunho do mapa, no dia 03/07/2019, foi solicitada uma foto de infância, cuja estrutura da foto trouxesse um resgate ancestral de suas memórias, uma reviravolta no baú da vida. Fez-se necessário compreender que o ato, a ação de procurar esta foto se configura como ir e vir de sensibilidade, visto que ao mexer em espaços de memória guardada, muitas outras sensações vão sendo afloradas. Desejou-se aqui pensar o entre tempos e memórias advindas das singularidades do coletivo, para na relação com o grupo, pensar o que vivemos nesse tempo.

A proposta da vivência foi realizada em uma sala de práticas corporais pertencente ao departamento de Artes da Universidade. O espaço é uma sala toda preta, com janelas plotadas cujo material plastificado escurecia ainda mais a sala. Neste local estavam dispostas uma escada, uma malha entrecruzada, como podemos observar novamente na figura 2 e aprofundar os detalhes na figura 3, citações de Deleuze e Guattari pendurados na teia de malha, um projetor na parede. O ambiente ficou com luz baixa e o lugar foi provido de iluminação direcional e em pontos específicos que transformou o espaço em ambiente, criando novas perspectivas estéticas e singulares.

Figura 3: O espaço que se torna ambientes



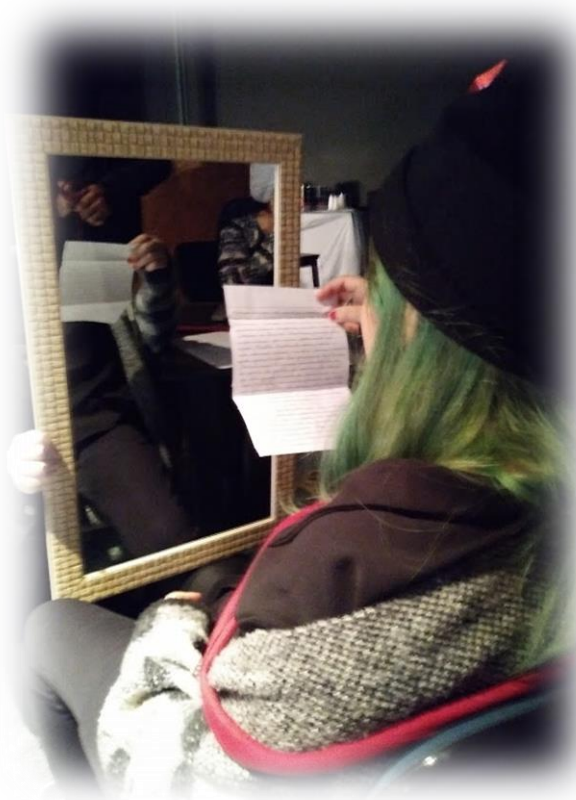
Fonte: Acervo dos autores, 2019

#### 4. *Devires em movimento*

É de toda a arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou visões que nos dá  
(Deleuze e Guattari, 1992. p. 207)

Com os olhos vendados, cada integrante do grupo, um por vez adentrou o espaço – sala preta – ao som da música solicitada e escolhida previamente. Nós, proponentes do movimento colocamos os participantes, um a um sentados pelo espaço, seus corpos eram delicadamente amarrados por fios de malha e, ao adentrarem todos também eram afetados pelas músicas dos colegas. Em seguida, conforme podemos observar na figura 4, cada participante escolhido de forma aleatória, tirava a venda, pegava sua carta e se deparava em frente ao espelho, provocado a ler sua carta em voz alta enquanto os demais permaneciam vendados. Ao terminar a leitura, seus olhos eram novamente vendados.

Figura 4: A Leitura da Carta



Fonte: Acervo dos autores, 2019.

Após a leitura das cartas, emoções afloradas e sensações diversas, com consciência da preservação dos estados dos participantes, apresentamos um vídeo intitulado “Quem foi Deleuze?”<sup>8</sup>. A apresentação deste breve documentário sobre Deleuze e seus principais conceitos, as discussões permeavam sobre o conceito de devir e a proposição vivenciada nesta que se traduz como uma experiência estética.

“Devir” é certamente e em primeiro lugar mudar: não mais se comportar ou sentir as coisas da mesma maneira, não mais fazer as mesmas avaliações. “Devir” implica, portanto, em segundo lugar, um encontro: algo ou alguém não se constitui em si mesmo, a não ser estabeleça relação com outra coisa ou outro ser.

<sup>8</sup> Acesso ao vídeo pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=sJA5iZeZj9M>

E nesta compreensão do devir como algo que possa ser vivido por todo o corpo, com intensidade que fomos provocando discussões sobre os conceitos apresentados por Deleuze entrelaçando-os a proposta de leitura e aos momentos que estão sendo experienciados pelo grupo.

Ao finalizar o encontro, afetados pelas músicas, afetados pelos acontecimentos nas leituras das cartas, compreensíveis ao reconhecer e conhecer desestruturas Deleuzianas, convidamos, conforme prestigiamos na figura 5, conectar todas estas sensações em um corpo vivo, devir-mulher, devir-animal, um corpo em estado de recepção. Ao som no ar, um corpo se deita e somos convidados a pintar. O corpo, limpo como tela em branco se revela, aos poucos a obra se faz entrelaçada pelas mãos de muitos que a ela se entregam. Revela-se um desejo estético, e “Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações.” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 196)

Figura 5: Corpo – suporte da Arte



Fonte: Acervo dos autores, 2019.



## 5. Considerações finais

Observamos o vivido e vimos que depois do dia, da atividade, da expectativa... vem a calma. Ou o caos para o que pensamos e desejamos como uma aula, um encontro que relacione teoria e prática. Muito se faz sentido a partir da experiência e da presença do sujeito, que percebe o objeto e a manifestação do mesmo. Resultou em sensações que por horas conectamos, repelimos, aceitamos e contradizemos, um processo de pensar e agir, [des]estabelecendo e aflorando estes tais de devires.

O que será que Deleuze diria se tivesse a oportunidade de estar presente naquela sala escura? Se estivesse vivenciando todos aqueles processos que tivemos o prazer de experimentar no decorrer desta experiência? Vivemos um tempo juntos, um período de nossas vidas, vivemos um processo criativo em um corpo, um Devir-Mulher. Talvez sequer tivesse relação com que pensou sobre arte, mas seus textos e o texto provocador desse encontro nos possibilitou pensar o sentido e os sentidos possíveis em relação, no encontro.

Deleuze e Guattari (1992, p. 217) nos provocam pensar que a arte tem como objetivo “[...] arrancar os perceptos das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar os afectos das afecções, como passagem de um estado a outro. Extrair um bloco de sensações”.

Assim ao compreender a relação da experiência do corpo como suporte da arte com vistas a educação estética percebemos a potência de criar, de estar juntos, de se atravessar e deixar-se atravessar junto e com o outro. Um corpo e muitos corpos que na relação se sentem e se percebem em processo de criar.

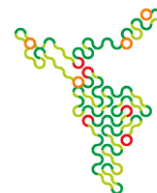
## Referências

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. (2009) **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

\_\_\_\_\_. Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia, vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 2012.



LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. [trad.] Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. Ed.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)